



CS

El aprendizaje de la “práctica” en la Universidad

Marian Moya y Maximiliano Rúa (comps.)



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

El aprendizaje de la “práctica” en la Universidad

El aprendizaje de la “práctica” en la Universidad

Marian Moya y Maximiliano Rúa (comps.)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Américo Cristófolo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso
Secretaria Académica Sofía Thisted	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini	Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Silvia Gattafoni Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	Directora de imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

Maquetación: Griselda Marrapodi

Imagen de tapa: Diego Casavelos, *Uturunku aprehende a Quetzalcóatl*

ISBN 978-987-8363-63-9

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2021

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

El aprendizaje de la "práctica" en la Universidad / Monserrat Clua i Fainé... [et al.] ;
compilado por Maximiliano Rúa ; Marian Moya.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de
Buenos Aires, 2021.
300 p. ; 14 x 21 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-63-9

1. Universidades. 2. Educación Pública. 3. Antropología. I. Clua i Fainé,
Monserrat. II. Rúa, Maximiliano, comp. III. Marian Moya, comp.
CDD 378.125

Índice

Aprendiendo las prácticas	9
<i>Marian Moya y Maximiliano Rúa</i>	

Primera parte	
Aprendiendo la práctica de investigar	21

Capítulo 1	
Aprendiendo antropología haciendo entrevistas	23
<i>Montserrat Clua i Fainé</i>	

Capítulo 2	
Técnicas etnográficas: el diálogo empieza en la clase	47
<i>Juan Ignacio Robles Picón</i>	

Capítulo 3	
Los mundos del laberinto; una propuesta de ficción etnográfica para la enseñanza virtual de la antropología	77
<i>Elisenda Ardévol, Francesca Bayre y Débora Lanzeni</i>	

Capítulo 4	
Estrategias de enseñanza de la investigación etnográfica y reflexividad	117
<i>Adela Franzé Mudanó, Marie José Devillard y Cristina Oter Quintana</i>	

Segunda parte
Aprendiendo la práctica profesional 157

Capítulo 5
Formar para la práctica profesional de la antropología social,
cuando el "futuro no se ve" 159
Carmen Gregorio Gil

Capítulo 6
Aprender colaborando: la experiencia de los seminarios
de estudiantes en prácticas de antropología social 187
Pepi Soto Marata

Capítulo 7
La enseñanza de la práctica profesional en la carrera
de Antropología 219
Marian Moya

Tercera parte
Aprendiendo la práctica de enseñar 247

Capítulo 8
Antropoqué...? Un análisis de estrategias de aproximación
a la antropología para jóvenes en transición
de la escuela secundaria a la educación superior 249
María Mercedes Hirsch

Capítulo 9
Antropología en la formación de maestros de primaria:
una experiencia con estudiantes de Brasil 275
Andréa Pavão

Capítulo 10

Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje:
Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción
de conocimiento en la "microclase"

303

Maximiliano Rúa

Los autores

329

Aprendiendo las prácticas

Marian Moya y Maximiliano Rúa

Los procesos de aprendizaje han sido problematizados desde diferentes enfoques conceptuales y campos disciplinares, no obstante, la antropología social muy recientemente ha comenzado a tematizar desde su propio campo dichos procesos. Este reciente abordaje, es más bien una reconceptualización de la larga tradición que la antropología social tiene en el estudio de las prácticas sociales en diferentes sociedades. Analizar los procesos de aprendizaje como parte de las prácticas sociales es un cambio significativo en el enfoque que la antropología ha tenido a lo largo de su historia respecto a estas temáticas. Abordar los procesos de aprendizaje desde la antropología social implica dejar de poner el foco en el “qué” para pasar al “cómo”; implica poner el foco en las prácticas.

Aprendiendo a trabajar de Paul Willis, publicado en 1977, es uno de los primeros trabajos de corte antropológico en problematizar el aprendizaje en cuanto práctica social. Su trabajo analiza las prácticas que los jóvenes de un barrio obrero inglés despliegan en los últimos años de escuela secundaria y en sus primeras experiencias laborales. Otro antecedente

directo de la temática es el trabajo etnográfico que a fines de la década del setenta lleva adelante Jean Lave analizando las prácticas de aprendizaje entre los sastres en la República de Liberia. Lave es una de las primeras antropólogas en conceptualizar al aprendizaje como una práctica social y en desarrollar un marco teórico conceptual desde la antropología para analizar las prácticas de aprendizaje. En la actualidad Jean Lave, junto con Seth Chalkin, Etienne Wegner y otros, continúa analizando etnográficamente el aprendizaje; este conjunto de autores ha conectado la *teoría de la práctica social* con el estudio de los *procesos de aprendizaje* en el campo de la antropología social; poniendo el foco en las prácticas de aprendizaje que se despliegan entre aprendices. El enfoque del *aprendizaje situado* ha renovado en el campo de la antropología social los estudios vinculados a los procesos de construcción de conocimiento postulando que el aprendizaje debe ser conceptualizado a partir del entretendido de relaciones, contextos y prácticas (Chalkin y Lave, 2001; Lave, 2015 y Wenger, 2001). Otro antecedente importante lo representa el extenso trabajo etnográfico que Douglas E. Foley lleva adelante entre 1977 y 1987 en la localidad de North Town en Texas. En *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas* (Foley, 2010) el autor analiza la forma en que las y los jóvenes mexicoamericanos y anglosajones aprenden los valores de la sociedad capitalista a través de la participación en deportes, la pertenencia a grupos sociales formales e informales, las citas y las relaciones con las y los profesoras/es en el aula. Foley conceptualiza cómo las prácticas desplegadas en estas experiencias tienden a preservar o reproducir las desigualdades sociales.

En Latinoamérica es interesante destacar el conjunto de trabajos publicados en la revista brasileña *Horizontes de Antropología* (Steil, De Moura Carvalho y Gómez, 2015); donde Carlos Alberto Steil de la Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Isabel Cristina de Moura Carvalho de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul y Ana Maria R. Gómez de la Universidade Federal de Minas Gerais compilan una serie de trabajos que se proponen analizar las relaciones entre cultura y aprendizaje. En la nombrada revista se analizan diferentes situaciones y prácticas de aprendizaje vinculadas al bordado, la medicina familiar, el candombe, etcétera. En Argentina el libro compilado por Ana Padawer (2020), *El mundo rural y sus técnicas* reúne contribuciones que conceptualizan las prácticas de aprendizaje vinculadas al mundo rural contemporáneo en cuanto “saber-hacer”. El libro explora prácticas vinculadas a la generación de alimentos destinados al autoconsumo, la venta directa de productos agrícolas, su transformación industrial, etc. los diferentes capítulos aportan una interesante mirada para problematizar las prácticas de aprendizaje. Todos estos trabajos resultan ser antecedentes ineludibles al momento de conceptualizar los procesos de aprendizaje como una práctica social en el entretreído de la sociedad y, por consiguiente, es necesario ubicar los procesos de aprendizaje como otra de las temáticas a ser problematizadas en el campo de la antropología social.

Entre las prácticas de aprendizaje sobre las cuales existen pocos antecedentes de investigación en el campo de la antropología social pueden mencionarse las prácticas vinculadas al hacer que desplegamos en las “aulas” universitarias. En efecto, a pesar de la creación de carreras de grado y posgrado en el campo de la antropología en Latinoamérica y Europa, los trabajos que abordan las prácticas de aprendizaje desplegadas por estudiantes y docentes en el nivel superior universitario son escasos. El presente libro propone, en primer lugar, hacer un recorrido por variados entramados locales con el objetivo de conocer experiencias diversas de aprendizaje disciplinar. En segundo lugar, a partir de los diferentes apartados que proponemos en el libro, abordamos las diferentes

expresiones que adquiere el proceso de construcción de conocimiento antropológico en el campo universitario. En este sentido, hemos organizado los capítulos a partir de la conceptualización de tres quehaceres diferentes desde los cuales desplegamos prácticas de aprendizaje de la propia disciplina. Estos tres universos de prácticas de aprendizaje de la antropología son investigación, práctica profesional y docencia. Si bien constituyen expresiones de un mismo proceso de construcción de conocimiento disciplinar, adquieren su particularidad al desplegarse en diferentes entramados. Por ende, debemos considerar tales matices al analizar las prácticas de aprendizaje. En otras palabras, conceptualizar y analizar sus diferencias y sus similitudes permite clarificar sus relaciones y, más aún, problematizar sus particularidades en el proceso de aprendizaje.

Aprendiendo la práctica de investigar

En cada uno de estos universos de prácticas podemos encontrar algunos antecedentes que han problematizado las prácticas de aprendizaje de la propia disciplina. En lo que se refiere a las prácticas de investigación es donde encontramos la mayor cantidad de producción. Podemos citar en el contexto argentino la obra *El Salvaje Metropolitano* de Rosana Guber (2004) o el trabajo de la colega rosarina Elena Achilli (2005), *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*, entre otros. No obstante, si bien todos estos trabajos aluden implícitamente a la reflexión sobre las prácticas de aprendizaje, se focalizan principalmente en las prácticas de investigación, es decir, en cómo investigar.

En el caso de la presente publicación, en este primer apartado: *Aprendiendo la práctica de investigar*, proponemos al lector/a un ejercicio reflexivo respecto a cómo aprendemos

a investigar, no tan solo a cómo investigar. En esta línea, Montserrat Clua i Fainé, en su capítulo “Aprendiendo antropología haciendo entrevistas”, comparte una experiencia de aprendizaje de investigación en la asignatura Antropología de los Pueblos de España, dictada en el Grado de Antropología de la Universidad Autónoma de Barcelona. El proyecto consiste en que un grupo de estudiantes de la asignatura elabora una entrevista a un/a referente del campo antropológico, con el doble objetivo de aprender una práctica de investigación a partir de llevar adelante una investigación práctica concreta. Además, la autora aprovecha la actividad para recuperar parte de la historia antropológica contemporánea española, a través de las voces de sus protagonistas, a fin de contribuir a la preservación del acervo colectivo de la disciplina en ese país.

En una línea de trabajo similar, en el capítulo “Técnicas etnográficas: el diálogo empieza en la clase”, Juan Ignacio Robles Picón comparte una experiencia de *aprendizaje en el campo* desarrollada en la asignatura Técnicas etnográficas, en el Grado y Posgrado de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid. El autor asume la dificultad que implica el aprendizaje de la práctica de investigación en antropología ajustado a los tiempos que exige la academia. Para ello, diseña un conjunto de ejercicios que permiten el aprendizaje de la práctica a partir de la práctica etnográfica. En esta propuesta, además, se vale del recurso audiovisual como herramienta pedagógica y como lenguaje académico alternativo, para facilitar los procesos de comunicación con la sociedad, potenciar procesos de sensibilización y difundir el conocimiento más allá de la institución académica. Cabe destacar que la propuesta de Robles Picón se enmarca en la promoción de la antropología de orientación pública con el objetivo de que el conocimiento antropológico se articule con una *praxis para la acción transformadora*.

En los “Los mundos del laberinto; una propuesta de ficción etnográfica para la enseñanza virtual de la antropología”, Elisenda Ardévol, Francesca Bayre y Débora Lanzeni presentan una innovadora experiencia de aprendizaje para la enseñanza virtual de la antropología, en la asignatura introductoria Etnografía, en el Grado de la Universitat Oberta de Catalunya y de la Universitat Rovira Virgili de Tarragona. Las autoras exploran las prácticas de aprendizaje que se despliegan a partir del uso de un video de animación interactivo en el que proponen a las y los estudiantes diferentes situaciones dilemáticas sobre la práctica de investigación etnográfica. La idea es que el alumnado comprenda los principios de la etnografía de un modo experiencial. Esta innovadora propuesta apunta a que los y las estudiantes se ejerciten y adquieran las habilidades y capacidades necesarias para el ejercicio de la profesión, integrando conocimientos, habilidades, pensamientos, actitudes y valores, apelando a las potencialidades creativas ofrecidas por el campo digital.

Finalmente, Adela Franzé Mudanó, Marie José Devillard y Cristina Oter Quintana en “Estrategias de enseñanza de la investigación etnográfica y reflexividad” aportan diferentes estrategias de enseñanza destinadas a plantear cuestiones teóricas y epistemo-metodológicas que surgen a la hora de diseñar y enfrentarse al campo y a la construcción del objeto de investigación de manera colaborativa entre estudiantes y docentes. Las autoras desarrollan un trabajo minucioso en relación con las herramientas etnográficas, lo cual estimula especialmente el proceso reflexivo del estudiante sobre la práctica involucrada en el trabajo de campo. La propuesta retoma la experiencia acumulada en asignaturas integradas en un módulo de investigación etnográfica, destinadas a estudiantes de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Aprendiendo la práctica profesional

Las múltiples controversias epistemológicas, metodológicas y deontológicas que supone la reflexión y consecuentes resistencias sobre el campo de la antropología “aplicada” o “profesional” en el ámbito académico se plasman en la escasa oferta de cursos, tanto en las carreras de grado como en especializaciones de posgrado de antropología social. A pesar de las demandas del estudiantado respecto de esta orientación específica, para organizar y planificar su futura carrera profesional, pocas instituciones académicas han atendido estos pedidos. Los prejuicios y ciertos conservadurismos que idealizan la investigación académica en desmedro de la práctica profesional atentan contra la posibilidad de aprovechar nichos del mercado que podrían ser claves para la inserción laboral de los futuros y recientes graduados en antropología. Esas actitudes son perniciosas, ya que la realidad —especialmente ante las políticas neoliberales de recortes presupuestarios constantes en las áreas de ciencia y tecnología— es que solo unos pocos nuevos y nuevos/as antropólogos/as podrán ser absorbidos por el sistema de investigación formal institucional.

En la segunda parte de este libro: *Aprendiendo la práctica profesional*, Carmen Gregorio relata en su capítulo “Formar para la práctica profesional de la antropología social, cuando el ‘futuro no se ve’”, la “aventura” que lleva adelante con sus estudiantes de tercero y cuarto año, en el marco de la asignatura Formación para la Práctica Profesional de la Antropología Social de la Universidad de Granada. La autora nos propone un interesante contrapunto para analizar el uso que las prácticas de indagación antropológica adquieren más allá de los claustros universitarios. Por un lado, alerta sobre los riesgos de obedecer a ciertas perspectivas utilitaristas en las propuestas de modificaciones pedagógicas orientadas a la

profesionalización, que solo apuntan a la enseñanza de “competencias” que sirven a las empresas. Pero también Gregorio manifiesta el escaso desarrollo de la práctica profesional en el Estado español, junto con las resistencias de los/las mismos/as antropólogos/as para salir de la academia y convencer a la sociedad sobre el interés público de la antropología social.

En “Una experiencia de aprendizaje colaborativo: los seminarios de estudiantes en prácticas de antropología social”, Pepi Soto Marata analiza las prácticas de aprendizaje colaborativo del Seminario de Prácticas Externas del Grado de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona. La autora examina el potencial de aprendizaje que implica la socialización de las experiencias y los conocimientos construidos por parte de las y los estudiantes durante la realización de sus prácticas profesionales. Asimismo, advierte sobre el reto —ineludible— que significa para la antropología esta “formación profesionalizadora”, basada en trabajar la vinculación de las dimensiones teóricas y prácticas del aprendizaje de la antropología como oficio.

En el capítulo “La enseñanza de la práctica profesional en la carrera de Antropología”, Moya pone en valor la antropología aplicada y llama a superar dicotomías inconducentes entre académicos y profesionales. En este marco, reflexiona sobre las posibilidades de inserción de los y las futuros/as graduados/as en el mercado laboral. Para ello, la autora advierte sobre la necesidad de reformular las estrategias formativas de los y las estudiantes a fin de garantizarles la factibilidad de un ejercicio profesional acorde con sus expectativas y necesidades en el futuro. La clave, dice Moya, está en lograr que la antropología y los/las antropólogos/as sean convocados por su formación específica, con incumbencias profesionales propias. La vía para conseguir este propósito es visibilizar nuestra disciplina en el seno de la sociedad a través de un trabajo preciso y diligente enfocado a su difusión y divulgación.

Aprendiendo la práctica de enseñar

En relación con el aprendizaje de la práctica docente de la propia disciplina, un antecedente en la temática es el trabajo que vienen llevando adelante los integrantes de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, en la Universidad de Buenos Aires. Este equipo ha publicado el libro *La enseñanza de la antropología* (Cerletti y Rúa, 2016) y numerosos artículos donde se problematizan los procesos de construcción de conocimiento vinculados a la enseñanza de la propia disciplina. Otros antecedentes interesantes sobre la enseñanza de la antropología los podemos encontrar en el *Dossier Enseñanza de la Antropología*, publicado en la revista *Debates em Educação* y organizado por Laura Cerletti y Amurabi Oliveira.

En línea con estos antecedentes, la última parte del libro, *Aprendiendo la práctica de enseñar*, nos presenta en primer término el capítulo escrito por Mercedes Hirsch, “**Antropoqué? Un análisis de estrategias de aproximación a la antropología para jóvenes en transición de la escuela secundaria a la educación superior**”. Aquí la autora relata la experiencia del curso “Antropoqué...?”, cuyo diseño corresponde a la autora y cuya implementación se realizó de manera conjunta por la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, el Departamento de Antropología y la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo del curso era presentar la carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Argentina, a estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria. A partir de analizar el aprendizaje de la enseñanza, la autora nos propone reflexionar sobre el andamiaje conceptual y metodológico que posibilita construir una práctica de aprendizaje

que permita conocer y hacer, con el objetivo de compartir un aprendizaje de la antropología desde la experiencia, a posibles futuros estudiantes. El eje que vertebró el curso “acerca a les estudiantes a ejercitar el extrañamiento en tanto posicionamiento epistemológico [...] orientándolos a una reflexión práctica en torno a la otredad, en el marco de una breve experiencia de campo acompañada de lecturas antropológicas clásicas y contemporáneas”. El proyecto apuntaba a que los/las jóvenes conocieran la antropología, además, de informarse sobre las posibilidades de inserción laboral de la carrera.

En el capítulo “Antropología en la formación de maestros de primaria: una experiencia con estudiantes de Brasil”, Andréa Pavão hace un interesante repaso sobre los debates que atraviesan el aprendizaje de la antropología en las universidades brasileñas. La autora parte de una pregunta muy concreta: “¿qué pueden aportar los conocimientos de la antropología en la formación de futuros maestros?”. Con base en los postulados de Paulo Freire y la idea de que “la educación tiene un efecto transformador de conciencia de la realidad”, la autora expone que “los procesos educativos están íntimamente implicados en el concepto clave de la antropología, el concepto de cultura”. Pavão ancla sus reflexiones en el aprendizaje de la enseñanza en el marco de su experiencia de dictado de cursos a las y los estudiantes de magisterio en Brasil.

Finalmente, en el capítulo “**Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la ‘microclase’**”, Maximiliano Rúa propone un recorrido conceptual sobre los aportes que estos autores hacen al análisis del aprendizaje en cuanto práctica y la práctica en cuanto aprendizaje. Rúa enlaza este recorrido conceptual con el análisis de una experiencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada en

el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, en la Universidad de Buenos Aires para, desde una perspectiva gramsciana, dar cuenta del proceso dialéctico entre el aprendizaje de la práctica y la práctica del aprendizaje, así como de esta práctica como experiencia política de aprendizaje entre colectivos sociales.

Esperamos que los diferentes capítulos aporten, en primer lugar, al incipiente proceso de conceptualización de los procesos de aprendizaje en calidad de práctica social, en segundo lugar, que incentiven el estudio de los procesos de aprendizaje como otra de las temáticas a ser problematizadas en el campo de la antropología social y, finalmente, que ubiquen las prácticas de aprendizaje que desplegamos en las “aulas” universitarias como una práctica social. Esta práctica, además, creemos que debería estar orientada a la transformación social y a una inserción de los y las futuros antropólogos/as en la vida pública que ponga en valor las diferentes prácticas aprendidas durante todo su proceso formativo.

Por último, queremos agradecer a las autoras y los autores por haber contribuido en la concreción de este volumen, el cual representa un jalón más en la construcción de conocimiento desde Iberoamérica y en idioma castellano. Creemos que la tarea de inclinar poco a poco la balanza hacia el lado de las obras escritas en nuestro idioma y con nuestras propias reflexiones, surgidas a partir de las experiencias locales, responde a la necesidad imperiosa de descolonizar nuestra propia disciplina desde adentro y de equilibrar la producción y difusión (en nuestras propias lenguas) del conocimiento antropológico a nivel global.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- Cerletti, L. y Oliveira, A. (2019). *Dossiê Ensino de Antropologia - Debates em Educação*, vol. 11, núm. 23.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Chalkin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Foley, D. E. (2010). *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas*. Filadelfia, University of Pennsylvania.
- Guber, R. (2004). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Lave, J. (2015). *La Cognición en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- Padawer, A. (2020). *El mundo rural y sus técnicas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Steil, C. A., De Moura Carvalho, I. C. y Gómez, A. M. (2015). *Horizontes de Antropología*, núm. 44.
- Wenger, E. (2001). *Comunidad de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, AKAL.

Primera parte
Aprendiendo la práctica de investigar

Capítulo 1

Aprendiendo antropología haciendo entrevistas

Montserrat Clua i Fainé

Universitat Autònoma de Barcelona

Agradecimientos

El proyecto que se describe en este capítulo no habría sido posible sin la generosa entrega de tiempo y esfuerzo de todos los estudiantes que han participado voluntariamente en él desde sus inicios. Tampoco sin la colaboración desinteresada de los y las antropólogos/as que a lo largo de los años han accedido a ser entrevistados. A todos ellos agradezco su aportación al proyecto, pero quiero hacer mención especial a los primeros, aquellos estudiantes y entrevistados pioneros que se atrevieron a participar en una idea que en aquellos momentos no tenía ningún referente previo que la avalara. Su ejemplo facilitó conseguir las entrevistas que llegaron después. Finalmente quiero agradecer el apoyo que la doctora María Carballo dio al proyecto cuando este todavía no era más que una idea que daba vueltas por mi cabeza, así como su apuesta para que las entrevistas resultantes fueran publicadas en la revista *Periferia* desde el principio.

Introducción

En este capítulo se explicará el llamado *Proyecto Entrevistas*, una propuesta de innovación docente que inicié en el año 2006 en el marco de una asignatura que ha recibido distintos nombres (en paralelo a los cambios producidos en el panorama universitario español), pero que actualmente se imparte en el Grado de Antropología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) con la denominación Antropología de los Pueblos de España. El proyecto consiste en que un grupo voluntario de estudiantes de la asignatura piensan, preparan, realizan, transcriben, editan y publican una entrevista a un reconocido/a antropólogo/a español jubilado o con una larga trayectoria profesional, bajo mi dirección y ayuda. Como se explicará con más detalle, el proyecto cubre un doble objetivo directamente vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia: la formación en habilidades y competencias prácticas, por un lado, y la transmisión de conocimientos, por el otro. Pero a medio y largo plazo los efectos del proyecto han traspasado los límites estrictos de la asignatura. La publicación de las entrevistas realizadas en formato digital, abierto y gratuito (Open Access) en la revista digital del departamento ha contribuido a la construcción de un conocimiento de la historia de la antropología española hasta entonces inexistente, disponible para cualquiera interesado en ella. También para los estudiantes que participan en el proyecto significa un aprendizaje que supera el marco de la asignatura. No solo por la experiencia que viven —vivencia que convierte el aprendizaje en significativo—, sino porque incluye el aprendizaje de competencias profesionales que van más allá de lo estrictamente vinculado con conocer y aplicar las técnicas necesarias para realizar una entrevista (trabajo en equipo, responsabilidad, compañerismo, trabajo autónomo, toma de decisiones, etcétera). Además,

obtienen un producto final (la publicación de su entrevista en una revista digital indexada) que amplía su currículum personal más allá del expediente académico oficial.

Los motivos y los objetivos que me llevaron a iniciar el proyecto están directamente relacionados con la idiosincrasia de la asignatura y sus limitaciones. Estas, a su vez, vienen determinadas por la propia historia del desenvolvimiento de la antropología sociocultural en España y su institucionalización académica, caracterizada por un avance tardío con relación a otros desarrollos nacionales, y por la falta de estudios historiográficos sobre este proceso. Fue esta falta de información sobre la historia de la disciplina en una asignatura que tiene por objetivo proporcionar a los estudiantes un conocimiento de la antropología realizada en España y sobre España, el principal detonante para iniciar el *Proyecto Entrevistas*. Por ello, antes de explicarlo, creo necesario hacer una muy breve contextualización histórica que permita entender las circunstancias del desarrollo de la antropología española y lo reciente que ha sido su institucionalización universitaria, ya que de ello se deriva la falta de información sobre nuestro pasado que el proyecto pretende subsanar. A continuación, procederé a describir las características generales del marco universitario actual donde se inscribe la asignatura en la cual se desarrolla el proyecto docente, así como a explicar las particularidades y retos a los cuales ésta se enfrenta, para así tener una idea más completa de las causas que me llevaron a iniciar el *Proyecto Entrevistas*.

La antropología en España y su institucionalización académica

El desenvolvimiento de la antropología social y cultural en España, como el resto de las antropologías del mundo

(Lins Ribeiro y Escobar, 2009), está estrechamente relacionado con el devenir histórico del país. En el caso español, la aparición y progreso de las primeras aproximaciones a la antropología en el siglo XIX no fue acompañada en paralelo de su institucionalización como disciplina académica y profesional en el siglo XX, como sí fue el caso en otros países occidentales del mismo periodo. La guerra civil (1936-1939) y la larga dictadura franquista (1939-1975) —de carácter conservador y contrario a cualquier impulso a las ciencias sociales que no estuviera al servicio del Estado (Sánchez Gómez, 1992)— significaron una dura ruptura, en términos humanos e intelectuales, en los avances emprendidos hasta entonces de la disciplina en España. Una ruptura de la cual esta no se recuperó hasta la década del setenta, fecha que la mayoría de los estudiosos de la historia de la antropología española sitúan como el verdadero inicio de la antropología sociocultural en nuestro país (Aguirre Baztán, 1986; Comelles, 1984; Prat i Carós, 1991a; 1992). También indican esta especificidad histórica como elemento primordial para entender su idiosincrasia, situándola en lo que se ha venido a considerar una posición periférica (e incluso colonizada por parte de las antropologías hegemónicas) a pesar de estar situada dentro del norte productor de conocimiento antropológico (Clua i Fainé, 2016; Moreno, 1984; Narotzky, 2001).

Los orígenes modernos de la antropología española, pues, nos hablan de una instauración como disciplina que ha sido relativamente reciente y que se produjo en el marco sociopolítico del tardofranquismo y la transición a la democracia de un país que, poco a poco, se fue abriendo a Europa y al mundo. También en términos teóricos, metodológicos y académicos (Prat i Carós, 1991b). A finales de los años sesenta la antropología social y cultural empieza a entrar en las universidades españolas, todavía de forma muy débil y en muchos casos bajo la cobertura de otras disciplinas afines, como

la Historia de América o la Prehistoria. Este proceso va consolidándose a partir del trabajo de Claudi Esteva Fabregat, que había regresado de su exilio en México y que en 1972 ganaría la primera cátedra de Antropología Cultural en la Universidad de Barcelona y pasaría a dirigir el primer departamento de Antropología Cultural de España (Prat i Carós, 1991b: 117). En paralelo, otros pioneros como José Alcina Franch en la Universidad de Sevilla, Carmelo Lisón Tolosana en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Ramón Valdés del Toro en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) también estaban realizando esfuerzos de introducción de la disciplina en los estudios universitarios españoles. Todos estos trabajos “constituyeron los centros pioneros que impartieron la docencia universitaria en Etnología y Antropología Cultural y Social, constituyendo, a su vez, los gérmenes de una inicial institucionalización de la disciplina en el Estado español” (Prat i Carós, 1991b: 118). La implantación de cursos introductorios de antropología cultural en estas universidades —coincidiendo en los años setenta con un boom demográfico y de crecimiento económico que generó un flujo masivo de nuevas generaciones de estudiantes en la universidad—, fue el contexto favorable para la aparición de especializaciones de antropología dentro de licenciaturas generales. En el caso de la UAB, que es el marco donde se inscribe el proyecto de docencia explicado aquí, durante los años ochenta la antropología era una especialidad que se realizaba en los dos últimos años (el llamado Segundo Ciclo) dentro de los estudios de Geografía e Historia, una carrera de cinco años de duración, aunque los estudiantes salían con un título muy inespecífico de Licenciado en Filosofía y Letras. Esto cambió en la década del noventa, cuando aplicando el mismo marco estructural (estudios de especialización en antropología de dos años realizados en el Segundo Ciclo, pero ahora en carreras de solo cuatro años de duración), por fin

se conseguía el título propio de Licenciado en Antropología Social y Cultural. Finalmente, en 2009, con el establecimiento en España del modelo universitario de armonización del Espacio Europeo de Educación Superior (o EEES, más conocido como plan Bolonia), se establece el actual Grado de Antropología Social y Cultural, unos estudios oficiales de cuatro años (240 créditos ECTS) dedicados exclusivamente a la formación en antropología sociocultural.

Especificidades, retos y limitaciones en la enseñanza de la asignatura de Antropología de los Pueblos de España

Esta historia tan reciente de la instauración del modelo actual de docencia de la antropología explica las características específicas de la asignatura donde se desarrolla el proyecto, así como de donde surge la necesidad de hacerlo. Actualmente la asignatura tiene el nombre de Antropología de los Pueblos de España, pero su denominación ha ido evolucionando en paralelo a los procesos históricos de institucionalización de la antropología en la UAB. En sus inicios la asignatura se impartía con el título de “Etnología de la Península Ibérica” cuando era una asignatura troncal dentro de la especialidad de antropología en el Segundo Ciclo de los estudios de Geografía e Historia de cinco años. Cuando en 1993 en la UAB se establece la Licenciatura propia sigue siendo una asignatura troncal del último curso de Segundo Ciclo, pero ahora con el nombre de “Etnología Regional (España)”. Finalmente, con el despliegue del nuevo Grado de Antropología (que en la UAB se produce en el curso 2009-2010) es cuando se imparte como asignatura obligatoria por primera vez con el nombre que recibe actualmente.

Estos cambios en el nombre de la asignatura reflejan no solo los cambios en los planes de estudio universitarios

españoles, sino también las transformaciones en los contenidos y objetivos de la asignatura a lo largo del tiempo, así como en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, a partir de la instauración del modelo europeo de enseñanza superior o Plan Bolonia. La aplicación del EEES no solo implicó conseguir por primera vez unos estudios propios de antropología sociocultural en España equiparables a otros grados y disciplinas. El objetivo de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior era construir un sistema universitario europeo compatible que facilitara el reconocimiento mutuo de los distintos sistemas de estudios de los estados miembros de la Unión Europea. Se quería favorecer el trabajo en red, la competitividad internacional, la movilidad de estudiantes, titulados y profesores entre las universidades europeas y, finalmente, la integración en el mercado laboral.

Para ello, se implantó un sistema común de créditos (los llamados ECTS, *European Credit Transfer and Accumulation System*) como unidad de medida que hiciera comparables y compatibles el volumen del trabajo y el aprendizaje de los estudiantes en los distintos programas universitarios europeos. Indirectamente este proceso conllevó la revisión de las metodologías de aprendizaje y los objetivos docentes, impulsando el uso de sistemas de aprendizaje más activos (que se consideraban más adecuados a los tiempos y tecnologías actuales) y donde se pone en el centro de la formación la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Se empieza a hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje y se promueve una docencia centrada en el alumno y su aprendizaje de competencias y habilidades, donde el profesor ve desplazado su antiguo rol de emisor del conocimiento para pasar a ser un acompañante del estudiante en su proceso de formación. Con los retos que ello conlleva, particularmente en lo que refiere a la evaluación de las competencias

profesionales y sus diferentes dimensiones (conceptual, desarrollo-reconstructiva, estratégica y operativa) (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016).

Con este modelo centrado en las competencias se promueve que el estudiante sea agente activo de su aprendizaje. Las asignaturas se diseñan con el objetivo de proporcionar a los estudiantes no solo el contenido teórico imprescindible para una buena formación (conocimientos), sino también trabajar las competencias básicas para saber usar estos conocimientos (saber), proporcionar las herramientas y trabajar las habilidades para usar estas herramientas (saber hacer), y fomentar la capacidad de comprensión, reflexión y actuación sobre su entorno inmediato (saber ser, saber estar). Esta nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve el aprendizaje activo, el trabajo cooperativo, la innovación y la creatividad, y apuesta por un enfoque práctico y profesionalizador, puesto que se considera que, si la adquisición de competencias se basa en la acción y puede relacionarse con situaciones profesionales reales, hace más significativo el propio proceso de aprendizaje (Del Pozo, 2013).

El *Proyecto Entrevistas*, aunque se inició años antes de la aplicación del modelo Bolonia en la UAB (en 2006 hicimos la primera entrevista), responde a esta filosofía docente y pone en práctica estos fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de aprendizaje significativo a partir de experimentar las competencias y habilidades del saber, saber hacer y saber ser implicadas en realizar todas las fases que conlleva hacer y publicar una entrevista.

Como hemos dicho antes, la asignatura ha sufrido diversos cambios de nombre a lo largo de su historia, aunque en términos generales su contenido básico ha sido siempre el mismo: el conocimiento de la realidad etnográfica de España

(incluyendo también Portugal durante el período en que la asignatura se denominaba Península Ibérica) y la historia del desarrollo de la antropología en España y sobre España. Pero posiblemente a causa del propio desarrollo tardío de la antropología en el país, la asignatura que se ocupa de ella se enfrenta a una serie de retos y limitaciones que la caracterizan. Para empezar, el contenido específico de la asignatura no tiene claramente definidos sus límites temáticos (e incluso, como se ha visto con el cambio de denominaciones, tampoco los geográficos) y no dispone de manuales o libros de contenido general que recojan las diferentes realidades etnográficas del territorio español estudiadas por los antropólogos/as. En ciertos momentos se han realizado estados de la cuestión de ciertos ámbitos de estudio (parentesco, economía o género) o por temas, regiones o grupos étnicos específicos (como los estudios sobre migraciones, identidades o patrimonio). Pero los pocos trabajos que han intentado dar una visión global de la antropología de los pueblos de España (Anta Félez, 2007; Narotzky, 2001; Prat, Martínez, Contreras y Moreno, 1991) no pueden considerarse manuales al uso, sino que se trata de análisis que problematizan de manera crítica los principales debates que se han generado en la antropología desarrollada en y sobre España. O, como en el caso de Müllauer-Seichter (2016), se muestran estos debates a través de un *Reader* de textos escogidos por su representatividad temática.

A esta ausencia de una revisión de los desarrollos teóricos y epistemológicos de la disciplina en nuestro país hay que añadir la falta de estudios sobre la historia de la antropología española. Este campo ha sido uno de los menos trabajados en España, encontrando solo cierto desarrollo en los años noventa, cuando algunos autores —donde destacan especialmente Joan Prat i Carós y Ángel Aguirre— empezaron a investigar los orígenes y progresos de lo que Prat i

Carós (1991: 13) llama el discurso antropológico en España. Lamentablemente, estos primeros esfuerzos historiográficos no tuvieron continuidad posteriormente, de tal forma que cuando se hacen referencias a la historia de la antropología española solo se puede recurrir a estas primeras aportaciones. Los estudios de estos autores tienen el mérito de ser pioneros, pero tienen dos limitaciones importantes. Por un lado (como pasó también en los estudios sobre la historia de las antropologías hegemónicas, por lo menos hasta la llegada de George Stocking), estos trabajos los realizaron no historiadores de las ideas, sino los propios antropólogos, con los problemas metodológicos y epistemológicos que esto conlleva (*cfr.* la crítica de Stolcke, 2008). Por otro lado, la cercanía de los autores con el propio desarrollo moderno de la antropología española (del cual eran miembros participantes) hizo que sus aproximaciones se centraran más en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX que no en los desarrollos producidos precisamente a partir de 1970, cuando se afirma que empieza realmente la antropología sociocultural en España. La mayoría de los pocos trabajos de los que disponemos exponen con profundidad los autores e instituciones que protagonizaron el período anterior a la guerra civil y llegan, como mucho, a explicar las figuras de Claudi Esteva y Carmelo Lisón, considerados por muchos los padres fundadores de la antropología sociocultural española (Calvo Calvo, 1997; Ortiz García y Sánchez Gómez, 1994). Pero casi ninguno explica la historia que empieza a desarrollarse con fuerza a partir de estas dos figuras y que, en estos momentos, incluye un período de más de cuarenta años.

Fue precisamente esta falta de información la que me llevó a crear el *Proyecto Entrevistas*. Como docente me encontraba que estaba explicando los resultados de investigaciones de autores de los cuales no podía explicar casi nada más allá del contenido de sus publicaciones, porque desconocía su

historia personal, su trayectoria profesional, sus referentes teóricos o su posición en y respecto a la antropología española. No tenía información sobre el desarrollo del proceso de institucionalización de la disciplina en las distintas universidades (ni tan siquiera de la mía) ni de las asociaciones antropológicas que se desarrollaron a partir de 1978 en las distintas regiones de España. Necesitaba información de un proceso que había sido iniciado por los padres fundadores, pero que fue protagonizado por sus primeros discípulos, autores que después se convirtieron en catedráticos consolidados y crearon los departamentos dentro de los cuales se desarrollaban los trabajos etnográficos que yo estaba explicando en clase. A esta ausencia de información se le añadía la conciencia de que se trataba de una información que tenía mucho que ver con historias particulares, con relaciones personales, con decisiones tomadas a veces por circunstancias casuales o accidentales que solo se podía reconstruir a partir de hablar con sus protagonistas. Con lo que había un factor de cierta urgencia de recoger esta memoria oral antes de que estos actores, que en aquellos momentos estaban ya jubilados o se estaban jubilando, desaparecieran.

Fue en esta situación cuando ideé el *Proyecto Entrevistas*, que se inició en 2006 con la primera entrevista realizada a Ramón Valdés del Toro, el primer profesor de antropología de la UAB y fundador del Departamento de Antropología Social y Cultural donde estábamos dando la asignatura, que en aquellos momentos era catedrático emérito después de jubilarse en el año 2000 y que nos dejó en 2011 (Uría Ríos, 2012).

Esa primera entrevista ya condensaba los elementos que caracterizan el proyecto: sus objetivos, la forma como los estudiantes se implican en él, los criterios usados para la selección de los entrevistados, y la falta de recursos económicos que explica quiénes y cómo son entrevistados.

El Proyecto Entrevistas: objetivos, funcionamiento y resultados

Como se ha dicho anteriormente, el objetivo general del proyecto es doble. Por un lado, pretende cubrir el vacío de información sobre la historia contemporánea de la antropología española a partir de recoger las voces de sus propios protagonistas antes de que estos fallezcan. Por otro lado, está el proyecto docente de realizar una actividad donde los alumnos tienen la ocasión de poner en práctica todo lo que implica la realización de una entrevista, y sus diferentes fases, así como de hacerlo con una forma de trabajo en equipo colaborativo.

Específicamente el proyecto se orienta a la consecución de seis objetivos:

- » Realizar una entrevista a un/a antropólogo/a destacado en la antropología española por su trayectoria vital, intelectual y profesional.
- » Que los alumnos tengan la ocasión de poner en práctica una técnica de trabajo de la antropología y adquieran algunas de las capacidades y habilidades que forman parte de su formación como antropólogos.
- » Que a través de este ejercicio puedan experimentar y conocer en profundidad todos los elementos implicados en la elaboración de una entrevista, así como trabajar en grupo.
- » También que adquieran parte de los contenidos teóricos de la asignatura en conocer con profundidad la vida, obra y pensamiento de un/a antropólogo/a español/a, teniendo la oportunidad de escucharlo de su propia voz.
- » Crear un material (escrito o audiovisual) de conocimiento que pueda ser consultable por el resto de los

alumnos (de aquel curso o de los cursos siguientes) y que revierta, pues, en la mejora del aprendizaje de la asignatura en general.

- » A largo plazo, crear un fondo documental sobre figuras importantes de la antropología española que permita mejorar el escaso material histórico disponible actualmente sobre este tema y que permitiría mejorar la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

El proyecto está vinculado con la asignatura de Antropología de los Pueblos de España porque este es el marco donde surge el grupo de estudiantes que van a realizar la entrevista, y porque tanto sus objetivos como sus resultados están directamente relacionados con su contenido. Pero la realización de la entrevista no forma parte de la evaluación formal de la asignatura. Es un ejercicio voluntario que se realiza en paralelo al desarrollo del curso por parte de aquellos estudiantes que deciden participar en el proyecto, los cuales realizan todas las actividades evaluativas de la asignatura como el resto de sus compañeros de curso. De hecho, en muchas ocasiones todo el trabajo que implica la realización de la entrevista requiere de un tiempo de dedicación que supera el marco temporal de la docencia de la asignatura. Aunque todo el proceso de selección del entrevistado, documentación previa y la realización de la entrevista suele hacerse dentro del semestre docente, la mayoría de las veces el trabajo de transcripción y edición del texto para su publicación coincide con finales del semestre, el período de más trabajo académico de los estudiantes y, por ello, a veces esta parte se pospone hasta el inicio del segundo semestre (o incluso hasta las vacaciones de verano), cuando los alumnos tienen menos trabajo y pueden continuar con la edición y publicación, aunque la asignatura que le dio origen ya esté terminada y

superada. De todas formas, aunque la entrevista no sea un elemento directamente evaluable en la asignatura, sí que tiene un reconocimiento oficial para los estudiantes, en forma de publicación académica. Desde el principio las entrevistas resultantes han sido publicadas en la revista *Periferia*, la revista digital del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB, que es de acceso abierto.¹

El proceso para la realización de una entrevista sigue unos pasos que se repiten cada año. Empieza cuando explico el proyecto durante los primeros días de clase, muestro a los estudiantes las entrevistas realizadas y les explico cómo pueden acceder a ellas si quieren usarlas durante el curso. En ese momento invito a quien quiera participar voluntariamente en el proyecto a que me lo comunique en los siguientes días. Cuando he recibido la respuesta positiva de más de tres estudiantes, convoco a los interesados a una primera reunión para conocerlos y que se conozcan entre ellos, explicarles bien el proyecto y diseñar las fases de trabajo. Algunos años ha habido tanto interés en el proyecto que se han hecho grupos de cinco o seis estudiantes para hacer una sola entrevista. O incluso se han realizado dos equipos y se han entrevistado a dos antropólogos en un mismo año. En general los estudiantes que se involucran en el proyecto son alumnos con inquietudes más allá del currículum académico oficial, que están motivados por la oportunidad que se les ofrece de aprender cómo se hace una entrevista, y con muchas ganas de poder conocer en persona a un antropólogo/a consolidado y poder preguntarle directamente sobre su vida y obra. Evidentemente también tienen interés en tener una publicación, pero en general creo que para la mayoría de ellos esta no ha sido su primera o principal motivación.

1 Cfr. <https://revistes.uab.cat/periferia>

En la primera reunión se constituyen los equipos de trabajo y se establece el calendario de tareas que hay que hacer. La primera de ellas es decidir a quién se va a entrevistar. La elección final la hacen los estudiantes según sus intereses, pero siguiendo unos criterios que en realidad limitan bastante los candidatos posibles. Estos criterios de selección vienen dados por los objetivos de fondo del proyecto y también por las limitaciones que este tiene en términos económicos.

El primer criterio es la proximidad física e histórica del candidato/a con nuestro departamento de antropología. Esto responde al primer objetivo por el cual se creó el proyecto en sus inicios: explicar nuestra historia más cercana, la del propio departamento de la UAB y de la antropología catalana en general. Pero también responde a una cuestión pragmática: al ser un proyecto sin financiación, se intenta que no implique ningún gasto o que estos se reduzcan al mínimo y puedan ser cubiertos por mí como profesora y directora del proyecto. Es por ello que los primeros entrevistados fueron profesores eméritos o recién jubilados del departamento o de universidades cercanas, como la Universidad de Barcelona, de fácil acceso para los estudiantes. Cuando la entrevista lo ha requerido, hemos compartido mi coche para ir a otros puntos del territorio catalán (desde Olot hasta Tarragona), y en una ocasión los estudiantes decidieron que valía la pena ir hasta Sevilla para entrevistar a Isidoro Moreno, asumiendo cada uno los gastos que esto implicaba. Esta limitación económica ha significado que no se hayan podido entrevistar personas que son referentes históricos que deberían formar parte del proyecto, si bien esto se ha intentado superar aprovechando cuando algunos antropólogos no catalanes estaban de visita en Cataluña para hacerles las entrevistas (como sería el caso de Teresa del Valle, Bill Christian o Joan Francesc Mira, procedentes de Euskadi, Canarias y Valencia respectivamente). Pero evidentemente

implica un sesgo regional en los autores entrevistados que espero que con el paso del tiempo y más recursos pueda ser superado.

El segundo criterio de selección es el nivel y cantidad de materiales que ya están disponibles sobre el autor escogido y su vida y obra. Es decir, si bien nos interesa entrevistar a antropólogos que son importantes para la antropología española, no los escogemos solo por la importancia que tiene su obra publicada o su reconocimiento público, aunque evidentemente este es un factor para tener en cuenta. Más bien al contrario. Priorizamos los autores de los que no hay información disponible o que casi no han sido entrevistados, mientras que consideramos menos necesario interpelar a aquellos de los que ya hay disponibles los datos que buscamos. Lo que nos interesa es conocer al máximo las trayectorias personales de quienes han sido protagonistas de este proceso histórico, especialmente aquellos que han pasado desapercibidos o a quienes no se les ha preguntado nunca por sus inicios en la academia, su vida personal y como todo ello ha influido en su obra. Por lo tanto, un autor del cual esta parte ya esté suficientemente documentada no será nuestra prioridad.

El siguiente elemento que guía la elección es la edad y trayectoria académica de la figura que se va a entrevistar. Es decir, se prioriza entrevistar a los antropólogos de más edad, que ya están jubilados o se acaban de jubilar, puesto que nos interesa conocer los orígenes y desarrollo de la institucionalización de la antropología. Para ello hay que preguntar a los que fueron parte importante en este proceso de creación de los primeros departamentos en las distintas universidades y que son la generación que ya no están dentro o están en proceso de abandonar la academia. También responde a una cuestión de urgencia vital recuperar estas memorias antes de que desaparezcan. A veces los estudiantes me proponen

los nombres de antropólogos mediáticos a quién les gustaría mucho entrevistar y les tengo que decir que a esos “no les toca” porque todavía son “demasiado jóvenes” en relación con los parámetros del proyecto.

Finalmente se escoge al candidato/a por su obra publicada y el impacto de su producción intelectual para la antropología. Aunque para una historia intelectual de la antropología española seguramente este tendría que ser el primer criterio de selección, para los objetivos del proyecto este elemento es importante pero no primordial. Lo que interesa es conocer la historia colectiva de la disciplina más allá del valor concreto de las aportaciones teóricas de cada autor. Esto explica también por qué todas las entrevistas siguen una pauta general que orienta las preguntas concretas hacia elementos de los orígenes, formación antropológica y desarrollo profesional de los entrevistados, más que en profundizar en contenidos específicos de sus investigaciones, aunque evidentemente estas también salen en las entrevistas.

Teniendo en cuenta todos estos criterios, los estudiantes piensan nombres de posibles candidatos y hacen una primera búsqueda documental para constatar qué información hay disponible sobre ellos. Del resultado de esta primera búsqueda sale el nombre del autor/a que finalmente será escogido. Hay que añadir que en la decisión final también se tiene en cuenta la paridad de género, de manera que se intenta buscar un autor o autora en función del número de hombres y mujeres que el proyecto lleva entrevistados ya.

Una vez escogida quien va a ser la persona entrevistada, el trabajo de los estudiantes es documentarse con toda la información que encuentren sobre el autor y su obra, para pasar seguidamente a elaborar las preguntas de la entrevista. Cuando tienen hecho el primer borrador de las preguntas nos encontramos para que yo pueda revisarlas y ayudarles a elaborar el diseño final de entrevista, puesto que esta tiene que adaptarse

a los intereses generales del proyecto. Aunque cada entrevista es única y los estudiantes deciden qué quieren preguntar y en qué orden, todas las entrevistas comparten unos bloques generales que permiten unificar los contenidos más allá de su diversidad. Estos bloques pretenden:

1. Mostrar la biografía y trayectoria personal y profesional del personaje entrevistado.
2. Mostrar cómo esta trayectoria vital ha orientado su vida profesional e intelectual (en los lugares, temas o perspectivas seguidas, universidades donde ha estudiado o trabajado, etcétera).
3. Conocer cómo era la antropología cuando empezó y qué le interesaba de esta disciplina entonces.
4. Conocer cómo ha vivido el desarrollo de la antropología española hasta la actualidad y cómo ve el momento que está viviendo actualmente.
5. Profundizar en el aspecto más importante de su aportación teórica o disciplinar.

Mi trabajo de dirección implica también hacer de intermediaria entre los estudiantes y la persona a quien se quiere entrevistar, siendo yo quien contacta con ella, le presenta el proyecto, solicita su participación y concierta el día, hora y lugar de encuentro para realizar la entrevista. En este sentido hay que decir que, en todos los casos excepto uno, los elegidos/as han respondido siempre positivamente, accediendo amablemente a ser entrevistados.

El día de la entrevista acompaño a los estudiantes, si es necesario les presto aparatos para la grabación del audio (y,

cuando se ha usado, también de vídeo), hago las presentaciones oportunas entre entrevistado-estudiantes y una vez hecho esto, me sitúo en un segundo plano, dejando todo el protagonismo de la entrevista a los estudiantes. Una vez realizada esta, los estudiantes tienen que transcribirla y editarla para que pueda ser publicada. Este proceso requiere de mi supervisión más directa, porque es la parte más pesada y menos atractiva para ellos. En algunas ocasiones, además, coincide en el tiempo en que los estudiantes están enredados con otros trabajos de otras asignaturas, cosa que frecuentemente ha dificultado el trabajo y coordinación entre ellos. Solo en una ocasión, por circunstancias varias, los estudiantes no consiguieron hacer el trabajo posterior de transcripción y edición de la entrevista, que tuve que hacer íntegramente yo (por ello es la única donde aparezco solamente yo como autora). La revisión y edición final de la entrevista la realizo yo y antes de publicarla se la hago llegar a los entrevistados para que puedan repasarla antes de su publicación. Una vez inspeccionada por todos se envía a publicar a la revista del departamento.

Desde su inicio en 2006 el proyecto ha realizado un total de dieciocho entrevistas, de las cuales dieciséis ya han sido publicadas, mientras que las dos últimas están realizadas y en proceso de edición. Por el proyecto han pasado antropólogos fundamentales en los orígenes de la institucionalización de la disciplina en España que afortunadamente conseguimos entrevistar antes de su muerte, como Claudi Esteva Fabregat o Ramón Valdés del Toro. Se han entrevistado antropólogos catalanes como Joan Prat, Lluís Mallart, María Jesús Buxó, Joan Frigolé, Josefina Roma, Teresa San Román, Jesús Contreras y Dolores Juliano, así como de otros territorios del país, como Teresa del Valle, Joan Francesc Mira e Isidoro Moreno. Así mismo se han entrevistado antropólogos extranjeros que han trabajado en España como

Bill Christian, Verena Stolcke y Danielle Provensal. Las últimas entrevistas realizadas y todavía no publicadas son a Joan Bestard y Josep María Comelles. La única entrevista que lamento no haber podido realizar fue a Josep Ramón Llobera (1939-2010), un autor fundamental para el desarrollo de la antropología española en los años setenta desde su situación en Inglaterra y que lamentablemente falleció antes de poder invitarlo a formar parte del proyecto.

Conclusiones

A lo largo de trece años (2006-2019) pues, se han realizado dieciocho entrevistas. Teniendo en cuenta que se trata de un proyecto con pocas pretensiones y escasos recursos, creo que el balance es muy positivo y que se trata de un modelo que podría ser fácilmente exportable a otros lugares. Pero lo es no tanto por sus resultados numéricos, sino por sus resultados formativos alcanzados por los estudiantes participantes. El aprendizaje vital y académico que adquieren va más allá de la asignatura a la que se vincula el proyecto. Descubren de primera mano, a partir de la práctica, lo que implica realizar una entrevista, mientras aprenden competencias transversales y habilidades profesionales que no pueden aprender explicando la teoría sobre cómo se hace una entrevista. Además, el hecho de realizar las entrevistas en equipo les permite aprender también otras habilidades que van a necesitar en su futuro profesional, como es el trabajo cooperativo, con sus ventajas e inconvenientes que tienen que saber gestionar.

Como hemos dicho anteriormente, el proyecto tiene sus limitaciones y sesgos particulares. Pero quizás el principal inconveniente que tiene como proyecto docente es que a pesar de estar vinculado a una asignatura y trabajar

competencias transversales y específicas propias del Grado de Antropología de la UAB, al realizarse al margen del sistema de evaluación de la asignatura no prevé la evaluación de estas competencias. A lo largo de estos años he estado valorando la posibilidad de introducir el Proyecto como actividad evaluativa de la asignatura, ya fuera implicando a todo el alumnado a participar en él, ya fuera substituyendo parte de las actividades evaluativas de la asignatura para los estudiantes voluntarios que participaban en él. Pero siempre lo he desestimado por dos razones. Una es por el problema de los tiempos. El proyecto no encaja fácilmente en los meses que dura la asignatura y sería muy difícil tener la nota de una parte evaluativa de la asignatura sin haber acabado todo el proceso, que habitualmente termina más tarde del cierre de la asignatura. Por otro lado, me da la impresión de que convertir el proyecto en una actividad evaluativa le quitaría parte de la magia que ahora tiene, del valor añadido que tienen los estudiantes que quieren participar voluntariamente en un proyecto porque este los motiva, porque quieren formar parte de alguna cosa que va más allá de las obligaciones académicas y que sienten que forma parte de una aportación al conocimiento por el simple placer de conocer mejor nuestra historia. Y que genera entre ellos y conmigo unas complicidades que se extienden más allá de la docencia y que en la mayoría de los casos continúa años después de que se hayan graduado y abandonado la universidad. ¿Quién querría cambiar eso?

Referencias bibliográficas

Aguirre Baztán, A. (dir.). (1986). *La Antropología Cultural en España. Un siglo de Antropología*. Barcelona, PPU.

- Anta Fález, J. L. (2007). *Segmenta antropológica: un debate crítico con la antropología social española*. Granada, Universidad de Granada.
- Calvo Calvo, L. (1997). *Historia de la antropología en Cataluña*. Madrid, CSIC.
- Clua i Fainé, M. (2016). A Necessary Review of History of Spanish Anthropology. En *American Anthropologist*, vol. 118, núm. 3, pp. 620-622.
- Comelles, J. M. (1984). *Antropología sin colonialismo. La profesión de antropólogo y el desarrollo del Estado en la España contemporánea*. Trabajo presentado en III Congreso de Antropología. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). San Sebastián, País Vasco.
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid, Narcea.
- Lins Ribeiro, G. y Escobar, A. (eds.). (2009). *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. México, Enviñón.
- Moreno, I. (1984). La doble colonització de l'antropologia andalusa i perspectives de futur. En *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, vol. 5, pp. 69-84.
- Müllauer-Seichter, W. (2016). *Claves en los inicios de la Antropología social y cultural española*. Madrid, Univeristaria Ramón Areces - UNED.
- Narotzky, S. (2001). *La antropología de los pueblos de España. Historia, cultura y lugar*. Barcelona, Icaria.
- Ortiz García, C. y Sánchez Gómez, L. A. (1994). *Diccionario histórico de la antropología española*. Madrid, CSIC.
- Prat i Carós, J. (1991a). Historia. En Prat i Carós, J., Martínez, U., Contreras, J. y Moreno, I. (eds.), *Antropología de los Pueblos de España*, pp. 13-32. Madrid, Taurus.
- _____. (1991b). Teoría y metodología. En Prat i Carós, J., Martínez, U., Contreras, J. y Moreno, I. (eds.), *Antropología de los Pueblos de España*, 113-140. Madrid, Taurus.
- _____. (1992). *Las ciencias sociales en España: Bd.II: Antropología y Etnología*. Madrid, Complutense.
- Prat i Carós, J., Martínez, U., Contreras, J. y Moreno, I. (eds.). (1991). *Antropología de los Pueblos de España*. Madrid, Taurus.

- Sánchez Gómez, L. A. (1992). La Antropología al servicio del Estado: El Instituto Bernardo de Sahagún del CSIC (1941-1970). En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, núm. 47, pp. 29-44.
- Stolcke, V. (2008). De padres, filiaciones y malas memorias. ¿Qué historia de qué antropología?. En *Revista Pós Ciências Sociais* - São Luís, vol. 5, núm. 9/10.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. En *Educación XX1*, vol. 19, núm. 1, pp. 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175.
- Uría Ríos, J. (2012). Ramón Valdés del Toro (1930-2011). En *Revista de filología asturiana*, vol. 11, núm. 11/12, pp. 245-48.

Bibliografía de consulta

- Aguirre Baztán, A. (ed.). (1992). *Historia de la antropología española*. Barcelona, Boixareu Universitaria.
- Puig-Samper, M. A. y Galera, A. (1983). *La Antropología Española del siglo XIX*. Madrid, CSIC.

Capítulo 2

Técnicas etnográficas: el diálogo empieza en la clase

Juan Ignacio Robles Picón

Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

El presente capítulo pretende describir y justificar las dinámicas y los ejercicios prácticos que a lo largo de estos años hemos ido proponiendo a los/as estudiantes de grado y posgrado de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en su acercamiento, aprendizaje y aplicación de las técnicas etnográficas en el marco de las metodologías cualitativas vinculadas al trabajo de campo en Antropología Social y Cultural.¹ Los ejercicios y dinámicas se han planteado a partir de tres técnicas: observación participante, entrevistas individuales y técnicas audiovisuales.

El enfoque de estas clases se fundamenta en tres principios o convicciones. El primer principio es que las técnicas etnográficas se aprenden desde la *práctica* en *campo*. Sin embargo,

1 La asignatura de grado se desarrolla en segundo curso; tiene como título Técnicas de Investigación en Antropología Social y cultural. La asignatura de posgrado lleva como título Técnicas Avanzadas de Investigación cualitativa.

el acceso que imponen los tiempos académicos es muy limitado y suele provocar acercamientos que en numerosos casos derivan en estereotipos y malos entendidos entre estudiantes y sujetos. Las dificultades del acceso a los distintos campos de trabajo e investigación y la gestión del tiempo necesario para crear las relaciones de confianza y empatía, a partir de la cual surge el diálogo de una comunicación fluida entre sujetos, suelen ser incompatibles con los tiempos encorsetados que exigen los planes de estudio de la educación superior universitaria.² A raíz de estas experiencias, a lo largo de los últimos cinco años, hemos ido desarrollando ejercicios teórico-prácticos en los que el campo experiencial de los estudiantes se restringe a espacios de sociabilidad integrados en su vida cotidiana. De esta forma, el acceso al campo dejaba de ser un factor limitante que absorbía tiempo y energías necesarias para practicar lo que era el núcleo de los objetivos y competencias de la asignatura de técnicas cualitativas.³ El segundo principio considera que las técnicas cualitativas de trabajo de campo se articulan a partir de relaciones sociales *situadas*, desde las que los/as estudiantes tienen que identificar las categorías etnográficas desde las que orientar su mirada y comenzar a dotar de sentido y significado estas categorías. Estas dos primeras convicciones o pilares metodológicos de la asignatura se sustentan en una dinámica de trabajo por dúos de estudiantes, que trabajan conjuntamente y toman

-
- 2 La educación universitaria en España se enmarca legalmente en el plan de convergencia europeo que se inaugura en 1999 a partir del llamado Plan Bolonia que significó la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. El plan Bolonia establece que las asignaturas de los grados y posgrados están cuatrimestralizadas en 14 semanas de clase, correspondiendo a 5 o 6 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Cada ECTS le corresponden 25 horas de formación, divididas en clases presenciales y actividades no presenciales.
 - 3 Esta opción metodológica nos hizo conscientes de la necesidad de integrar en la materia de Métodos y técnicas de investigación en Antropología, una asignatura específica dedicada a la problematización del acceso al campo. En el proyecto de modificación del grado (MODIFICA 2020 del grado de Antropología Social UAM), hemos integrado esta nueva asignatura.

conciencia del posicionamiento propio (reflexividad) en diálogo situado, cruzado y recíproco con el compañero/a. Es decir, el campo de uno es el universo del compañero y viceversa. A partir de aquí, ya es decisión del estudiante elegir ese campo propio de su vida cotidiana. El tercer principio es que las distintas técnicas etnográficas forman un *continuo complementario* que ha de materializarse en un plan de la aplicación de las técnicas, coherente con la construcción del campo y del objeto de estudio. Cada técnica, observación participante, entrevista, audiovisuales, ilumina sentidos diferenciados y distintos grados y forma de significación de las categorías elegidas. Por tanto, la continuidad y complementariedad de la aplicación y práctica de cada una de las técnicas se convierte en un recorrido que tiene continuidad a lo largo de las catorce semanas de duración del curso.

Si bien el presente artículo tiene como objetivo describir las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en las asignaturas de técnicas etnográficas referenciadas, no podemos dejar de mencionar, aun sintéticamente, la fundamentación teórica, epistemológica y metodológica que sustenta estas dinámicas y ejercicios prácticos. Esta fundamentación se basa en una *antropología de orientación pública* que como indica Gimeno (2008) “busca mostrar y desarrollar su capacidad para enfrentarse de manera eficaz a la comprensión de los problemas sociales del mundo contemporáneo, iluminando tales problemáticas y contribuyendo a su discusión pública”. Esta antropología de orientación pública comprometida dialoga con el enfoque teórico descolonial proyectado en el campo educativo de forma que parafraseando a Walsch (2014), las pedagogías no son externas a las realidades, subjetividades y experiencias de la gente, de los estudiantes, sino que tienen que formar parte integral de su proceso de aprendizaje, de sus luchas, de su concientización, afirmación, de su hacerse humano. Es en este sentido que enlazan lo pedagógico y lo

descolonial. Todo ello enriquece un proceso de aprendizaje de clara inspiración constructivista (Vygotsky, 1978), que dialoga en el contexto concreto de las clases de Antropología Social de una universidad pública madrileña, con las metodologías cualitativas dialógicas (Denzin y Lincoln, 2012) y coparticipativas (Rivera Cusicanqui, 2015).

Encuadrando las técnicas etnográficas: Un recuerdo epistemológico

A partir de los tres principios mencionados en la introducción (aprender desde la experiencia práctica, situada y complementaria), desarrollamos una primera sesión de “encuadre y recuerdo epistemológico”.⁴ Hacemos ver a los/as estudiantes que la aplicación de las técnicas etnográficas está directamente relacionada con el posicionamiento epistemológico del investigador en el campo, un campo que hay que construir con mucha delicadeza ética y estratégica. Cuando hablamos de posicionamiento epistemológico nos referimos a cómo llegamos a saber lo que las cosas son (Jociles, 1999). Esto tiene que ver con factores que intentamos simplificar apelando, por ejemplo, a cómo nos relacionamos con los sujetos y en qué lugar nos sitúan en relación con el grado de horizontalidad o subordinación que establecemos con ellos/as en distintos lugares y momentos (poder y reflexividad); a cuál es el nivel del discurso (voz) predominante del que será nuestro futuro trabajo etnográfico, sea un TFG o un TFM.⁵ La voz puede corresponder a un nivel observacional y descriptivo; a un nivel del discurso *emic*, a partir de las interpretaciones de

4 Hablamos de “recuerdo”, porque a esta asignatura le precede la de Epistemología y Métodos de Investigación en Antropología Social y Cultural, también encuadrada en la materia de Métodos y Técnicas.

5 Trabajo Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster.

los sujetos; a un nivel del discurso *etic* a partir de nuestras interpretaciones; a un nivel del discurso conversacional a partir del diálogo situado (reflexivo); o nivel del discurso normativo, lo que las cosas “deben ser”, en sentido kantiano.

Con esta sencilla caja de herramientas, pasamos a situar e ilustrar tres paradigmas epistemológicos clásicos siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln (2012): positivismo, interpretativismo y enfoque crítico. Los factores fundamentales del posicionamiento epistemológico que hemos mostrado (poder, reflexividad, voz, nivel del discurso predominante), se ilustran en cada enfoque con fragmentos de documentos etnográficos audiovisuales contruidos desde cada uno de estos paradigmas. Normalmente utilizamos fragmentos extraídos de la extensa y versátil filmografía del etnógrafo de origen francés *Jean Rouch*. Tras el visionado, los estudiantes analizan las secuencias en función de los factores arriba indicados, poniéndolos en relación con los distintos estilos de trabajo de campo (Guber, 2004: 55). Finalmente aterrizamos en los contenidos propios de la asignatura, identificando colectivamente las técnicas etnográficas predominantes en cada paradigma, observación, entrevista, técnicas grupales, respectivamente. En conclusión, el objetivo de esta sesión es subrayar la discrecional y necesaria elección que los estudiantes han de hacer a la hora desarrollar su particular plan de aplicación de las técnicas en el marco del diseño de sus trabajos de investigación básica o aplicada, en el caso del grado, su TFG, en el caso del posgrado, su TFM.

Con estos ejercicios prácticos conseguimos transmitir una serie de competencias⁶ pedagógicas que tienen que ver con la contextualización de las técnicas etnográficas con relación

6 Competencia remite al artículo de la Comisión Europea de Educación (2004), en el que se define como una combinación de destrezas, conocimientos, actitudes, aptitudes y la inclusión de la disposición para aprender a aprender.

a la historia de la antropología social y cultural, a través de fragmentos audiovisuales que subrayan la evolución diacrónica de la disciplina de una forma narrativa accesible y directa en la clase. Ponemos, al tiempo, algunas de las bases del método científico (diseño, construcción del objeto, construcción del campo) asumiendo la importancia de los posicionamientos éticos con relación a fuentes y autoría. Este refresco no solamente busca transmitir un conocimiento conceptual, sino adquirir una actitud crítica y un compromiso ético-político en la adquisición y gestión del conocimiento.

Observar y ser observado

Empecemos por lo concreto, la práctica que proponemos a los/as estudiantes es una dinámica de equipos de trabajo organizada por dúos. La elección del compañero/a de práctica no es arbitraria, sino que implica una primera reflexión sobre la construcción del campo etnográfico, basada, bien en una afinidad personal que facilita el establecimiento de relaciones de confianza empáticas, bien en la proximidad de lugares de residencia o tránsito que faciliten la dinámica en tiempos reducidos.⁷

Cada estudiante tiene que desarrollar dos sesiones de *observación participante* (OP) ensayando dos de los distintos roles de la observación participante (Guber, 2004; Junker, 1960; Kawulich, 2006; Vallés, 1999): la observación con participación y la participación con observación.

7 El corto tiempo de trabajo de campo es una limitación académica que intentamos convertir en aprendizaje pedagógico asociándolo a la limitación temporal propio de los trabajos de corte más aplicado. Antropología Aplicada que es uno de los enfoques centrales, tanto del plan de estudios del grado como del máster, que como su nombre indica, Master de Antropología de Orientación Pública (MAOP) (*cf.* <http://www.maopuam.es/>) se preocupa por la dimensión aplicada, comprometida, implicada, de la antropología social y cultural.

La primera sesión de *observador* con escasa *participación* se desarrolla en el campo o espacio de sociabilidad en el que el compañero del dúo se considera sujeto nativo; en esta misma sesión, este último realiza los ejercicios que se proponen desarrollando el rol de *participante que observa*. En la segunda sesión se hace lo mismo, pero a la inversa.

El campo conocido es elegido por cada uno de los estudiantes que componen el dúo. Puede ser un espacio de reunión familiar, compartido con amigos, o cualquier otro; siempre y cuando reúna como condición que sea simultáneamente espacio familiar para uno y ajeno para el otro.

Ambas sesiones han de ser recogidas en los diarios de campo que los estudiantes escriben individualmente. El objetivo es contrastar posteriormente lo escrito en ambos diarios sobre la misma sesión, y tomar conciencia del diferente tipo de dato/información/discurso, en función del diferente rol de OP desarrollado. Estas sesiones de lectura de ambos diarios se realizan como un diálogo compartido presencialmente en la clase. De esta forma la información y el aprendizaje son socializado para y con el resto de los/as compañeros/as.

¿Hacia dónde orientamos la mirada de los estudiantes? ¿Qué elementos les pedimos que reflejen en sus diarios respectivos?

El estudiante que desarrolla el rol de *observación con escasa participación* en un campo poco conocido tiene que identificar la unidad de estudio (Guber, 2004), es decir, describir el espacio y la configuración de los objetos en el mismo, atendiendo a aquellos que considera significativos. Además, pedimos que el diario de campo sea estructurado, tanto cronológicamente como por niveles del discurso. Es una forma de sistematizar y describir de forma crecientemente densa (Geertz, 1988) lo visto y vivido en el campo, aplicando ángulo abierto, introspección aplicada, registro, doble propósito y

atención incrementada (Hammersley y Atkinson, 1994). La redacción del diario de campo en este primer ejercicio es un primer paso para identificar las categorías antropológicas más relevantes, cuyo significado se irá profundizando a lo largo de los ejercicios propuestos en las siguientes técnicas.

Tras describir el espacio y los objetos, se pide al estudiante una descripción de los sujetos presentes en el campo propuesto por el compañero en función de los status adscritos y adquiridos. Les pedimos profundizar, no tanto en las características identitarias individuales de los sujetos, sino en la dimensión relacional dentro de ese contexto particular. De forma muy esquemática proponemos tres tipos de relación: afinidad, hostilidad o indiferencia (Giménez, 2005). Evidentemente, pedimos una justificación y breve descripción del tipo de relación que prevalece en el contexto particular elegido.

Finalmente, solicitamos en esta sesión de *observación con poca participación*, que el estudiante haga una primera identificación de las categorías etnográficas que considera más relevantes entre los sujetos del campo y que aporte una primera significación de esa categoría. Esta identificación y significación (etic) aportada “desde fuera”, como observadores que empiezan a participar en ese campo, será contrastada con las categorías y significados considerados relevantes por los propios sujetos, a partir del registro en el diario de la compañera/o del dúo que pertenece como sujeto “nativo” a ese campo. Por ejemplo, una estudiante fue a la casa de su compañera para compartir una comida familiar. La madre de la estudiante, nacida en Colombia y de madre japonesa, preparó varios platos en los que mezclaba productos, especias y recetas de ambos lugares. La estudiante que hizo la observación participante señaló como categoría etnográfica, la cultura culinaria en el ámbito doméstico; significó en un primer momento su carácter híbrido y mestizo fruto de los

intercambios americano-asiáticos habidos en la unidad doméstica de su compañera en la práctica. Es un ejemplo de cómo los/as estudiantes, a través de esta práctica, tienen que ir ajustando su mirada etnográfica a la construcción de un objeto de estudio propio de la antropología y las categorías basadas en la diversidad cultural.

El texto recogido en el diario de campo está limitado a una extensión a quinientas palabras, lo que permite una lectura ágil y sintética en clase.

Por su parte, el estudiante que desarrolla el rol de *participante que observa* va a recoger en su diario de campo elementos relacionados con la descripción de la unidad de estudio (espacio) y de análisis (sujetos), pero con toda seguridad desde un nivel del discurso menos observacional, mucho más emic/etic y denso analíticamente, dado que es nativo del campo donde se desarrolla la sesión. Entre los factores que tiene que recoger en el diario, nos centramos más en la configuración de las relaciones entre los sujetos, que en sus identidades. El fácil acceso y el conocimiento en profundidad que tiene conduce a un “sociograma” de relaciones mucho más preciso que el recogido por su compañero/a de dúo. Introducimos la importancia de tener una actitud de precaución metodológica relacionada con el concepto de “ruptura epistemológica” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002), imprescindible para tomar la suficiente distancia en un campo al que se pertenece y en el que se desarrollan valores y prácticas de la vida cotidiana con los que el estudiante está muy familiarizado. Nuevamente, la ruptura epistemológica muestra de forma práctica al estudiante la importancia de la mirada de “ángulo abierto” (Vallés, 1999), en la que los valores y prácticas de lo cotidiano son analizados como elementos “tácitos”, donde lo cotidiano se transforma en situaciones susceptibles de análisis que alimentan el conocimiento etnográfico.

Otro elemento conceptual al que tienen que atender los estudiantes como participantes observadores en su diario, es el llamado “sistema de cortesía”,⁸ basado en el interaccionismo simbólico (Goffman, 1993; Scollon y Scollon, 1994). Presentamos a los estudiantes un esquema sencillo y simplificado de este complejo y apasionante modelo, basado en tres ítems:

1. Poder (+/-P): refiere a la relación entre los sujetos. Esquemáticamente puede ser +P: implica que existe un sistema jerárquico marcado y desigual que implica un sistema de cortesía desigual, por ejemplo, médico y paciente, profesor y estudiante, empleador y trabajador; -P: implica relaciones igualitarias y un sistema de cortesía horizontal, por ejemplo, entre propietarios de una comunidad de vecinos.
2. Distancia (+/-D): está en relación con la frecuencia del trato y la distancia social entre los sujetos, independientemente de las relaciones de poder que existan entre los sujetos. La mayor frecuencia del trato tiende a acortar la distancia social. Por ejemplo, dos vecinos que se ven con frecuencia tienden a tener un trato menos distante. Los médicos que ven a sus pacientes con

8 El modelo está basado en los distintos “estilos de comunicación”, en función de nuestra identidad y del contexto en el que desarrollamos la comunicación entendida como “actos de habla” (discursos legítimos y hegemónicos en un mercado lingüístico) (Bourdieu, 2001).

El sistema de cortesía se introduce a partir de conceptos como el “face” (cara), (Goffman, 1993), es decir, la imagen públicamente negociada y asumida que cada sujeto desarrolla en una situación comunicacional. Implica un sistema de cortesía (interacción).

Numerosos elementos que son asumidos anticipadamente en relación con el status de cada interlocutor, no hace falta negociar a cada momento, hay una parte del estilo y del sistema de cortesía que es asumido por los interlocutores, condicionando las formas de expresión, palabras y tonos (por ejemplo, de un directivo a un empleado, de un profesor a un estudiante, de un comerciante informal senegalés a un cliente en la calle, etcétera).

frecuencia o los profesores con sus estudiantes, tienden a tener un trato menos distante con sus pacientes o sus alumnos, respectivamente.

3. El peso de la imposición (+/-I): apela al grado de controversia o de potencial conflicto de ámbito de la temática sobre la que se articula la práctica. Por ejemplo, si el tema de conversación de un grupo de amigos es la política, el peso de la imposición será mayor que si conversan sobre el tipo de deporte que les gusta o practican.

A partir de estos tres ítems, se pide a los estudiantes que analicen y justifiquen el sistema de cortesía como:

1. Deferencial. -P+D: relaciones igualitarias entre profesionales que se tratan con poca frecuencia o dirigentes políticos: igualdad y distancia, independencia.
2. Solidario. -P-D: relaciones entre amigos cercanos: simetría y cercanía, participativa.
3. Jerárquico. +P (+D-D): Relaciones entre superiores y subordinados en función de la edad, clase, género, etnia, nivel formativo, escala social, es un sistema asimétrico.

El tercer y último elemento que se pide analizar al estudiante en esta sesión de *participación con observación* está basado en el “análisis del consenso”; es decir, establecer por orden jerárquico de importancia y significación las categorías etnográficas que se desarrollan en el campo, con el conocimiento que supone ser miembro nativo del mismo.

Una vez realizadas ambas sesiones de la práctica por ambos miembros del dúo, los diarios de campo son leídos públicamente por ellos mismos en clase. El objetivo es contrastar ambas miradas y aproximaciones desde los dos roles de la *observación participante* desarrollados. La lectura en público de ambos diarios cruzados aporta aprendizajes fundamentales.

En primer lugar, supone una toma de conciencia de la discreción y respeto ético que requiere la exposición en público de espacios, relaciones privadas, personales, confiadas en el ámbito privado y que nos han sido confiadas en un contexto de investigación. Cuando los estudiantes escuchan en palabras del otro compañero/a, la descripción de los espacios, de las relaciones que se dan en su vida familiar, su grupo de amigos, su espacio cotidiano de trabajo, o cualquier otro, experimentan en su propia carne el concepto de “confidencialidad”. Los datos aportados en la sesión de *observación con poca participación*, es escasamente confidencial, por “externa”. En cambio, cuando exponen la descripción y análisis de su sesión como *participantes observadores*, el nivel de confidencialidad de lo escrito se eleva exponencialmente. La confidencialidad está directamente ligada al compromiso y posicionamiento ético respecto a los sujetos en campo. Vivir la exposición pública de lo propio es una lección ética imborrable que los llevará a ser prudentes cuando manejen datos confidenciales y personales de otros, en el futuro.

El concepto de visibilidad (Kawulich, 2006) viene ligado al anterior, esto es, la mayor o menor externalidad del investigador respecto al campo y los sujetos que lo constituyen. El grado de visibilidad implica un tipo de dato e información diferente. En las sesiones de *observadores escasamente participantes*, la información es más descriptiva, el nivel del discurso en el diario es predominantemente “etic”, es decir, más externo.

Paralelamente, la identificación de las categorías relevantes y su significación, tiende a ser más estereotipada. Todo ello pasaría desapercibido si no fuera contrastado directamente y simultáneamente por la lectura del diario del compañero que ha desarrollado un rol de *participante con escasa observación*, exactamente en el mismo campo y en el mismo momento. La profundidad del análisis sobre la conformación de las relaciones entre los sujetos, a partir de la descripción del sistema de cortesía contrasta con el esquematismo y superficialidad de la mirada externa. Sucede lo mismo con la densidad y veracidad que aporta la identificación de las categorías, significado y grado de importancia relacionada con el ejercicio del análisis del consenso. El predominio del nivel del discurso *emic* en el diario de la sesión PO, contrasta con el *etic* de la sesión OP.

En tercer lugar, se hace evidente la pertinencia de ambas sesiones y ambas aproximaciones. En numerosas ocasiones la mirada más externa ha aportado una información “tácita” imprescindible para facilitar la “ruptura epistemológica” y la necesaria distancia ante una mirada *emic* que puede tender a invisibilizar datos significativos por demasiado próximos y visibles. Es curioso, como sujetos nativos no vemos lo más próximo justamente por su excesiva proximidad y visibilidad. El juego es fascinante, tantas veces que “el árbol no deja ver el bosque...”.

El ejercicio muestra que el conocimiento más veraz y confiable nace de la confluencia de ambos roles, ambas miradas: exógena-endógena. Es toda una demostración práctica de la necesidad y pertinencia del método dialógico (Corona y Kaltmeier, 2012) en la generación de un conocimiento confiable y éticamente sustentable; una clara validación de la pertinencia del nivel del discurso conversacional. Observar y ser observado, todo un aprendizaje.

Este ejercicio de *observación participante* permite ampliar la mirada propia al compartirla con la del compañero/a del dúo, tomando conciencia de los sesgos propios, no para excluirlos por su subjetividad, sino para ponerlos en valor como miradas situadas que requieren ponerse en diálogo con los sesgos del compañero/a, ampliando la mirada conjuntamente. Es un método sencillo y experiencial para identificar derivas etnocéntricas. Paralelamente, los estudiantes aplican una serie de elementos de observación (unidad de estudio, unidad de análisis, sistema de cortesía, análisis del consenso, etcétera), que permiten identificar categorías etnográficas y analizarlas desde la base empírica de la observación. Estas dos sesiones permiten también aprender a comunicarse e interactuar eficazmente en contextos diferentes al propio. Aplicar el conocimiento de la diversidad cultural al análisis y a la actuación en esos contextos.

Entrevistar y ser entrevistado

La siguiente técnica etnográfica que enlazamos con la observación participante es la entrevista individual en profundidad. El encuadre teórico y epistemológico de la entrevista entronca con el enfoque de autores la definen como un momento de interacción entre entrevistador y entrevistado. Se desarrolla a partir de una serie de preguntas (cuestionario) a partir de las cuales el investigador accede o comparte el universo cultural que el entrevistado ofrece de sí mismo y sus prácticas (Hammersley y Atkinson, 1994). La entrevista también es identificada como “acto de significado” comunicacional, que ajusta y ofrece interpretaciones entre prácticas sociales y valores individuales o colectivos (Alonso, 1998).

A partir de este posicionamiento, proponemos a los estudiantes seguir profundizando en el conocimiento y

compromiso del universo de significados de su compañero/a en el dúo. La propuesta consiste en realizarse mutuamente dos tipos de entrevista: una primera de aproximación y una segunda de profundización o focalización. En los últimos años hemos añadido que la estructura y cuestionario de esta segunda entrevista de focalización se oriente hacia la construcción de una futura etnografía en forma de relato de vida.

Nuevamente pedimos a los alumnos que reflejen en sus diarios de campo de forma sintética algunas cuestiones que consideramos nucleares; con la idea de socializarlas posteriormente en clase, siguiendo la misma dinámica que en el caso de la técnica de *observación participante*.

En la entrevista de aproximación dejamos espacio para que la temática sea libre y pactada entre ambas partes de dúo, si bien sugerimos una cierta relación con las categorías significativas que fueron identificadas y significadas en las sesiones de *observación participante*. En el diario el estudiante tiene que reflejar cuestiones, en primer lugar, de tipo técnico: modelo de entrevista que se ha decidido hacer en función de la mayor o menor definición de la significación de la categoría etnográfica (estándar, no estándar); tipo de cuestionario (estructurado, no estructurado, semiestructurado); tipo de respuesta (abierta, cerrada); la transcripción del cuestionario hecho en la entrevista.

En segundo lugar, pedimos una descripción del contexto general de la interacción. Nos referimos al tipo de relación establecida con el entrevistado, su grado de horizontalidad o subordinación. La capacidad de adaptación del entrevistador al contexto social y comunicacional (verbal y no verbal) de la situación (Guber, 2004).

En tercer lugar, los estudiantes deben describir el contexto restringido de la entrevista. Han de describir el lugar donde han pactado realizar la entrevista y justificar la elección. También la duración. Son categorías que condicionan la

fluidez de la comunicación; hacemos ver con ejemplos que en ningún caso estas elecciones son banales.

En cuarto lugar, deben transcribir en su diario breves fragmentos de la entrevista, eligiendo aquellos relevantes para significar las categorías principales del discurso del compañero/a como actos de significado (Alonso, 1998) que ajustan los valores o prácticas a su significado particular.

En la segunda entrevista, la de focalización, orientamos su realización hacia una futura etnografía en forma de relato de vida. Nuevamente, de forma sintética pedimos que escriban en sus diarios de campo respectivos una descripción y justificación de los elementos que detallamos a continuación.

Primero, una breve descripción del contexto general (significatividad del compañero entrevistado en relación a la categoría, tipo de relación de horizontalidad/subordinación que se establece entre entrevistador y entrevistado en función de la edad, género, etnia, nivel socioeconómico y de formación).

Segundo, una breve descripción del contexto restringido, justificando el lugar, duración y ritmo de la entrevista. El contexto restringido puede parecer banal, sin embargo, es imprescindible una elección estratégica para facilitar una interacción fluida. Por ejemplo, un año, una de las estudiantes, trabajando a dúo con su compañera de confesión musulmana, en un contexto general de horizontalidad y camaradería construida a lo largo de estas semanas, pactaron desarrollar la entrevista de focalización fuera del entorno familiar porque la categoría que decidieron trabajar, sobre la sexualidad femenina de las jóvenes musulmanas en Madrid, estaba fuertemente inhibida en este contexto familiar donde se había desarrollado la primera entrevista de aproximación.

Tercero, pedimos transcribir el cuestionario de la entrevista y el tipo de entrevista, siguiendo los mismos parámetros que en la primera entrevista y justificando la elección.

Cuarto, los alumnos tienen que identificar y transcribir fragmentos que den cuenta de la evolución o transformación de la categoría etnográfica que ya han identificado como nuclear en el universo del compañero/a del dúo. Esta estructura diacrónica tiene que organizarse a partir de fases claramente identificables, incluyendo los momentos de transición que justifican el fin de una fase y el comienzo de otra.

Esta parte es especialmente compleja porque obliga a establecer un cierto orden diacrónico en la formación del significado de la categoría trabajada.

Por ejemplo, un dúo de estudiantes trabajó la categoría: significado del barrio. El resultado fue muy satisfactorio porque lograron identificar tres momentos o etapas claramente diferenciadas a lo largo del relato de vida del compañero, que conformó significados diversos y plurales del concepto de barrio. La primera fase se situó en la infancia y el barrio de nacimiento, un barrio de las afueras de la ciudad de Madrid, con un fuerte sentimiento de pertenencia a la clase obrera industrial. La segunda fase se identificó con el barrio donde vivió cuando estudiaba en la universidad y compartió piso. La tercera fase se situó en el barrio donde residía en el momento de hacer la práctica, en pleno centro de la ciudad, con una fuerte diversidad cultural, pero amenazado por un proceso de fuerte gentrificación.

Cuando los diarios con los ítems y fragmentos transcritos son compartidos con el resto de los compañeros/as en la clase, culmina un proceso que busca aportar una serie de aprendizajes fundamentales que resumimos a continuación.

En primer lugar, se percibe que los significados de las categorías son claramente situados, coherentes y veraces, solamente en el marco que se ha producido la interacción. Las respuestas, los significados de lo dicho están enraizados en la compleja trama social en la que se ha generado. Es un proceso claramente reflexivo, su condición de veracidad se

corresponde con la conformación de los contextos: quién me entrevistó, sus motivos, intereses, los lugares donde se realizó, el ritmo, el tipo de relación que se establece entre los sujetos (entrevistador, entrevistado), el objetivo final de la entrevista relacionado con los ejercicios de una asignatura sobre aprendizaje de técnicas etnográficas.

En segundo lugar, directamente vinculado a lo anterior, los contextos de la interacción han de construirse con sutileza, respeto y atención. La fluidez de la comunicación, que es objetivo principal de la entrevista, tal y como la definimos, exige la construcción de este “marco de interacción” que está directamente relacionado también con conceptos que los alumnos analizaron y vivieron en la práctica anterior en relación a los sistemas de cortesía. Se puede ser creativo en el proceso de comunicación y aplicación metodológico (Estalella y Sánchez Criado, 2015), sin embargo, tenemos que estar atentos para no entrar en la vida de los otros con atención, respeto y sutileza. Cometer errores en la comprensión del marco de interacción, puede ser interpretado como ignorancia o falta de respeto. En ambos casos se produce una interferencia en la fluidez de la comunicación y el diálogo.

En tercer lugar, y de forma similar a las sesiones de *observación participante*, el diálogo compartido, en el diseño, realización y análisis de los datos contenidos en las entrevistas, entre entrevistador y entrevistado, se convierte en precepto metodológico de obligado cumplimiento para generar un conocimiento etnográfico riguroso y éticamente aceptable desde el enfoque epistemológico crítico y participativo que defendemos en el tipo de antropología de *orientación pública* (Gimeno, 2008) que practicamos en los grados, posgrados y escuela de doctorado donde impartimos estas asignaturas.

En conclusión, la dinámica de esta práctica, entrevistar y ser entrevistado implica saber establecer relaciones de confianza con los sujetos, que estimulan y refuerzan la fiabilidad

de los datos, profundizar en el significado de los actos de comunicación de los sujetos. Esta experiencia y técnicas de inmersión permiten al tiempo ahondar en el universo simbólico de los sujetos para dar cuenta de la significación de sus acciones y valores sociales. Es un aprendizaje experiencial imprescindible, necesario y útil para sacar a la luz de forma compartida y respetuosa, voces marginales o silenciadas. Un aprendizaje significativo encarnado en la propia experiencia de los estudiantes.

Filmar y ser filmado: técnicas audiovisuales

Las técnicas audiovisuales son parte fundamental de la formación en técnicas etnográficas de nuestros planes de estudios de la antropología social UAM inspirada en una *antropología de orientación pública* comprometida, como dijimos al principio, con la toma de posición en los debates sobre la transformación de nuestros mundos contemporáneos, lo que implica facilitar los procesos de comunicación con la sociedad civil, potenciar procesos de sensibilización, mejorar el doble lenguaje para difundir el conocimiento académico más allá de la institución. Todo ello conduce a prestar atención a nuevos lenguajes académicos, entre ellos, el audiovisual.

La práctica de la técnica audiovisual incide en dos elementos esenciales: cómo nos representamos audiovisualmente en una época en que el discurso se construye fundamentalmente de forma audiovisual. Y cómo ponemos en circulación esta representación, cómo nos narramos para ofrecer una determinada versión del yo y del nosotros ante el otro. Este último argumento juega también a la inversa, cómo representamos audiovisualmente al otro en un entramado relacional y situacional determinado. Entre qué mostramos y

contamos —la estructura argumental— y cómo lo contamos para generar interés —la estructura dramática del relato—, se sitúa la estructura narrativa, esto es, cómo nos contamos. La reflexión sobre la estructura narrativa es la clave de esta dinámica, porque es la estructura que obliga a articular lo argumental y lo dramático en un proceso narrativo que necesariamente une las dimensiones del conocimiento teórica, epistemológica, metodológica y técnica. Y es justamente esta densidad holística la que fundamenta la diferenciación de la mirada construida desde la antropología audiovisual, una mirada propia, no exclusivamente nuestra, pero sí un clarísimo signo distintivo que ha de estar incluido en el proceso de producción audiovisual etnográfico si quiere considerarse como tal.

El concepto nuclear sobre el que se articula esta construcción de la estructura narrativa etnográfica es el de modos de representación (Ardèvol, 2006; Nichols, 1997).

Por tanto, el ejercicio va a proponer a cada estudiante del dúo la composición de tres piezas audiovisuales de corta duración, un minuto máximo, siguiendo tres modos de representación diferentes sobre una misma categoría en un mismo campo. Es decir, un mismo argumento contado, narrado de tres formas diferentes. Aconsejamos a los estudiantes que sigan trabajando con la categoría identificada y significada en los ejercicios de *observación participante* y entrevista individual. Esto permite profundizar y complementar el significado de esta categoría añadiendo aspectos no verbales, visuales, audiovisuales; y paralelamente facilita el acceso al campo con los materiales audiovisuales (cámara, micrófonos, etcétera), atenuando la sensación de intrusismo tecnológico y facilitando su aceptación por parte de los sujetos.

A pesar del uso cotidiano que los estudiantes hacen de material audiovisual muy accesible a través de sus teléfonos

móviles y otras herramientas, sin embargo, los ejercicios que proponemos les hacen descubrir la complejidad, densidad y responsabilidad que supone el uso del lenguaje audiovisual con fines de investigación antropológica, ya sea básica o aplicada.

La primera fase del ejercicio tiene que ver con la creación de un primer preguion de grabación. En él tienen que elegir cuatro ítems básicos en la construcción narrativa etnográfica:

- » Los sujetos que protagonizarán la acción (unidad de análisis)
- » El espacio convertido en escenario donde se prevé que se desarrollará la acción (unidad de estudio)
- » La temática que sintetiza, a través de la acción, el significado de la categoría etnográfica que se quiere mostrar
- » El modo de representación de la pieza audiovisual

Los estudiantes tienen que componer sus piezas de forma coherente a partir de los diferentes modos de representación. Esto implica una toma de conciencia de la relación entre el paradigma y posicionamiento epistemológico y los cuatro conceptos que sintetizan el análisis los modos de representación: proceso de producción, estilo de filmación, técnica de edición y contexto de exhibición. Reproducimos a continuación el cuadro de trabajo de elaboración propia y que pone en relación ambas dimensiones.⁹

9 Este cuadro de elaboración propia es el núcleo de un artículo de próxima publicación sobre análisis de piezas de antropología audiovisual. Forma parte del material docente utilizado en las dos asignaturas reseñadas. Inspira dos criterios de valoración de las obras audiovisuales presentadas a la Muestra de Antropología Audiovisual de Madrid (MAAM).

MODO DE REPRESENTACIÓN	EXPOSITIVO	OBSERVACIONAL CINE DIRECTO	REFLEXIVO AUTOREFLEXIVO	EVOCATIVO / SENSORIAL	PARTICIPATIVO / INTERACTIVO TRANSMEDIA	DOCUMENTAL / ETNOFICCIÓN
ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO	POSITIVISMO / DEDUCCIÓN INTERPRETATIVISMO	POSITIVISMO / NATURALISTA INTERPRETATIVISMO	CONSTRUCTIVISMO	CONSTRUCTIVISMO ANTROPOLOGÍA DE LAS EMOCIONES	ENFOQUE CRÍTICO	CINE COMUNITARIO ENFOQUE CRÍTICO FICCIÓN: POSITIVISMO NATURALISTA
1. MODELO DE COLABORACIÓN						
VOZ Nivel del discurso (Observacional, Emic, Etic, interactivo, normativo).	Etic	Observacional	Emic - Etic (Autoetnografía)	Etic /Subjetividad del autor	Interactivo / interactivo digital	Emic / Observacional de la acción recreada.
CONTROL Relación autor-sujetos (subordinación/ horizontal).	Autoridad del sujeto. Objetividad Subordinación	Subordinado El autor está subordinado al acontecimiento.	Horizontal	Subordinado a la subjetividad del autor.	Horizontal Autor-sujetos- presumidor.	Autoridad del Director sobre los sujetos y la acción.
REFLEXIVIDAD Proceso de producción: ideología y tecnología. (Explícita/implícita)	Implícita	Implícita	Explícita	Implícita	Indistinto	Implícita
2. ESTILO DE FILMACIÓN						
Tipo de plano (Analítico / Secuencia)	Analítico o Asociado	Secuencia	Indistinto	Indistinto	Tendencia a planos estáticos Evitar primeros planos (enlaces, hipervínculos).	Indistinto
Sonido (Directo/exegético)	Exegético	Directo	Indistinto	Indistinto	Indistinto	Directo
Técnica cualitativa	Entrevista Observación participante.	Observación participante.	Participante que observa.	Introspección Auto-observación	Técnicas grupales (talleres participativos). Depende del proyecto.	¿...?
3. TÉCNICA DE MONTAJE						
Referente analítico narrativo Imagen / Palabra Acontecimiento / Concepto	Palabra Concepto	Acontecimiento (Montaje continuo / M. discontinuo / Montaje paralelo).	Palabra Concepto subjetivo autor	Imagen: yuxtaposición de imagen y sonido. Concepto: como subjetividad.	Participativo: Palabra/concepto Interactivo Transmedia: Modalidad NO LINEAL / Modalidad Interacción / Modalidad Navegación.	Acontecimiento
Imagen / sonido	Disociado	Sincrónico	Indistinto	Indistinto	Indistinta	Sincrónico
Transiciones	Indistinto	Corte	Indistinto	Indistinto	Indistinta	Corte
4. CONTEXTO DE EXHIBICIÓN	Academia clásico Divulgación generalista. Administración	Académico Cine autor (dogma)	Cine autor Académico Divulgación generalista.	Cine autor Generalista: sensibilización.	Intervención social Público generalista / especializado	Público generalista Intervención social. Cine comunitario.
EJEMPLOS	<i>Islam, origen e historia.</i> Luis Pancorbo UCCUAM	<i>Los niños de Rachida.</i> UCCUAM <i>The Ax Fight</i> <i>Salesman</i>	<i>Los niños de Rachida.</i> UCCUAM <i>Petit a petit</i> <i>Karandirú</i>	<i>Los niños de Rachida.</i> <i>El hombre de la cámara.</i> Vertov Qatsi. G. Reggio.	UPMS SÁHARA <i>Mandala Sáhara</i> <i>Water Troubles</i> (Proyecto Marlisco)	<i>Sáhara: La voz del pueblo.</i>

Cuadro 1. Modos de producción

Los estudiantes trabajan solamente tres de estos modos de representación: Expositivo, observacional y evocativo. Cada pieza ha de reproducir el mismo argumento, pero adaptado a cada uno de estos tres modos de representación.

El cuadro es pedagógicamente muy útil, ya que logra sintetizar de una forma sencilla todos los elementos que un estudiante de antropología debe tener en cuenta a la hora de elaborar una pieza audiovisual. El cuadro sintetiza las cuatro fases clásicas de la producción audiovisual: producción-guion, filmación, edición, exhibición. El aprendizaje nace de la comparación entre modos de representación en cada una de sus fases y en el producto final. Visualizarlo en clase con ejemplos audiovisuales concretos afianza el proceso de aprendizaje y enraíza en la memoria de los estudiantes una referencia audiovisual y narrativa imprescindible para producir y analizar desde la antropología audiovisual.

En los preguiones insistimos especialmente en el valor connotativo (Barthes, 2009) de los planos y las secuencias audiovisuales que compondrán las piezas a partir del conocimiento y manejo de cinco variables fotográficas básicas: Angulo y distancia focal, colorimetría, velocidad, exposición y apertura.

La variable que trabajamos específicamente es el ángulo focal. Pedimos a los estudiantes que compongan sus tres piezas a partir de tres a cinco secuencias de entre cinco y veinte segundos, con ángulos focales distintos: desde los planos generales (connotando el significado del contexto), pasando por los planos enteros (connotando el significado narrativo-psicológico de los sujetos), hasta los primeros planos o planos detalles (connotando el significado simbólico).

La construcción densa de la imagen y el sonido ha de reflejar, tanto el *ethos* (valores, calidad de vida, estilo moral y estético) como la cosmovisión (aspectos cognitivos y existenciales), de los sujetos y las acciones narradas y representadas.

Es una adaptación de la descripción etnográfica a la narración audiovisual implícitamente antropológica (Geertz, 1988).

De todos los elementos fotográficos nos centramos en el ángulo focal del encuadre, porque es el elemento que con mayor evidencia dota de un significado particular la acción de los sujetos. Todo esto lo ejemplificamos en clase mostrando planos de distinto ángulo focal en una misma acción. Por ejemplo, cuando la profesora Rachida¹⁰ enseña religión islámica en los colegios públicos españoles, toma suavemente la mano de una alumna de cinco años para ayudarla a dibujar un corazón; en esta acción, la cámara puede enfocar el plano general de la clase con los carteles que hablan de interculturalidad, o puede centrarse en un primer plano de la mano de la profesora sobre la niña, suavemente, con tonos anaranjados que transmiten calidez, cariño, cercanía. Si la antropología es la ciencia que estudia el significado que los sujetos dan a sus prácticas y valores en un contexto situado en transformación, el encuadre del plano fotográfico es la traducción del significado a la imagen y el sonido. Por eso incidimos en este elemento fotográfico en esta segunda fase de la práctica. A partir de estos ejemplos, los estudiantes toman sus cámaras o *smartphones* en clase y van tomando planos de diferente ángulo focal sobre un elemento de la clase: una mesa, un cartel, un compañero/a, etcétera. Es decir, el contenido pedagógico que transmitimos es que encuadrar una acción a través de un plano es significar.

La última fase de la práctica es la composición del audiovisual, el montaje, edición o posproducción. Editar la continuidad de una acción a través de varios planos construye la narración; subrayamos el verbo construir, construir la narración, porque lo que los sujetos hacen, por qué lo hacen (el

10 Puede verse el documental entero, producido desde el EtnoLAB UAM en <https://www.etnolab-uam.net/audiovisuales.html>

ethos y la cosmovisión de los sujetos) está condensado en tres planos y un minuto de narración. Es en esta fase de edición donde los estudiantes experimentan desde su propia experiencia y potencialidad, el concepto de modo de representación que ya hemos expuesto anteriormente.

En los últimos años, hemos detectado que todos estos modelos, conceptos y elementos de análisis, pueden constreñir en exceso la libre y creativa mirada audiovisual de los estudiantes; por eso, al tiempo que enriquecemos la densidad de sus miradas audiovisuales, les pedimos que dejen volar libremente su imaginación, que filmen aquellos aspectos del campo que les llaman la atención, que les emocionan, que les sorprenden, y que solamente podrían representarse audiovisualmente. Es decir, que se fijen en aquello que difícilmente puede ser dicho verbalmente.

Las sesiones sobre técnicas audiovisuales finalizan con la proyección en clase de las tres piezas que cada estudiante ha realizado, ante su compañero/a del dúo y ante el resto de los estudiantes.

En esta exhibición analizamos conjuntamente los ejes sobre los que les habíamos pedido componer sus piezas.

Para nosotros es nuevamente muy importante resaltar la materialidad ética de la imagen y el sonido, es decir, poner en diálogo los elementos fotográficos y materiales de la composición audiovisual con la dimensión ética y epistemológica que implica representar al otro, en su presencia, compartiendo ante su mirada la forma en que ha sido representado.

Es una lección importante para todos tomar conciencia de la fuerza semántica de la imagen y el sonido, más aún en una dimensión digital interactiva y transmedia que apenas hemos tratado en este artículo. Sin esta prevención metodológica es fácil construir retratos fuertemente estereotipados del otro. Nuevamente, la construcción dialógica y participativa entre los dos estudiantes trabajando colaborativamente

desde sus miradas endógenas y exógenas, respectivamente, supone un fuerte seguro metodológico a la hora de representar y ser representado audiovisualmente.

Conclusiones

A lo largo del presente capítulo hemos presentado las bases etnográficas y pedagógicas de los trabajos prácticos que proponemos a los estudiantes de la asignatura de técnicas etnográficas, en el marco del Grado de Antropología Social, del Máster de Antropología de Orientación Pública y de los seminarios metodológicos de la Escuela de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid.

Los cuatro ejes sobre los que construimos el programa de prácticas son los enfoques dialógicos e interculturales (Rivera Cusicanqui, 2015), el principio de reflexividad en una posición situada, la complementariedad de cada una de las técnicas en un diseño de trabajo de campo cualitativo, desde una perspectiva eminentemente constructivista. Creemos firmemente que las técnicas se aprenden practicándolas, ensayando los distintos ángulos teóricos en campos concretos.

La observación juega en nuestras clases un doble rol: es una técnica de producción de datos etnográficos y al tiempo fundamenta un proceso de aprendizaje basado en la observación del compañero/a del dúo, en distintos contextos, en su vida cotidiana, en la clase, etcétera. Al tener que trabajar participativamente y de forma cooperativa en dúo durante los cuatro meses del curso, se crean vínculos de confianza que permiten la emergencia de subjetividades íntimas, muchas veces silenciadas. Participación en su doble rol: como técnica etnográfica y como compromiso emocional con el compañero y el dúo, que profundiza el proceso de

aprendizaje basado en el compromiso y la convicción de que solo se aprende lo que se ama desde la emoción (Mora, 2017).

El hecho de que los contenidos de las entrevistas individuales recogidos en los diarios sean los actos de significado, propios y del compañero, implica que el estudiante aprende desde lo que sabe, se ponen en valor en clase sus propias potencialidades, sus conocimientos y trayectorias. Nuevamente, una lección necesaria que entrelaza el uso de una técnica etnográfica como la entrevista, con un proceso pedagógico basado en las potencialidades propias de los estudiantes; todo ello asienta un aprendizaje verdaderamente significativo en sentido constructivista (Ausubel, 1963; Vygotsky, 1978).

Las técnicas audiovisuales vienen a complementar los significados de las categorías desde las expresiones imágicas y auditivas generadas por los sujetos en el campo. Planteamos un holismo de los lenguajes y los sentidos, que genera significados más veraces y completos. En este caso, las dinámicas propuestas obligan a poner en valor todo el potencial de las pedagogías experienciales (Bruner, 1991) que permiten a los estudiantes apropiarse del proceso, de la tecnología, de los contenidos, en un proceso de aprendizaje basado en la comprensión crítica de todo ello.

El hecho de socializar en clase todos estos datos, convertidos en subjetividades íntimas que emergen en el contexto del dúo, pone en guardia al estudiante sobre la importancia ética de ser cuidadosos con el manejo de la información elevada a dato de vida. Un fundamento metodológico y ético central del tipo de antropología que practicamos.

En definitiva, el resultado de este aprendizaje en el uso de las técnicas etnográficas está enmarcado en una perspectiva epistemológica crítica y constructivista; que entronca con conocimiento antropológico que nace desde la praxis para la acción transformadora; un conocimiento en el que la ética y la relación colaborativa entre los sujetos implicados se pone

en primer término (Robles, 2012). Aprendemos técnicas, aprendemos a aprender, aprendemos a vivir una antropología verdaderamente compartida.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.
- Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada*. Barcelona, UOC.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York, Grune & Stratton.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil/Points.
- Bourdieu, P., Chamborendon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. En *Critical Inquiry*, vol. 18. Universidad de Chicago.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). En *diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona, Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (coords.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Estalella, A. y Sánchez Criado, T. (2015). Experimental collaboration: An invocation for the redistribution of social research. En *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, núm. 21.
- Geertz, C. (1988). *Interpretación de las Culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. En *Cuadernos Puntos de Vista*, núm. 1. Madrid, Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.
- Gimeno, J. C. (2008). Antropología(s) de orientación pública: Asomarse unos centímetros más allá del borde, ahí donde la perspectiva se amplía ligeramente. En

- Jabardo Velasco, M., Monreal Requena, P. y Palenzuela Chamorro, P. (coords), *Antropología de Orientación Pública: Visibilización y compromiso de la antropología*. San Sebastián, Ankulegi.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación cualitativa*, vol II. Barcelona, Gedisa.
- Guber, R. (2004). *El Salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Jociles, M. I. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. En *Gazeta de Antropología*, núm. 15. Granada.
- Junker, B. (1960). *Field Work: An Introduction to the Social Sciences*. Chicago, Universidad de Chicago.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. En *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 2., art. 43. En línea: <<http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>>.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: sólo se aprende lo que se ama*. Madrid, Alianza.
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona, Paidós.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Robles, J. I. (2012). El lugar de la Antropología audiovisual: metodología participativa y espacios profesionales. En *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 44. Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1994). *Intercultural Communication (Language in Society)*. Hoboken, Blackwell.

Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Paidós.

Walsch, C. (ed.). (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo Caminos*. Querétaro, En cor to que's pa'largo.

Bibliografía de consulta

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid, Taurus.

Capítulo 3

Los mundos del laberinto; una propuesta de ficción etnográfica para la enseñanza virtual de la antropología

Elisenda Ardévol, Francesca Bayre y Débora Lanzeni

Universitat Oberta de Catalunya

Introducción

En este capítulo presentamos una experiencia de innovación en estrategias pedagógicas y formas de aprendizaje para la enseñanza online de la antropología. Concretamente se trata del diseño de una acción docente que incorpora en el aula virtual un recurso didáctico. Este consiste en un video de animación interactivo para acompañar al alumnado en su primera incursión a la etnografía, en el marco del grado en Antropología y Evolución Humana de la Universitat Oberta de Catalunya y la Universitat Rovira Virgili, grado que se imparte de forma totalmente virtual o semipresencial (dos modalidades).

La asignatura de Etnografía es una introducción al método de investigación propio de la antropología social y cultural, pensada para el segundo semestre del primer año, una vez se ha cursado Introducción a la Antropología, entre otras materias generales o específicas del grado. El objetivo principal

del curso es asentar los fundamentos de la investigación etnográfica, trabajando la etnografía como perspectiva epistemológica y como encuentro cultural (MacDougall, 2006) durante el trabajo de campo. Por ello, la metodología del curso está orientada hacia la reflexión práctica, de modo que el estudiantado realice una pequeña experiencia de campo guiada, a la vez que trabaja con la lectura de artículos y de monografías etnográficas clásicas y contemporáneas, además de otros recursos pedagógicos como películas o documentales. Esta aproximación *hands-on* a la etnografía es acorde con la propuesta de un cambio curricular en la enseñanza universitaria, desde la orientación a la adquisición de contenidos hacia el aprendizaje de las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Partiendo del concepto pedagógico de competencias, las actividades del aula están diseñadas con el objetivo de que el alumnado se ejercite y adquiera las habilidades y capacidades necesarias para el ejercicio de la profesión, integrando conocimientos, habilidades, pensamientos, actitudes y valores (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van Der Vleuten, 2004). Es en este contexto educativo que se propone la idea de crear un *play-ground* etnográfico, es decir, abrir un espacio virtual y ficticio dónde los estudiantes puedan experimentar libremente con los principios de la etnografía.

El camino zen de la etnografía. Los mundos del laberinto es un recurso didáctico que quiere responder al reto de trabajar de forma integral las competencias metodológicas del trabajo de campo etnográfico en un entorno virtual y a partir de crear un universo de ficción utilizando elementos de la narrativa digital (Robin, 2006). Argumentaremos que este recurso forma parte de una estrategia pedagógica que responde en gran parte a la necesidad de incorporar el conocimiento corporalizado y emocional (Hastrup, 2003) como parte de la formación del alumnado y como parte sustantiva de la producción de conocimiento antropológico, especialmente

necesario en la enseñanza de la etnografía como método en el cual la inmersión en el campo es clave y, por tanto, las respuestas emocionales y sensoriales del o la investigadora son elementos fundamentales en su desarrollo. La enseñanza de la etnografía que se realiza en entornos educativos presenciales permite hasta cierto punto, que el docente trabaje con las actitudes, valores y respuestas emocionales que acompañan todo trabajo de campo etnográfico; estos aspectos que no forman parte del material lectivo suelen ser transmitidos de forma oral y tácita por la persona docente, generalmente a partir de anécdotas de su propia experiencia de campo (Okely y Callaway, 1992) incluyendo estas situaciones vividas mediante la expresión corporal y el tono emocional. Estos relatos van más allá del marco teórico y metodológico conceptual que se imparte, aunque son parte indiscutible de la formación del conocimiento etnográfico y del establecimiento de relaciones personales durante el trabajo de campo. El reto que nos planteamos es pues, como trasladar esta vivencia etnográfica en un entorno de enseñanza-aprendizaje virtual, en el cual los alumnos no tienen un acceso directo y continuado a la oralidad, expresión corporal y tono emocional del profesorado.

Nuestro reto como docentes es, pues, cómo trasladar el conocimiento experiencial del trabajo de campo a los estudiantes en entornos virtuales, ya que el aprendizaje del método supone un proceso que implica la experimentación y poner en juego la capacidad de reacción emocional y sensorial del investigador o investigadora. Amanda Coffey (1999) ya señalaba hace tiempo la necesidad de tener en cuenta las dimensiones personales y emocionales en el trabajo de campo etnográfico, la urgencia de reconocer que el campo nos afecta tanto o más como nosotros “afectamos” al campo, reclamando no solo la necesidad de reflexionar sobre esta afectación, sino cómo incorporarla en nuestra práctica de

forma productiva (Coffey, 1999: 1-3), pero poca atención se ha prestado a cómo la enseñamos. Aprender etnografía solo leyendo monografías y artículos sobre métodos cualitativos y cuantitativos no es suficiente para trabajar cómo elaborar los prejuicios y las asunciones de nuestro sentido común que llevamos con nosotras al campo. El recurso didáctico que presentamos es, pues, parte de nuestra estrategia pedagógica; nuestra respuesta a la pregunta sobre cómo podemos actuar pedagógicamente sobre estos elementos sensoriales, cognitivos y emocionales del trabajo de campo en entornos no presenciales. El video de animación interactivo *Los mundos del laberinto* está diseñado para que el alumnado pueda comprender los principios de la etnografía de un modo experiencial, discutir los elementos emocionales del trabajo de campo, e incorporar un conocimiento encarnado a través de la imaginación, la identificación y la proyección a partir de su inmersión en un universo narrativo ficcional.

El uso de historias reales o de ficción es un recurso pedagógico de larga tradición que permite al alumnado y profesorado explorar aspectos sensibles y complejos, ya que las historias, cuentos o anécdotas proveen de ejemplos concretos a partir de los cuales se pueden extraer reflexiones críticas o aprendizajes nuevos, movilizando nuestra propia experiencia vivida, de manera que podemos implicarnos de una forma empática con los problemas y situaciones de otros, despertando en nosotros comprensiones inesperadas o de las cuáles quizás no éramos conscientes (Sparkes, 1997: 36). Entonces, el objetivo de crear esta narración digital es que el alumnado pueda experimentar de forma vicaria, sin exponerse y como si fuera un juego, cómo sería un “encuentro cultural” y examinar sus respuestas cognitivas y emocionales; es decir, qué argumentos, valores y actitudes se activan ante ciertas situaciones, y cómo es posible

compartirlo y debatirlo colectivamente, todo ello al mismo tiempo o como preparación para su propia experiencia de campo.

A lo largo del capítulo desplegaremos las bases teóricas que sustentan el diseño de esta estrategia y recurso didáctico y cuáles son sus principales características y dinámica, así como cuál es la articulación de la propuesta de una ficción narrativa en el contexto del aula virtual y su papel en el proceso de aprendizaje en entornos no presenciales y en la enseñanza online. Finalmente, recalaremos en la importancia de la imaginación, la experimentación y la experiencia en la educación superior universitaria, y en concreto, las posibilidades que abre la ficción etnográfica en la coconstrucción de conocimiento antropológico con el alumnado.

Los mundos del laberinto

El camino zen de la etnografía. Los mundos del laberinto es un material audiovisual de animación e interactivo que plantea una introducción a este método de la antropología a partir de una ficción etnográfica (Sparkes, 1997). La noción de ficción etnográfica es distinta a otras propuestas como la etno-ficción de Jean Rouch o la exploración de las conexiones entre etnografía y literatura. Según Grau Rebollo, Jean Rouch planteaba una verdad cinematográfica, en el sentido de que el cine plantea un modo de representación y un medio de conocer distinto a la palabra, proponiendo una nueva forma de relación con la verdad, mientras entendía la etno-ficción como una forma de llegar a la verdad a través de una construcción narrativa: “Para mí, cineasta y etnógrafo, no existe prácticamente ninguna frontera entre el cine documental y el cine de ficción. El cine, arte del doble, es ya el

pasaje del mundo real al mundo de lo imaginario, y la etnografía, ciencia de los sistemas de pensamiento de los otros, es una circulación permanente de un universo conceptual a otro, gimnasia acrobática en donde perder pie es el menor de los riesgos” (Rouch, 1981 en Grau Rebollo, 2005: 3).

Otros autores han tratado extensamente la relación entre etnografía y ficción. No es nuestra intención aquí profundizar en el “giro literario” (Clifford y Marcus, 1986) o plantear la creatividad antropológica frente a las posibilidades de análisis antropológico de las obras literarias (Simón, Bibeau y Castro, 2016), sino señalar que la forma en que se ha entendido esta relación ha sido generalmente en relación al estatus de verdad de la descripción etnográfica, frente al artificio de la propuesta literaria o los problemas que plantea la “reconstrucción etnográfica” (Mead, 1987). La etnografía debe sujetarse a un principio de veracidad empírica, mientras que la literatura o las obras de ficción apelan a una verdad orgánica (sentida o experimentada). Nuestra propuesta se aleja de esta discusión, ya que no se trata de desdoblarnos como autoras, produciendo un texto creativo paralelamente a un texto científico o “recrear” un contexto etnográfico veraz basado en un estudio empírico. No planteamos llevar al terreno de la ficción una experiencia de campo concreta, sino crear un universo ficcional (personajes, situaciones, mundos) a partir de nuestra imaginación e invitar al alumnado a acompañarnos en el viaje que les proponemos. No obstante, y como veremos, también jugamos con un régimen de verdad. La “verdad” que esconde *Los mundos de laberinto* hace referencia al método y sus principios elementales, que las y los estudiantes deberán reconocer y apreciar por el camino. Así, pues, nos sumamos a la tradición de la ficción etnográfica, que como señala Rinehart:

Combina los objetivos realistas de la etnografía con la ficción, pero con un ojo puesto en la instrucción y otro en el sentimiento. En la ficción etnográfica, los autores intentan relacionar el caos del mundo con el lector. En la academia quizás es la opción más radical [...]. En la ficción etnográfica la mayor parte de los autores buscan replicar lo sensorial de la experiencia. (1998: 7)

Se trata, pues, de una propuesta narrativa que pretende crear una experiencia de “primer contacto” clásico en la literatura académica, pero partiendo del tropo literario especialmente presente en los relatos de viajeros, novelas, películas de ficción y documentales. La idea es trabajar a partir de este género de aventuras los prejuicios iniciales y la ilusión de comprender al otro cultural solo desde nuestro sentido común, arrastrando una visión colonial que aún perdura en el género, para terminar abordando la complejidad de la interacción en el campo y de la interpretación etnográfica, así como la necesidad de incorporar los puntos de vista del mundo que queremos comprender en nuestro marco explicativo. Es decir, pasar de una experiencia de “primer contacto” a una experiencia de “encuentro cultural” en el sentido antropológico del término, por el cual el encuentro implica un proceso de conocimiento donde las dos partes que “entran en contacto” cambian, se transforman y se reconocen el uno en el otro; en el sentido en que lo proponen autores como Clifford (1995), Fabian (2002), y MacDougall (2006) o más recientemente Ingold (2016).

El conocimiento que se pretende construir a través de la narración no es sobre los mundos que van a visitar, sino sobre el método etnográfico mismo. Los personajes y sus aventuras son una metáfora en la que pretendemos que se encarne nuestra comprensión de lo que supone “ir hacia la gente” y “habitar el campo”. El método de conocimiento por

excelencia de la antropología es la etnografía: una mirada que busca comprender la diversidad de formas de vida humana atendiendo al punto de vista de quienes las sostienen. El trabajo de campo es ante todo una relación, un proceso de investigación donde la persona es la herramienta fundamental. La etnografía es a la vez mirada, proceso y producto (Pujadas, Comas d'Argemir y Roca, 2011). Entonces, los principios metodológicos que orientan el diseño del material didáctico son cuatro: desplazamiento, inmersión, desnaturalización y conocimiento abierto, en relación con dos técnicas clave del trabajo de campo etnográfico; la observación participante y la entrevista como conversación.

Si hay un tropo recurrente en la literatura etnográfica es el del viaje; el viaje es el desplazamiento que desencadena la acción, el ir hacia el “encuentro con el otro” como bien reflexiona Clifford (1995) en su artículo “Las culturas del viaje” y en este punto el etnógrafo se confunde muchas veces con el explorador, como ha analizado Staples (2002) en su artículo sobre las prácticas narrativas en las películas de viajes y en el cine documental y etnográfico. La aventura hacia lo desconocido es pues un elemento del imaginario colectivo que vamos a utilizar en el diseño de la acción, ya que se trata de atraer la atención y activar la imaginación del alumnado con un marco de referencia compartido. Sin embargo, encapsulamos el tema del viaje en una metáfora de partida: el laberinto y los mundos que hay en él. El uso de la metáfora del laberinto para la etnografía no es nuevo (Ferrándiz, 2011) precisamente por evocar un periplo lleno de encrucijadas y posibles alternativas. Con la metáfora del laberinto pretendemos, por una parte, desestabilizar el imaginario popular que vamos a emplear, y por otra, anunciar que se va a tratar de un “viaje” desconcertante, donde nos enfrentamos a lo desconocido, pero también de nosotros mismos, y donde se trata de probar diferentes caminos a fin de encontrar el

camino que sigue adelante. Adentrarse en el laberinto supone también la posibilidad de perderse y tomar una actitud perseverante, de ensayo, de prueba y error, de saber reconducir el camino. No se trata pues de un viaje cualquiera. Los estudiantes deben experimentar por su cuenta el video interactivo y comentar sus impresiones en el foro electrónico del aula virtual. Veamos dos ejemplos de comentarios de estudiantes en el foro electrónico del aula ante la experiencia de recorrer el laberinto:

Muy Buenos días a todos. Intento moverme por el laberinto del Clarke Instituto y quizás me he perdido. He estado un buen rato leyendo las reflexiones de los compañeros, y también las reflexiones de la profesora. De entrada, me ha parecido un juego muy simple, aunque quizás no lo es tanto cuando he visto que sirve para reflexionar sobre uno mismo, más que sobre lo que hacen los demás. No sabría identificarme con los tres estudiantes. Quizás porque tengo tantos años como los tres juntos, el personaje que encuentro más atractivo es la doctora Margareta. (Paz, foro de debate).

Desde que inicié este viaje me doy cuenta [de] que no es nada fácil, y que deberé poner todos mis sentidos en la autocrítica, y al ser consciente de mi proceso de pensamiento, así como de la mirada que utilizo y como la utilizo para seguir andando. Quizás precisamente porque creo ser empática también creía que no era tan difícil, pero el ejercicio me ha bajado los humos y me hace ver que tengo que ser más reflexiva y prudente. (Aida, foro de debate).

La narración audiovisual realizada en animación con trazos muy simples trata de tres estudiantes de distinto género, procedencia y formación que se encuentran en un centro de investigación imaginario “El Clarke Instituto” para ir en

busca de una investigadora famosa y algo excéntrica, la doctora Margareta, de quien se dice que posee una forma un tanto especial de conocer el mundo. Esta les irá indicando “el camino” a seguir para su iniciación al trabajo de campo etnográfico, de manera que los tres protagonistas se internarán en un mundo desconocido (el país de los moelani) donde tendrán que superar distintas situaciones para volver y explicar a Margareta lo que han aprendido. Se trata de un material didáctico con un marcado carácter lúdico, que adopta un aire de filosofía zen inspirado en el metodólogo Michael Q. Patton (1990) que inicia cada uno de sus capítulos sobre metodología cualitativa con una pequeña historieta.

¿Por qué la filosofía Zen? Consideramos que era un recurso narrativo que convenía al relato, ya que el método etnográfico está formado por paradojas: por el equilibrio o la unión de contrarios aparentemente irreconciliables: la observación y la participación, la objetividad y la subjetividad, la explicación y la comprensión, el análisis y la interpretación, la ciencia y la poesía... que resuenan con las paradojas que propone esta filosofía oriental. El zen es un camino de conocimiento que, sin renunciar al conocimiento teórico o intelectual, busca la experiencia de la sabiduría más allá del discurso racional. Este conocimiento se practica fundamentalmente a través de dos vías: el planteamiento de problemas aparentemente absurdos o pequeñas historias (koan) y la meditación postural (zazen). El koan tiene el propósito de desconcertar el pensamiento discursivo lógico-racional y provocar un shock mental que lleve a un aumento de conciencia, parecido al “extrañamiento” o la “descotidianización” (Lins-Ribeiro, 1989) que propone el método etnográfico para superar el etnocentrismo. El koan parece un problema absurdo, ilógico o banal. Para resolverlo, el novicio debe desligarse del pensamiento racional y aumentar su nivel de conciencia para adivinar lo que en realidad le está

preguntando el maestro, acertijo que trasciende al sentido literal de las palabras. De modo parecido, la comprensión etnográfica sucede muchas veces a partir de un hecho banal que, sin embargo, proporciona la clave interpretativa de una lógica cultural más amplia. Para ahondar en el conocimiento que buscamos en el trabajo de campo etnográfico y, sobre todo, para saber si vamos por buen camino, nos puede ser útil trabajar con la idea de koan. La maestra Margareta utilizará, con cierta ironía, este tipo de recursos. Vemos otra respuesta de un estudiante:

He leído vuestras aportaciones y, como a vosotros, la profesora Margareta ya ha empezado a transformarme. Estas son algunas de las ideas que destacaría del episodio de El laberinto del templo: El hecho de que el templo sea un laberinto donde es fácil perderse me ha hecho pensar que sin el conocimiento y la actitud adecuada (sabiduría) también el etnógrafo puede perderse. La tentación, como Quiu, es el elegir el camino fácil, el del medio, el que sigue la mayoría, pero lo que vemos aquí es que a la sabiduría se accede por la lateralidad, por situarse al margen, que no suele ser la vía habitual. (Hermes, foro debate 2017-2018).

Otra ventaja de incorporar como recurso narrativo elementos de filosofía zen es que el camino del zen implica tanto el razonamiento como la meditación postural; es decir, exige un trabajo corporal. La enseñanza de la metodología etnográfica implica siempre un tipo de enseñanza-aprendizaje que va más allá de la enseñanza de los modelos teóricos y que requiere que la persona aprenda a hacer haciendo, es decir, integre los conocimientos de un modo experiencial, sensorial y corporal, además de cognitivo o solamente racional. Son conocimientos procedimentales que implican no solo entender la lógica de la investigación, sino también su

ethos y su pathos. Zazen es atención plena al momento presente. No es una teoría, ni una idea, ni un conocimiento. Es una práctica de meditación que cambia nuestro “estar en el mundo” y que implica determinada posición corporal. Zazen encaja bien con la actitud etnográfica durante la observación participante: el estar aquí y ahora. Nos recuerda que la postura y la posición en el campo son fundamentales. Hay que aprender a “estar” en el campo con una “alerta meditativa”, estando al mismo tiempo presente, inmerso en las cosas, y distante, reflexionando y tomando nota de ellas. Se adquiere el estado mental adecuado al practicar la forma de estar corporal adecuada. No obstante, este recurso narrativo “zen” puede tener sus inconvenientes si no se toma con una dosis de ironía; de hecho, algunos estudiantes lo ven algo excesivo, como un poco “new age” o demasiado “hippie”:

Tengo la sensación de estar dentro de un libro de auto-conocimiento. De hecho, estos prejuicios me generan una falta de interés que no me permiten vislumbrar los aspectos positivos que podría tener esta herramienta o abrirme sus enseñanzas (oh, divina Margareta!!). (Danielle, foro de debate).

Dentro de *Los mundos del laberinto* se encuentra el país moelani, que es a dónde viajarán los tres estudiantes. Para construir este país retomamos el imaginario de una civilización perdida en la Amazonía. Pudiera parecer una “tribu” no contactada, pero desestabilizamos el estereotipo de “primitivos” introduciendo elementos de “alta tecnología” (energía solar, nanotecnología, brazaletes *contactless*, etcétera) en un escenario urbano, una vestimenta parecida a las togas romanas, y unas instituciones altamente complejas, a la vez que escenas cotidianas familiares para cualquier urbanita. La mayoría del alumnado aprecia este efecto:

He encontrado original el primer viaje hacia los moelani: me esperaba la selva, como algo tropical y, la verdad, alguna tribu con tecnología mucho más “básica”... He asociado selva-naturaleza con “salvaje”, ilo reconozco! Me ha encantado ver todo lo contrario. Si tengo que elegir un acto cultural me quedo con lo que parece que es una “elección de compañía”: por un lado, porque lo he encontrado “frío” como manera de relacionarse (un contacto con pulsera, este sí-este no, me la llevo) y, por otra parte, lo he encontrado de una gran sensibilidad (¿por qué no, si me hace vibrar lo que escucho o tengo al lado?). En general, ver a los moelani me ha hecho pensar en que itenemos tanto que aprender de unos y otros! y me decía: “¡sí que se lo montan bien, aprovechan recursos y comparten necesidades en pro del beneficio colectivo!”, al menos, es lo que he filtrado solo viéndolos. (Laura, foro de debate).

Respecto a cómo se enfrentan Amina, Pol y Quiu al mundo de los moelani no creo que lo hagan de la forma más adecuada. Describen las situaciones desde fuera, antes de haber hecho una observación participante. ¿Cómo saben que lo que están haciendo es masticar colectivamente?, ¿o reuniéndose mientras sueñan? Los significados que los moelani otorgan a estas acciones cotidianas para ellos probablemente sean muy diferentes a lo que, en primer término, les otorgan los tres visitantes. Sin haberse comunicado con los moelani es imposible llegar a la comprensión y la explicación de los hechos. Porque antes de explicar sus características las deberán entender y eso solo lo podrán hacer desde el trabajo de campo. (María, foro de debate).

Dinámica de la experiencia de juego

El vídeo interactivo consta de una introducción y cuatro episodios. Después de cada episodio, el alumnado debe responder una pequeña batería de preguntas, según si se ha identificado con uno u otro personaje y su opinión sobre lo que ha experimentado. Es una prueba interactiva. Si da las respuestas adecuadas, puede pasar al siguiente episodio y recibe un *koan* como premio; se trata de una frase para reflexionar sobre el episodio y de una chapa virtual conforme ha pasado esta prueba y puede ir al episodio siguiente. Los diferentes episodios se trabajan paralelamente en el foro de debate virtual donde el alumnado plantea lo que ha experimentado, sus perplejidades, contradicciones y posiciones críticas.

La propuesta interactiva es que el alumnado se identifique con alguno de los tres personajes estudiantes (Amina, Pol, Quiu), resolviendo los “enigmas” que cada episodio plantea. El objetivo es que a partir de las situaciones con las que se encuentran se pueda trabajar tanto los aspectos cognitivos como emocionales que supone su “encuentro” con Margareta y el universo moelani. Entendemos como respuesta cognitiva la que produce un razonamiento o argumento, mientras que una respuesta emocional es aquella que produce simpatía, rechazo, aversión, perplejidad, etcétera (Martínez, 1995). Generalmente ambos tipos de respuestas van unidas, es decir, una comprensión de lo que ocurre suele generar empatía, un rechazo ante lo que ven suele ir acompañado de un argumento reprobatorio. Los tres estudiantes son personajes que responden a una caricaturización de tres “estilos de pensar” (Douglas, 1996) elaborados específicamente para el juego y orquestados en relación a la creación de conocimiento del “otro” en nuestro contexto social y cultural moderno: Amina representa el punto de vista “romántico” que ve en

el otro una figura exótica, fuente de un nuevo conocimiento inagotable. Quiu encarna el punto de vista “pragmático”, que valora el conocimiento en función de la utilidad y de la eficacia para resolver problemas concretos. Pol mantiene un punto de vista “racional”, que busca la lógica del comportamiento en función de necesidades y valores universales, aplicando siempre su criterio científico. Veamos al respecto algunas respuestas del alumnado en el foro de debate:

Yo me he identificado con Amina. ¿Por qué? Es una chica que a pesar de tener una personalidad clara y marcada tiene la suficiente flexibilidad y empatía para entender que hay puntos de vista diferentes de los nuestros y que antes de juzgar debemos escuchar. Me gustaría pensar que yo soy así, por lo menos no quiero ser pretencioso, así es como pienso. (Toni, foro de debate).

No me acabo de decidir por cuál de los personajes me identifico más: entre Amina y Pol. Por un lado, soy bastante espontánea, emocional y “echá pa'lante” con lo que me motiva y, por otra parte, más reflexiva y sobre todo idealista tipo Pol. De lo que estoy segura es que no soy perfil Quiu (tema tecnologías, último recurso para mí). (Cristina, foro de debate).

Sobre el recurso de El camino zen. Inicialmente, tal vez me identificaba más con Quiu, por la racionalidad que expresa y muestra, y por el pragmatismo que utiliza como recurso. (Hermes, foro de debate).

Los tres protagonistas tienen ideas que me gustan, pero si tengo que elegir uno será Pol: me he decantado por Pol porque creo que sus dos compañeros están en lo cierto en casi

todo lo que dicen, pero que la filosofía (Amina) y la biotecnología (Quiu) no existirían sin el razonamiento (Pol). (Eric, foro de debate).

El juego que se nos propone, a través de los tres personajes, Amina, Pol y Quiu, hace que la antropología sea más que un aprendizaje clásico, un descubrimiento. La antropología necesita de las estadísticas de Quiu para analizar los datos obtenidos, pero también de la empatía y la subjetividad de Amina para acercarse al objeto de estudio y de la objetividad y la mente científica de Pol, y también de su pragmatismo. (María, foro de debate).

Para la mayor parte del estudiantado que han pasado por la experiencia, los tres modos de pensar se complementan y son necesarios para la elaboración de conocimiento, aunque nuestra idea era señalar que cada uno de estos estilos puede caer en diferentes “trampas” a la hora de interpretar el mundo moelani. Esas “trampas” están implícitas en la trama y son las que se ponen a prueba en la acción y en las preguntas de la doctora Margareta al final de cada episodio. Para elaborar las trampas hemos tomado como referencia a David Silverman (2016) que presenta tres errores epistemológicos para la investigación cualitativa. El primero es la trampa del absolutismo (la ciencia como único modo de conocimiento válido y por el cuál juzgar el comportamiento humano). El segundo lo denomina la trampa del progreso, que se vincula con el determinismo tecnológico y sitúa las distintas culturas en términos evolucionistas en función de su desarrollo tecnológico, siendo el occidental el baremo comparativo). Y finalmente el romanticismo o la trampa del turista, que exotiza al otro, como totalmente distinto a su marco de referencia y, a partir de ahí, valora en términos de “mejor” o “peor” un comportamiento humano en función de su

escala de valores. Las y los estudiantes al identificarse con uno u otro personaje “descubren” esas trampas de la mano de Margareta. Las situaciones de interacción con la maestra Margareta y los personajes moelani llevan a los personajes estudiantes a cuestionarse los límites de sus modelos de pensamiento al enfrentarse al conocimiento de un mundo donde no conocen las reglas.

Durante El camino zen de la etnografía me he ido identificando con Pol y Amina, según el momento, ya que la visión científica pero no positivista de Pol, sino más bien paradójica, me ha resultado cercana; aunque también me he identificado mucho con la faceta más humanista y abierta en determinados momentos de Amina. También tengo que admitir que me he visto a mí misma en algunos ramalazos de Pol, y es que en definitiva creo que la postura general de nuestra sociedad (si pudiéramos hacer un perfil general pero sintético) ha quedado muy bien ejemplificado a través de los tres personajes. Los tres representan posturas, visiones y reacciones muy habituales y comunes por nuestra parte en el momento en el que se nos saca de nuestro propio contexto. (Analía, foro de debate).

El género de los personajes corresponde también a los estereotipos más comunes; Amina es filósofa y corresponde al punto de vista “romántico”; Pol es médico, y es el que sigue una lógica más racional y científica. Quiu es una biotecnóloga y representa el conocimiento técnico y la búsqueda de soluciones prácticas, muestra un estereotipo de género ambiguo, que no se adscribe a un modelo de género binario. En los comentarios del foro observamos que los y las estudiantes se identifican más con los “estilos de pensar” que con el género de los personajes, aunque algunos problematizan sobre ello.

Eso sí, un punto que ahora me hace reflexionar es el “género sexual”. Tanto Blanca como yo nos identificamos con Amina, una mujer, mientras que Isaac y Albert lo han hecho con los hombres protagonistas. Quizás es demasiado pronto para hacer predicciones, y tampoco sé si mis preocupaciones tienen sentido del todo, pero creo que en el momento de identificarnos con un personaje u otro intervienen muchos factores, como puede ser la empatía por el género. Claro que también puede ser que los realizadores del juego hayan “creado” los personajes con diferencias intencionadas para dotarlos de ciertas actitudes más “cercanas” a unos u otros. (Anabel, foro debate 2017).

En el primer episodio *El laberinto del templo* conocen a la profesora Margareta, que les plantea una serie de enigmas en relación con el tipo de conocimiento que han ido a buscar. Esta les propone ir y experimentar por su cuenta un universo desconocido. En el segundo episodio *El increíble mundo de los moelani* los tres estudiantes se internan en una selva, donde habitan seres que reconocen y otros que no pueden definir, y llegan a una ciudad donde habitan los moelani y observan cómo se comportan, intentando explicar lo que ven a partir del mundo que ellos conocen y según su particular perspectiva. En el tercer episodio *Convivir con los moelani* aprenden la lengua de los moelani y empiezan a interactuar con tres personajes moelani creando diferentes situaciones divertidas, incongruentes o incómodas que los lleva a hacerse preguntas sobre sus instituciones, formas de vida y de relacionarse; entrando en juego los conflictos éticos ante la percepción de desigualdades o posibles abusos. Finalmente, en el episodio cuarto, *Compañeros de viaje*, los moelani entablan una conversación con los estudiantes que les permite participar en su vida en común; intercambiando preguntas, perplejidades y conocimientos, moelani y estudiantes descubren afinidades

e intereses compartidos. Sobre el segundo episodio (primer encuentro con los moelani) se comenta en el foro de debate:

Es curioso como los tres personajes hacen suposiciones sobre los moelani de las cuales parecen estar bastante seguros. Quiu pide a la profesora poder explicar lo que “han descubierto”, aunque realmente aún no saben nada y tan solo han visto gente haciendo cosas que no entienden. Es decir, no tienen todavía ningún tipo de conocimiento sobre la “conciencia práctica” de los moelani (Lins-Ribeiro, 1989: 196). (Eric, foro de debate).

A la hora de entender a los demás, me parece clave otra frase que dice Margareta “mirar es una manera de hacer preguntas”. Creo que este es el error más grande de los tres personajes mientras visitan a los moelani la primera vez. Observan algunas acciones particulares que realizan los moelani y las interpretan según sus parámetros, sin pararse a preguntarle a nadie qué es lo que hacen, por qué lo hacen o cómo lo hacen. Ya una vez les dan alguna respuesta pueden tratar de profundizar y ver si es cierto lo que les han dicho, o si hay más detrás de lo que parece en un primer momento. Pero asumir que entiendes algo solo porque puedes darle una explicación que se adapta a tu razonamiento, parece más una manera de quedarse tranquilo que intentar conocer o entender al otro. (Julia, foro de debate).

Respecto a las otras prácticas culturales podrían tener sus razones para existir. La rueda giratoria podría ser un sistema para personas que buscan trabajo. Lo que necesita alguien se pone en la rueda y se elige a quien cumpla los requisitos que precisa, como una empresa contratante de trabajo temporal. La escena de los niños sentados en el suelo en círculo con una diadema quizás no tiene nada que ver

con lo que sucede después. Simplemente la diadema es un comunicador, como los de las películas de ciencia ficción, y están cargando la batería. Debemos tener en cuenta que, con el tiempo, muchas películas de este género han acabado siendo más realidad que ficción. Finalmente, cuando ven un montón de adultos durmiendo, tal vez solo era un estudio sobre el sueño. Con todo este despropósito de explicaciones quiero dar a entender que pienso que no debe ser fácil conseguir “mirar”, además de “observar” como dice la doctora Margareta en el vídeo El laberinto del templo. Es importante conseguirlo. Es lo que entiendo cuando la maestra de esta historia dice: “solo hay una manera de aprender a mirar: mirando”. Creo que se refiere al hecho de descubrir cosas más allá de la primera impresión. (Esther, foro de debate).

Después de cada episodio, los estudiantes se encuentran de nuevo con Margareta que les hace una serie de preguntas. Cada jugador o jugadora puede elegir el personaje con el que se ha identificado, ver las respuestas que da y expresar su conformidad o no con las respuestas ofrecidas. Si la opción elegida no es del agrado de la profesora Margareta, les da una explicación del porqué la respuesta no es satisfactoria. Veamos algunas reacciones compartidas en el foro.

Yo solía presumir de no prejuzgar a nadie y de buscar el porqué de las actitudes y comportamientos que no nos gustan. Ahora veo que no soy tan imparcial como me creía. Me resulta complicado no acabar con la conclusión de que los moelani son muy raros. Todas sus prácticas culturales me resultan extrañas (menos la de pagar con brazaletes electrónicos, que ya lo hacemos en nuestra cultura, por lo que no me sorprende). He intentado buscar, sin prejuicios, una posible explicación para cada una de las prácticas culturales de los moelani. Al contrario que en la compañera Aitana, en

la escena en que se ponían en la boca la comida ya mordida por otra persona me ha costado verle alguna posible lógica que los moelani pudieran estar siguiendo, aunque teniendo en cuenta que seguramente su escala de valores es diferente a la mía. Entonces he hecho caso de la doctora Margareta cuando dice a Pol: “El mundo no está hecho a nuestra medida [...] pero quien se equivoca eres tú por dejarte guiar por tu sentido común y caes en la trampa de la irracionalidad”. “Juzgamos con nuestros valores sin conocer los suyos”. Me ha obligado a abrir la mente. (Esther, foro de debate).

Más adelante la doctora me apunta un tema que sé que es una debilidad, o una mala tendencia en mi caso (sobre todo fuera de mi contexto, en una situación de nuevo escenario, nueva cultura, etcétera), ya que suelo caer en la mitificación o excesiva positivización de lo observado/vivido (quizás para no verme en el polo opuesto: en la ultracrítica dirigida por los propios prejuicios, cuando en el fondo son polos de lo mismo). Por eso la doctora Margareta dice: “cuidado con no caer en la trampa del romanticismo”, porque eso nos aleja de la comprensión. (Analía, foro de debate).

El universo moelani es solo uno de los mundos posibles a los que podemos acceder desde el laberinto del Instituto Clarke. Su civilización se extiende en medio de lo que parece una selva tropical y presentan una tecnología muy avanzada. En el audiovisual interactivo se destacan cuatro personajes: Moeli encarna la figura de un filósofo ateniense y parece tener un cargo importante en la vida política de los moelani. Actúa como guía y mediador de los estudiantes y su comunidad, aparece ya desde el principio observando sin intervenir y terminará siendo amigo de Amina. Moelia sirve comida rápida, así como en un *food-truck*, y es muy extrovertida, pero más adelante descubrimos que es conocedora de plantas

medicinales y una dietista muy reconocida en la ciudad. Se pelea con Pol, pero acabarán siendo amigos y compartiendo sus conocimientos sobre alimentación, salud y enfermedad. Megal aparece como encargado de hacer funcionar una especie de noria en la que se intercambian personas, animales y cosas. Le gusta mucho cantar y tiene un conocimiento experto en las especies animales y vegetales que habitan el territorio. Podríamos decir que Megal tiene muchas cosas en común con un biólogo y también con un geofísico. Al principio no parece muy simpático, pero se hará amigo de Quiu, con quien irá a un concierto de aves. Finalmente, Moebius es un niño de la escuela que también se hará amigo de Amina por extrañas circunstancias. En el último episodio se produce un intercambio de conocimientos, al decir de los estudiantes:

La frase final de Moeli “Como puede considerar irreales los sueños cuando su vida está hecha tanto de sueños como de vigilias” me ha tenido dándole vueltas un buen rato. Como bien dice Aida, “Es otro gran debate de la historia, el tema de la racionalidad y la irracionalidad de nuestro subconsciente” pero nunca se me había ocurrido pensar en términos del poco valor que le damos a los sueños teniendo en cuenta la cantidad de tiempo que pasamos “soñando”. (Blanca, foro de debate).

Pol compartirá conocimientos con Moelia en la cena. Pol podrá aprender así una medicina alternativa a la que ya conoce. “Hay que dejarse guiar por el conocimiento de los demás, aunque nos parezca confuso, menos riguroso o más o menos loable. Así nos transformamos aprendiendo de las similitudes y diferencias que forman este mundo”, dice la maestra. Cuando Megal explica a Quiu que los animales completan

la armonía de la música de los humanos, es un ejemplo de lo que nos enseña la doctora: “Nada pertenece al orden natural de las cosas, ni sus posiciones ni las nuestras”, interpreto que, en nuestra cultura, la relación entre animales y humanos siempre está en la esfera de hacernos compañía o hacerlos trabajar. En cambio, vemos que los Moelani los incorporan a su vida con otros objetivos. A mí también me ha llamado la atención, como Esther, cuando la profesora Margareta nos pregunta: “¿son tan diferentes?” Refiriéndose a Moeli y Amina y su conversación sobre los sueños. Creo que existe una similitud: ambos tienen una filosofía de vida, aunque son diferentes en su discurso. ¿Habéis entendido la frase de la doctora Margareta?: “Vosotros tenéis preguntas sin respuesta. Ellos tienen la respuesta a la pregunta que todavía nadie les ha hecho, pero pregunta y respuesta se cogen de las manos”. (Cristina, foro de debate).

Me he identificado mucho con en MEGAN, encuentro muy importante como dice, estar en armonía con el entorno dado que este nos completa. No estamos solos en este planeta, aunque actuamos como si lo estuviéramos. Por otra parte, también me ha parecido muy buena la última reflexión de Moelia: “Cuando la enfermedad nace del espíritu y no hay nada para cortar ni operar, ¿qué haces?” (Eric, foro de debate).

Al final de cada episodio, una vez superada la prueba, la doctora Margareta explica de un modo algo poético el sentido de la prueba realizada y da al jugador o jugadora una ficha o moneda que contiene un “koan”; una frase algo críptica que sintetiza las enseñanzas de cada episodio; estos son: *El conocimiento no está en la vista, sino en la mirada; el mundo de los otros no es categóricamente distinto al nuestro; hay que dejarse*

transformar por el mundo que estudiamos; el otro es nuestro compañero de viaje. A continuación, algunas reflexiones del alumna-do sobre los koan y las lecturas complementarias realizadas:

En cuanto a la respuesta de la Margareta (en el primer episodio) me parece muy interesante el concepto de paradoja en el sentido de observar y participar, implicarse y mantenerse distante a la vez. Un buen ejemplo del problema es el que plantea Ginsburg en su artículo Cuando los nativos son Nuestros vecinos, sobre todo en cuanto a los prejuicios de sus colegas a la hora de aceptar los resultados de su investigación porque creían que el hecho de entender los razonamientos de los grupos right-to-life (con los que no estaba de acuerdo) equivalía a compartir estos planteamientos y, por tanto, tener una mirada sesgada sobre el conflicto planteado. (Anabel, foro de debate).

Me gusta la profesora Margareta. Sus aforismos plenos de significado me hacen pensar :). Por ejemplo, el segundo koan dice “el mundo de los demás no es categóricamente diferente del nuestro”, pero al mismo tiempo vemos que no es igual. ¿Qué quiere decir entonces que no es diferente? Josep María Esquirol en su ensayo La resistencia íntima dice que para que haya relación tiene que haber dos términos y un vínculo, es decir, tiene que haber diferencia y una manera de relacionar lo diferente, como, por ejemplo, a través del diálogo [...]. Es a través del diálogo cuando podemos establecer una relación con el otro y comprender la diferencia, de forma que esta ya no es categórica. Cuando nos relacionamos con el otro, no nos igualamos a él, esto no sería relación, sino asimilación, sino que mantenemos nuestra singularidad y vemos la del otro. Pero este diálogo no es fácil, está lleno de trampas, la del progreso, el cientificismo, la irracionalidad, el romanticismo, el exotismo... y yo añadiría la trampa que

impone la sociedad actual, la trampa de lo igual, de lo homogéneo, del “me gusta” y que nos impide no solo ver lo diferente, sino relacionarnos con ello. ¡Interesante debate! (Montse, foro de debate).

Sobre todo, me quedo con la frase de la profesora Margareta: “El conocimiento nos transforma y para conocer al otro, hay que dejarse transformar” [tercer episodio]. Pienso que el cambio personal es muy complejo y que esta dificultad incrementa con el paso del tiempo, haciéndonos cada vez más reacios a este. Por eso pienso que es una frase que, como etnógrafos (y personas), deberíamos llevar grabada con fuego para poder comprender verdaderamente. (Irene, foro de debate).

Por último, este cuarto Koan, extraigo la importancia de actuar como uno más, ver el mundo que exploramos como si fuéramos parte. Dejar los juicios de lado y sumergirnos 100% en la cultura donde nos adentramos. Un tema que he encontrado interesante a debatir es el hecho de actuar o no actuar. Si el etnógrafo/antropólogo actúa, puede que se equivoque, pero si se queda inmóvil quizás no aprenderá nada. Encuentro que muchas veces nos encontramos entre esta dualidad, y no es siempre correcto una o la otra, creo que es ambiguo y que aquí es un punto donde debemos saber decidir y correr el riesgo de equivocarnos.

Con cuarto koan la doctora Margareta nos encamina a ver al otro como nuestro compañero de viaje, el camino hacia la comprensión es un ejercicio que requiere de la relación entre dos partes conciliables: el otro y yo; la pregunta y la respuesta; el observador y el observado... significativo que los tres moelani (Megal, Moelia y Moeli) terminen ellos preguntando a los supuestos etnógrafos. (Eric, foro de debate).

Un mundo en común

La asignatura en la que utilizamos el vídeo interactivo está estructurada en tres unidades didácticas. En la primera se “calientan motores” reflexionando sobre el método como camino de conocimiento y de relación a partir de una película, a la vez que introducimos las lecturas del curso; el manual y los artículos para el debate. La segunda unidad se articula a partir de una pequeña experiencia de trabajo de campo, que cada estudiante desarrolla por su cuenta a partir de unas propuestas comunes a toda el aula. Para prepararse para el campo y compartir su experiencia, el alumnado recibe la invitación a explorar *Los mundos del laberinto*. El foro de debate es un recurso pedagógico complementario para generar un espacio colectivo donde el alumnado pueda compartir sus experiencias individuales de trabajo de campo a través del prisma del video interactivo. En este sentido, la persona docente lanza periódicamente la propuesta de explorar un episodio a partir de unas preguntas concretas, invitando a poner en juego tres aspectos: la experiencia en el interactivo, las lecturas de referencia y el trabajo de campo individual. Los objetivos principales de este espacio-momento en común son: conectar la experiencia práctica con reflexiones teóricas e implicaciones más generales sobre la etnografía como proceso de conocimiento; despertar la mirada etnográfica a partir del diálogo entre el ejemplo del interactivo y el trabajo de campo concreto que está desarrollando cada estudiante.

Este proceso, que se desarrolla en el foro de debate, genera un espacio colectivo en el que el grupo de estudiantes tiene a la vez una experiencia compartida en el mundo en común del interactivo y una más específica e individual, de su propia experiencia de campo. A la vez, en el trabajo de la evaluación continuada relacionado con esta segunda unidad, se invita al

alumnado a explicitar las conexiones entre la experiencia en el interactivo y el trabajo de campo individual, además relacionarlo con las lecturas propuestas. Visto en el foro:

“Si quieres entender el mundo debéis ir a su encuentro, tenéis que formar parte y al mismo tiempo, manteneros aparte”. Encuentro que es una muy buena frase de la maestra para relacionarse con la perspectiva antropológica de la que nos hablan las lecturas que hacemos. Por ejemplo, Lins Ribeiro cuando nos habla “de extrañamiento de la realidad”: Al no participar como nativo en las prácticas sociales de las poblaciones que estudia, en las imposiciones cognitivas de una determinada realidad social, el antropólogo experimenta, existencialmente, el extrañamiento como una unidad contradictoria: al sentir, al mismo tiempo, aproximación y distanciamiento. (Eric, foro de debate).

Estas afirmaciones son, en primer lugar: “El mundo de los demás no es categóricamente diferente de nuestro” y, más adelante, dice: “Vosotros no sois ellos, ni ellos son vosotros, pero ambos SON”. Me parecen tan reveladoras para quitar cualquier “centrismo” que pueda existir en las gafas del antropólogo. Estas reflexiones me han hecho conectar con lo que estoy estudiando ahora en Historia de la antropología. (Tizia, foro de debate).

A continuación, me gustaría compartir una experiencia que he tenido durante la realización del trabajo de campo y que me ha recordado a la frase de la doctora Margareta en el segundo episodio, El mundo de los moelani: “El mundo de los demás no es categóricamente distinto del nuestro”. Brevemente os comento. Estoy haciendo la PAC 2 sobre la alimentación y estoy observando las causas o los discursos detrás de dos hábitos alimentarios diferentes, un vegetariano y un

omnívoro. Y, sorprendentemente, me he dado cuenta analizando los datos que, a pesar de las diferencias obvias entre ambas dietas, las dos comparten el mismo motivo para tenerlas: el amor. Por parte de los omnívoros, es amor hacia la comida, los sabores, la compañía que genera una gran comida (una barbacoa, por ejemplo, etcétera); y, por parte de los vegetarianos, amor hacia los animales, el medio ambiente y el propio cuerpo. Son dos maneras de entender un mismo sentimiento y sostener una perspectiva excluye directamente el otro (no se puede tener amor por los animales y amor/placer por el sabor que tiene la carne), pero es posible conciliar las dos identidades alimentarias en un mismo concepto, resultando que, efectivamente, el mundo de los demás no es categóricamente diferente de nuestro! Y aquí también me gustaría destacar que tenemos que aprovechar que la antropología, como ciencia holística y comparativa, establece la posibilidad de buscar semejanzas y diferencias de un mismo fenómeno (Fornons, 2011: 149). (Tizia, foro de debate).

Las respuestas que hemos ido intercalando para explicar cómo funciona *Los mundos del laberinto* corresponden al foro de debate del segundo semestre en el que presentamos el material didáctico (curso 2017-2018) en el cual les pedimos también que nos permitieran usar el foro (cambiando sus nombres) y valoraran el recurso. Participaron un total de cuarenta estudiantes y se generaron doscientos setenta y cuatro mensajes entre las intervenciones del alumnado y la docente. Actualmente vamos ya por la quinta edición en el grado de antropología y también hicimos un ensayo de introducir el recurso con estudiantes de maestría. En este último caso, pedimos a los estudiantes que expandieran el universo creado por las docentes, proponiendo dar continuidad a la historia generando ellos mismos nuevos episodios y personajes en formato de historieta, cómic o guion de

película. El video interactivo —y la posibilidad de expandir el universo del laberinto— ha sido hasta ahora valorado en líneas generales de forma muy satisfactoria en aquellas aulas en que se ha propuesto como material docente.

Pedagogía, imaginación y ficción etnográfica

La introducción de recursos audiovisuales en la enseñanza de la antropología no es afortunadamente ninguna novedad. El uso pedagógico de cine documental y etnográfico, así como cine de ficción ha sido ampliamente aceptado y adoptado en las universidades para la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. Actualmente incluir películas en clase es casi una rutina en la práctica de muchos profesores, ya que, además, se considera que el audiovisual es el medio de comunicación más extendido y atractivo entre los jóvenes (y no tan jóvenes) hoy en día. De hecho, en el curso que hemos comentado, junto con el audiovisual interactivo, también incluimos una película de ficción y varios cortos documentales. Sin embargo, son menos los casos de utilización de animación (o dibujos animados), como es el caso de *Los mundos del laberinto*, y menos aún que contemplen elementos de interactividad o de juego.

Las películas son un recurso pedagógico que podemos utilizar como introducción a un tema o para generar el debate en clase. No obstante, son relativamente escasos los estudios realizados desde la antropología sobre cómo son recibidas estas producciones por el estudiantado y cuál es la interpretación en clave antropológica que realizan. Uno de los estudios pioneros y que más impacto ha tenido al respecto es el realizado por Wilton Martínez en la Universidad del Sur de California con estudiantes de primer año de antropología a mediados de los años noventa del pasado siglo.

Es interesante recordar sus conclusiones porque partimos de ellas para elaborar nuestro recurso. Decía este autor que, aunque el cine puede proporcionar una experiencia directa y vivencias de otras formas de vida, no podemos controlar cómo se reciben y comprenden las películas, y menos aún, los documentales etnográficos, que muchas veces presuponen un conocimiento experto para su interpretación adecuada. Para este autor, el cine es “un arma de doble filo” ya que puede ayudar a las y los estudiantes a comprender mejor otros comportamientos y lógicas culturales, pero también puede contribuir a reforzar su sentido común, estereotipos y prejuicios (Martínez, 1995: 364). El estudio de Martínez analiza las respuestas cognitivas y emocionales de un grupo de estudiantes a un conjunto de ocho documentales, combinando una encuesta con observaciones en clase y entrevistas en profundidad. Para ello correlaciona estilo, formato del filme, contenido y temas con las distintas reacciones del alumnado según sean respuestas negativas y de desinterés, reacciones emocionales primarias (chocante, sorprendente, increíble), reacciones de atención e interés (curiosidad, interesante), reacciones emocionales secundarias (divertido, emocionante, empatía) y reacciones elaboradas de tipo reflexivo (me ha hecho pensar, he cuestionado, he descubierto). En primer lugar, el autor destaca que los y las estudiantes de primer curso son un público no experto y que, por tanto, al no tener unas herramientas conceptuales de la disciplina para dar sentido a la alteridad cultural, suelen reaccionar de forma negativa y con emociones primarias a aquellos documentales que están realizados desde un conocimiento experto y que proponen formatos alternativos al documental televisivo o a las películas de ficción. Los resultados muestran que los formatos más próximos a los estándares comunicativos generan un mayor porcentaje de respuestas más elaboradas y emociones

secundarias más complejas. Del mismo modo, apunta a que los filmes que despiertan más interés y que son mejor valorados por los estudiantes son aquellos que permiten una implicación emocional, que introducen el humor y una estructura dramática (Martínez, 1995: 392).

Por tanto, al elaborar nuestra propuesta de recurso audiovisual interactivo para una introducción a la etnografía para público no especializado, tuvimos en cuenta una estructura narrativa y una clara definición de los personajes, junto con algún toque de humor, que permitieran generar empatía y procesos de identificación. Incorporando narrativas conocidas como el género de aventuras, a la vez que procurábamos introducir elementos de desestabilización de los estereotipos coloniales asociados, como la exotización, el eurocentrismo o la infantilización (Shohat y Stam, 2018).

A pesar de que el recurso plantea elementos de juego, como la obtención de un trofeo al finalizar con éxito cada episodio, pensamos que no se trata de una gamificación de la experiencia educativa, sino más bien se trata de la introducción de un elemento de interactividad que “anima” a los estudiantes a identificarse con los personajes para optar por una u otra respuesta de Margareta y, por tanto, encaja mejor con la definición de narración digital. Según Robin (2006) la narrativa digital (*digital storytelling*) supone la combinación, de distintos modos, del arte de contar historia con una variedad de recursos digitales multimedia, como imágenes, audio y video para presentar información sobre algún tópico, y como en el caso de la narrativa tradicional, adoptan un punto de vista. Entre los distintos tipos de contar historias como recurso pedagógico destacamos aquellas diseñadas para informar o instruir sobre un concepto o práctica particular (en nuestro caso qué es eso de la etnografía y cómo practicarla).

La verdad es que cuando vi que este recurso de aprendizaje era como un cómic me alegré. Pensé que lo tendría liquidado en un santiamén. Pero nada más lejos de la realidad. Me he tenido que repasar los videos y las reflexiones de los protagonistas muchas veces para no dejarme algún apunte importante. Cuando pensaba que ya lo tenía, descubría un nuevo concepto o tema de los que estudiar su significado. En resumen, ha sido divertido y distraído por su formato, pero igualmente me ha supuesto un elemento para trabajar y estudiar a fondo. Pienso que ha sido una buena herramienta de aprendizaje. (Esther, foro de debate).

La elección de la animación responde en primer lugar a una decisión presupuestaria (rodar una película excedía nuestras posibilidades), pero también al hecho de que los dibujos animados permiten un ejercicio de abstracción y simplificación. Aún con el temor de que fueran recibidos por nuestro público como “algo infantil”, la animación nos permitía dominar al detalle el guion y las escenas, yendo al punto que queríamos presentar sin introducir elementos de distracción en la trama. La animación tiene a favor también el elemento sorpresa y que los estudiantes se acerquen con curiosidad.

Queridos y queridas, como muchos de vosotros, ya soy poseedor del cuarto Koan, y debo felicitar a los creadores de este recurso pedagógico, ya que desde mi modesta opinión creo que introduce muy bien los complejos caminos del trabajo de campo basado en la observación participante. Probablemente en la sencillez de este recurso reside gran parte de su éxito porque lo hace muy comprensible y cercano, en resumen, diría que hace fácil que nos podamos reflejar todos aquellos que nos acabamos de adentrar en esta nueva dimensión de la etnografía. (Juan, foro de debate).

Tengo que decir que al inicio me había parecido un poco demasiado “infantil” en cuanto a animación, pero una vez empiezas resulta entretenido y didáctico. Ha acabado siendo muy útil. (Toni, foro de debate).

Antes que nada, quiero decir que me ha gustado mucho el episodio de El laberinto del templo, encuentro que es una manera muy divertida de entender los conceptos de la Etnografía. (Tizia, foro de debate).

Encuentro muy original el recurso de Los mundos del laberinto, ya que de forma entretenida puedes ir incorporando nuevos conceptos y reflexionar sobre lo que va pasando. (Toni, foro de debate).

La ventaja de la ficción etnográfica es que permite una libertad creativa en la cual todos los personajes y situaciones son imaginarias, siendo cualquier parecido con la realidad “mera coincidencia”. Siguiendo a Sparkes (1997: 33) que a su vez cita a Tierney (1993), la ficción etnográfica permite introducir y realzar en la narrativa aquellos elementos sobre los que queremos reflexionar provocando múltiples interpretaciones y respuestas de la audiencia que difiere en sus posiciones, ideologías y valores. Estas distintas perspectivas reformulan nuestro análisis y lo sitúan lejos de los estándares científicos de validación y de verdad. La audiencia no juzga el texto en función de su adecuación a una realidad externa (los estudiantes, la doctora, los moelani no existen), sino que juzga el texto en función de su verisimilitud, de la experiencia personal y de qué lecciones pueden extraer o no para su formación antropológica e incluso para su propia vida.

Las reacciones de los estudiantes al recurso didáctico muestran esta conexión. Según algunas respuestas obtenidas,

el recurso no solo los instruye en la etnografía, sino que apela directamente a sus vidas, tanto que para unos incluso genera un rechazo (“me va a decir a mi Margareta como tengo que vivir, esto parece un libro de autoayuda”) o una adhesión incondicional (“más que enseñarnos etnografía, este recurso me ha cambiado la vida; debería estar disponible para todos, fuera del aula”). Más allá de estos extremos, lo que si hemos comprobado es que esta ficción estimula al alumnado a reflexionar sobre su vida, sus experiencias, y a conectar esta reflexión con sus lecturas, su experiencia de campo y, en definitiva, con su formación como antropólogas y antropólogos.

En nuestra experiencia como docentes, podemos decir que el recurso cumple con la estrategia pedagógica planteada, habiendo muy pocos casos de rechazo. Sparkes, que en su caso utiliza la narración literaria, argumenta que las ficciones etnográficas son buenas herramientas docentes para la etnografía porque apelan a un modo de conocer narrativo, que es fundamentalmente experiencial, y opuesto al modo lógico-científico, que apela a los hechos (Sparkes, 1997) dejando la experiencia personal sin tratar cuando es fundamental en el trabajo de campo. Además, el modo de conocimiento narrativo activa la imaginación operando entre lo posible y lo real. La ficción escapa a lo literal y usa lo metafórico para apelar a una verdad experiencial, de la vida misma y, por tanto, como metáfora, establece un puente entre lo conocido y lo por conocer. A su vez, permite ver lo conocido desde una nueva perspectiva o dimensión. Otra ventaja de una buena narrativa es su apertura; la forma libre en que cada uno se la apropia. Barone nos dice que la utilización pedagógica de la narración no es la de activar una sola lectura, convergente y homogénea, sino persuadir al lector o lectora para que contribuya con sus respuestas a los dilemas que plantea (Barone, 1995: 66). De ahí que, en nuestra estrategia, el debate en el foro se ha mostrado muy útil para

que el alumnado contraste sus reacciones. Coincidimos con Sparkes (1997: 38) que la ficción etnográfica tiene la habilidad de condensar, ejemplificar y evocar un mundo, siendo un instrumento válido para generar conocimiento antropológico y ejercitar la comprensión cultural.

Para finalizar, la ficción etnográfica presentada al encarnar nuestro estilo docente nos permite un acercamiento al alumnado en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Lo dijimos al comienzo, nuestra intención en el diseño de este recurso era llegar dónde no podíamos llegar: transmitir a nuestros alumnos y alumnas nuestra experiencia y nuestra sensibilidad como etnógrafas. Qué duda cabe que la profesora Margareta es la personificación de las docentes, pero también estamos en Amina o Pol, Moelia o Megan. La animación es un ejercicio de ventriloquía que no pretende hablar por nadie, sino que remite directamente a nuestra forma de entender el conocimiento etnográfico y la experiencia y la práctica del método. Transmitir el conocimiento experiencial en la virtualidad, y hacerlo “vivo” y “transitable” contando “un cuento”, una historieta.

Me gusta, la doctora Margareta resume bastante bien los debates que tuvimos durante el curso. Es una manera muy correcta de entender cómo funciona la etnografía y personalmente creo que estuvo muy acertada porque veces los libros no nos dan una explicación tan concreta de la cuestión planteada. (Tomas, foro de debate).

Hastrup nos recuerda que la experiencia etnográfica no puede transmitirse de forma literal, y que el conocimiento etnográfico tiene un fuerte componente emocional; “en la vida real, el conocimiento, tantas veces aislado como cognición en teoría no es independiente de la emoción. Las emociones, por tanto, forman parte también del reino de la

racionalidad” (Hastrup, 2003: 224). Esta autora hace énfasis en el hecho de que en antropología la producción de conocimiento todavía está muy vinculada al trabajo de campo individual, que no puede concebirse independientemente de la persona. No hay experiencia separada de quien la vive y siente, ningún conocimiento sin conocedor. Hay que reconocer el papel que juega la experiencia en la construcción de conocimiento antropológico y, como decía Wilton Martínez (1995), el conocimiento no solo lo crea el autor o emisor, sino que también lo crea el receptor, la audiencia, el público, los estudiantes. Y, por tanto, hay que reconocer y trabajar con ellos y ellas su lado emocional, tanto como su elaboración de argumentos y teorías. La capacidad de comprender no es cosa de la mente racional, como opuesta a la imaginación. La racionalidad humana es profundamente imaginativa e imbricada con la emoción; es su conjugación la que nos permite dar sentido a la existencia y hacer frente a lo inesperado.

Los mundos del laberinto me parece una estupenda herramienta para interiorizar los conceptos principales a la hora de iniciarnos en el conocimiento etnográfico. Mediante simples afirmaciones como las que se van dando a largo de los episodios, se abordan conceptos esenciales que, aunque parecían fáciles de asumir cuando los razonamos, creo que a la hora de ponerlos en práctica no son tan fáciles de aplicar. (Esther, foro de debate).

Quiero, en primer lugar, felicitar y, en segundo, agradecer al equipo de producción de este recurso audiovisual. El hecho de que, aparte de ser muy didáctico, es totalmente ACCESIBLE, para personas que utilizamos un lector de pantalla debido a una discapacidad visual. Creo que cuando las cosas están bien hechas hay que decirlo, al igual que lo haría si no fuese así. Por ellas. ¡Enhorabuena! y GRACIAS. (Elena, foro de debate).

Como se puede ver en los comentarios del foro de debate del aula que hemos ido intercalando, la mayoría del alumnado acepta el juego interpretativo y destila sus posiciones hacia sus formas de conocer y el reto que les ofrece nuestro mundo inventado. Esto, y el trabajo colectivo en clase a través del foro de debate, nos permite ir trabajando nuestra tendencia a valorar lo desconocido en función de nuestros estilos de pensar y en comparación con la sociedad en la que vivimos. Explicitar esta tendencia, reconocerla y trabajar con ella es capital para empezar a deconstruir el sentido común y los estereotipos coloniales asociados a la modernidad, y a la vez, construir el conocimiento antropológico desde categorías analíticas que nos permitan, por un lado, situar la diferencia y la similitud en un contexto comparativo más amplio y, por otro, ampliar los marcos de racionalidad para comprender la importancia y la necesidad de la introducción de conceptos antropológicos.

Referencias bibliográficas

- Barone, T. (1995). Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: The paradox of trust in educational storysharing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 63-74.
- Clifford, J., y Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography: a School of American Research advanced seminar*. Univ of California Press.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, Harvard University.
- _____. (1995). Las culturas del viaje. En *Revista de Occidente*, vol. 170, núm. 1, pp. 45-74.
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. London, Sage.

- Douglas, M. (1996). *Thought styles: critical essays on good taste*. London, Sage.
- Grau Rebollo, J. (2005). Los límites de lo etnográfico son los límites de la imaginación: el legado filmico de Jean Rouch. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, núm. 41.
- Fabian, J. (2002). *Time and the other: How anthropology makes its object*. Columbia University.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Hastrup, K. (2003). Anthropological knowledge incorporated. En Hastrup, K. y Hervik, P., *Social experience and anthropological knowledge*. pp. 224-240. Routledge.
- Ingold, T. (2016). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. En *Etnografías contemporáneas*, vol. 2, núm. 2.
- Lins-Ribeiro, G. L. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. Em *Cuadernos de antropología social*, núm. 3.
- MacDougall, D. (2006). *The Corporeal Image: Film, Ethnography and the Senses*. Princeton, Princeton University.
- Martínez, W. (1995). Estudios críticos y antropología visual: Lecturas aberrantes, negociadas o hegemónicas del cine etnográfico. En Ardévol, E. y Tolón, L. P. (eds.), *Imagen y cultura: perspectivas del cine etnográfico*, vol. 3. Diputación provincial de Granada.
- Mead, M. (1987). *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*, núm. 301. Buenos Aires, Paidós.
- Okely, J. y Callaway, H. (1992). Anthropology and autobiography Participatory experience and embodied knowledge. En *Anthropology and autobiography*, pp. 13-40. Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London, Sage.
- Pujadas, J., Comas d'Argemir, D. y Roca, J. (2011). *Etnografía*. UOC.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. En *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, pp. 709-716. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Shohat, E. y Stam, R. (2018). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación: Crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Silverman, D. (ed.). (2016). *Qualitative research*. London, Sage.
- Simón, S., Bibeau, G. y Castro, C. V. (2016). Etnografía y ficción: Ficciones de la etnografía. En *Revista de Antropología Experimental*, núm. 16, pp. 1-7.
- Sparkes, A. C. (1997). Ethnographic fiction and representing the absent other. En *Sport, education and society*, vol. 2, núm. 1, pp. 25-40.
- Staples, A. J. (2002). The Last of the Great (Foot-Slogging) Explorers: Lewis Cotlow and the Ethnographic Imaginary in Popular Travel Film. En *Visual Anthropology*, vol. 15, núm. 1, pp. 35-64.
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., y Van Der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. En *Higher education*, vol. 48, núm. 2, pp. 253-268.

Material didáctico

- Ardèvol, E., Bayre, F. y Lanzeni, D. (2017). *El camino zen de la etnografía. Los mundos del laberinto*. En línea: <http://materials.cv.uoc.edu/cdozent/PID_00240735/index.html?id=0>.

Bibliografía de consulta

- Kim, H. y Hannafin, M. J. (2011). Developing situated knowledge about teaching with technology via web-enhanced case-based activity. En *Computers & Education*, vol. 57, núm. 1, pp. 1378-1388.
- Kolb, A. y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, vol. 4, núm. 2, pp. 193-212.
- Lave, J., Wenger, E. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University.

Capítulo 4

Estrategias de enseñanza de la investigación etnográfica y reflexividad

Adela Franzé Mudanó, Marie José Devillard y Cristina Oter Quintana

Universidad Complutense de Madrid

Presentación

El capítulo pretende aportar estrategias de enseñanza destinadas a plantear cuestiones teóricas y epistemo-metodológicas que surgen a la hora de diseñar y enfrentarse al campo y a la construcción del objeto de investigación. Partiendo del presupuesto de que la etnografía no puede ser meramente empírico-inductiva, proponemos una preparación guiada desde los inicios del estudio hasta el análisis de los datos, pasando por la selección y aplicación de las técnicas de investigación. Todas las cuestiones y pautas que iremos exponiendo sucesivamente (en relación con la observación, la escritura del diario de campo, el diseño de la conversación etnográfica y el análisis del material) están encaminadas a enseñar lo que hay que tener en cuenta y lo que hay que hacer para llevarlas a buen término.

La propuesta retoma la experiencia acumulada en asignaturas integradas en un módulo de investigación etnográfica, destinadas al alumnado de Antropología Social de la

Universidad Complutense de Madrid (UCM). Lo que sigue concierne a la enseñanza de dicha materia cuyos objetivos son potenciar la adquisición de disposiciones sociológicas y estimular un aprendizaje reflexivo durante el proceso mismo de elaboración y puesta en práctica de la investigación.¹ Sobre la base del material que van produciendo los alumnos, a medida que progresan en sus respectivos trabajos de campo, en las clases se realiza una serie de tareas destinadas a que reflexionen sobre la adecuación y las consecuencias de las decisiones y elecciones adoptadas, incluyendo los problemas de distinto orden experimentados por el investigador. Así, enfocamos la docencia como un proceso continuo basado en una enseñanza práctica llevada a cabo, simultáneamente, por el profesor y el alumno, es decir, mediante un seguimiento del trabajo del alumnado y la sugerencia de preceptos y de ejercicios que guíen la realización de dicho trabajo. Esto se ve reforzado por una dinámica de clase basada en la exposición y, sobre todo, en la discusión colectiva de los ejercicios. De hecho, al confrontarse el alumnado con temáticas diferentes de las suyas y ver aquellas con la distancia de quien no está directamente implicado, se favorece la incorporación de habilidades críticas y de modos de enfrentar las dificultades inherentes al proceso que, a su vez, revierten positivamente en el trabajo propio.

De ahora en adelante, tras una breve introducción, nos detendremos sucesivamente en algunas cuestiones relativas a la realización de la observación, la escritura del diario de campo, el diseño de la conversación etnográfica y al análisis del material generado.

1 En ese sentido, no se pretende agotar todos los temas que conlleva un estudio antropológico, sino trabajar procedimientos básicos.

Fundamentos teórico metodológicos y epistemológicos

Hay que recordar en primer lugar que, al hablar de la comprensión de los mundos sociales, situamos de antemano la cuestión del lado de un conocimiento teórico —la “lógica lógica” (Bourdieu, 1991)—, en la medida en que hay una diferencia radical entre la posición del investigador con respecto al objeto de investigación y la propia de los agentes sociales: la primera se opone a la segunda como lo hace una posición fundamentalmente intelectual y, por consiguiente, distanciada, a otra que es, por definición, práctica, inmediata e implicada en el juego social estudiado.

Esta asunción no puede defenderse al margen de una idea de “ruptura” y de “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975) aplicada al proceso de conocimiento, desde el principio hasta el final.² Dicho sea de una manera gráfica, tenemos que meternos “entre los bastidores” (Chauvier, 2011: 33), tanto del enfoque como de la dialéctica entre presupuestos teórico-metodológicos y datos empíricos. Esto tiene que traducirse, en primer lugar, en una interrogación sistemática sobre las herramientas que pone en juego el científico social (prenociones, objetivos, teorías, conceptos y técnicas de investigación) y sus consecuencias. En segundo lugar, la vigilancia también concierne al papel y al valor que se atribuye a los datos (prácticas y discursos de los agentes sociales) en el proceso analítico. La cuestión, pues, radica en analizar cuáles son las condiciones a cumplir

2 Somos conscientes de que desde distintas corrientes la diferencia de posiciones entre investigador y agentes sociales, así como la defensa de la ruptura epistemológica están muy cuestionadas. A pesar de compartir muchas de las críticas dirigidas a los enfoques cientificistas y “objetivistas”, creemos que es, no obstante, necesario defenderlo, desde el momento en que se tienen en cuenta tanto las dimensiones dialógicas de la investigación como los diferentes niveles de implicación y afectación de uno y otros.

para acercarse a unos conocimientos que tengan en cuenta la pluralidad de las dimensiones implicadas en su adquisición.

Simultáneamente, esta propuesta metodológica invita a precisar el lugar que, en estos procesos, ocupan los llamados “hechos” empíricos. A este respecto, adherimos a la crítica del realismo, de las afirmaciones genéricas sobre el mundo social y al cuestionamiento del a-historicismo: en cualquier ámbito de conocimiento el proceso de investigación no consiste en una “recogida” de algo “dado”, unos datos vírgenes de toda incursión, a partir de los cuales se realizaría posteriormente el análisis. Si bien, en términos de Bazin el “saber empírico [...] tiene como origen unos acontecimientos realmente acaecidos en el marco de un cierto género de experiencia” (2008: 365), no obstante, esta afirmación no implica que aquel no esté mediado por la experiencia del observador, la vista, el lenguaje, la escritura...

Por otra parte, como argumenta Passeron, tratamos con eventos y acciones que son “configuraciones singulares” (2011: 475), que no se repiten jamás en el mismo contexto ni se reproducen exactamente igual. Como sugiere también Bazin en el curso de la propia labor etnográfica se corre el riesgo de olvidar que lo observado no son “sociedades”, “culturas” ni siquiera “costumbres”, sino situaciones coyunturales, circunstanciadas y singulares, en las que participan “fulano o mengano” (2008: 415). Frente a estas derivas, Passeron opone a la “falsación” popperiana un “marco reglado de veridicción específica”, entendida como una “ejemplificación controlada” (2011: 525). Estas afirmaciones llevadas a una investigación concreta, obligan a multiplicar los estudios empíricos para contextualizarlos adecuadamente.

Herramientas de producción de datos: complementariedad y diferencias

Una primera cuestión que conviene destacar en la enseñanza, es poner en evidencia las características diferenciales de las técnicas de investigación y los problemas epistemológicos que estas plantean en sí mismas, así como los relativos a su implementación. En definitiva, se trata de destacar lo que permite cada técnica cualitativa (observación participante y entrevista etnográfica) con relación a unos objetivos de investigación que son obligatoriamente transversales.

Así, es importante mostrar, apoyándose en ejemplos etnográficos, que:

- a. Al cubrir aspectos parciales de la investigación, ninguna de estas herramientas etnográficas es capaz, por sí misma, de restituir la complejidad de los mundos sociales.
- b. Lo observado es una situación real, espontánea (no provocada artificialmente por el investigador), que discurre en el presente; está situada espacialmente; está conformada por prácticas discursivas y no discursivas que se desarrollan procesualmente; implica interacciones entre los agentes sociales que son coparticipes de la actividad en curso; y contiene dimensiones materiales.
- c. Todo ello constituye el núcleo mismo de la observación y tiene importancia en sí misma: permite conocer de primera mano y en el fuego de la acción, lo que ocurre, cómo ocurre, quienes participan y de qué modo lo hacen, lo que les importa y preocupa; fijarse en los micro procesos y hacer su seguimiento,

constatar eventuales alianzas o divergencias; recoger las expresiones, decires y argumentos; el lenguaje no verbal (muecas, silencios, gestos y corporeidad así como los silencios...).

- d. En contraste, la entrevista etnográfica está provocada por el investigador y, por lo general, sucede fuera del contexto práctico; está limitada en el tiempo; opera en el marco de una relación dialógica con aquel; está mediada por el lenguaje, y su lógica y secuenciación responden a las propias dinámicas discursivas y sociales; depende de las habilidades respectivas de los interlocutores; tiende a predisponer a una actitud reflexiva, más o menos consciente y distanciada de la acción.
- e. Por lo tanto uno de los rasgos más positivos de la entrevista es obtener datos que la observación no proporciona y permitir profundizar en juicios, opiniones, criterios, valores, representaciones y creencias de un modo diferente y complementario a cómo se manifiestan en el desarrollo de la acción.

Elaboración de una guía de observación

La guía de observación es una herramienta pedagógica destinada a dar respuesta a distintos problemas, entre las cuales podemos destacar tanto las propias dificultades que entraña el hecho de observar, como la complejidad misma de los fenómenos sociales (lo observado). En ese sentido, su elaboración pasa por un proceso reflexivo que permite ajustar las expectativas del investigador a lo que puede y no puede hacer esta técnica.

Advertencias previas a la planificación del trabajo de campo

- a. Mostrar que la planificación del trabajo de campo no se reduce a identificar, de modo genérico, el objetivo de la investigación, el colectivo, el lugar y el momento en el que se realizará la observación (por ejemplo “Los métodos de enseñanza para inmigrantes en la ONG X”), sino que hay que problematizar el objeto y, en consecuencia, preparar el modo de llevarlo a cabo.

- b. Prevenir las confusiones generadas por el lenguaje común e incluso por la propia “jerga” sociológica, en tanto y en cuanto se manejan nociones abstractas que pueden generar una falsa idea de concreción. No se “ve” la “realidad social”, las “relaciones sociales”, los “roles”... Tampoco se observa “una sociedad” o “una cultura”, sino situaciones, acciones, personas haciendo cosas y comentarios sobre lo que hacen. Además, los procesos, las transformaciones, las consecuencias o el impacto no son en sí mismos captables empíricamente de manera inmediata. En ese sentido es preciso poner en evidencia que es el investigador quien tiene que construir aquellos conceptos a partir de prácticas puntuales observables.

- c. Igualmente el docente tiene que poner en guardia al alumnado en contra de la tendencia a fijarse en lo más visible y evidente o llamativo con arreglo a las experiencias personales; a seleccionar de manera arbitraria unos hechos, en detrimento de otros que pudieran ser más significativos; a extraer una visión global, tomando la parte por el todo o, por el contrario, a generalizar los modos de hacer al conjunto de coparticipes, etcétera.

En consecuencia, se trata de enseñar a desconfiar de toda aprehensión intuitiva, pues, la mirada no es neutra. Predispone a ver lo ya conocido, lo más sorprendente, o a detenerse en aquello que le confirma las interpretaciones primeras (Laplantine, 1996). Para ello ayudamos a cuestionar y deconstruir categorías previas y preconociones (tanto de sentido común como científicas), invitando al alumnado a examinar sus consecuencias, a buscar contraejemplos, a preguntarse por aquello que su formulación no contempla, etcétera.

Redacción de la guía

Como recuerda Bazin no observamos lo que la gente “es”, sino lo que hace o dice en el curso de la vida ordinaria, en la actualidad y, sobre todo, “cómo” lo hace: “lo propio de una acción es que está hecha de un cierto modo” es decir, como el mismo autor recalca, “no de cualquier modo” (2008: 353). En última instancia, se trata de fijarse en la experiencia inmediata del “cómo”, coyuntural, tal y como se da dentro de una situación (social, histórica) específica de la que no se puede deslindar. El observador se tiene que preparar para producir los datos pertinentes sobre el “cómo” de la práctica en cada contexto. Lo que esta labor previene, fundamentalmente, es la predisposición a confiar en que se pueda abordar el terreno de un modo libre e inmediato, con el riesgo de no reparar en nada o de dejarse llevar por la sociología espontánea. Con la guía, pues, no se pretende anticipar lo que va a ocurrir (como si ya se conociera o limitándose a lo ya conocido). Más bien está destinada a dotar al investigador de una preparación que le capacite para ir atendiendo detalladamente al desarrollo de las acciones y al conjunto de sus componentes que son de interés para el estudio. De paso, y no menos importante, esta tarea continuada le predispone a ir más allá de lo más aparente y general.

Dadas estas premisas proponemos al alumnado elaborar una guía de observación, que la trabajamos conjuntamente en base al material producido por él. Para ello damos las siguientes directrices:

Pensar en lo observable como *situaciones prácticas* diversas y a su vez estructuradas temporalmente. Es decir, se trata siempre de actividades que se desarrollarán en un momento y un espacio determinados y estarán protagonizadas por distintos agentes sociales. Esto significa, de un lado, que la acción social es sustancial y mayoritariamente sintética. De otro lado —y en consecuencia—, que es un juego social, complejo, irrepetible e histórico del que, sin embargo, el análisis posterior debe ser capaz de discernir e integrar tanto lo recurrente como lo peculiar.

Hacer *un desglose —hipotético—* de dichas situaciones atendiendo, por una parte, a las actividades concretas y pormenorizadas a observar y, por otra, al desenvolvimiento de los diferentes haceres y microprácticas (discursivas y no discursivas) que las conforman. Se trata de consignar el máximo de hechos que pueden ocurrir en cada secuencia, a tenor de lo que se va conociendo a medida que progresa el trabajo de campo, y con la finalidad de no desperdiciar detalles relevantes: quiénes participan, ante quienes, con quienes, dónde, qué y cómo lo hacen, en qué orden, qué dicen, a quiénes interpelan, cómo se mueven en el espacio y en relación con las personas presentes; qué objetos utilizan y cómo; gestos y expresiones concretos que acompañan los actos realizados; cómo se encadenan unos actos con otros...

- » Justificar los desgloses: si bien defendemos la importancia de esta labor pormenorizada de preparación de las observaciones, consideramos imprescindible llevar a cabo un control reflexivo sobre la pertinencia de las actividades seleccionadas, así como del nivel

de desglose de las mismas a tenor de los objetivos. Estas justificaciones, que constituyen un procedimiento para llevar a cabo la vigilancia epistemológica, son fundamentales en tanto y en cuanto permiten evitar detenerse en objetos o procesos que no aportan nada. Ello implica evaluar cuáles son las expectativas, valorar la congruencia entre lo que se propone observar y lo que se pretende investigar; examinar la conveniencia o no de desarrollar más algunos aspectos, eliminar lo que no proceda, considerar la posible necesidad de acudir a otras técnicas complementarias.

Unos ejemplos muy clarificadores de desarrollos inadecuados con los que hemos topado a menudo en la enseñanza, conciernen al papel del espacio en los proyectos o a la descripción de los agentes sociales. Mientras que es necesario prever un desarrollo detallado del espacio cuando es un objeto central en el estudio, ya no se requiere tanta precisión cuando se trata únicamente y a priori del lugar en el que se desarrollan las actividades que constituyen el objeto prioritario de la investigación. Asimismo, en relación con el segundo ejemplo, no es precisa tanta minuciosidad con respecto al aspecto exterior de la gente cuando el asunto nuclear del trabajo toca, por poner un caso, a saberes técnicos o habilidades.

- » Al trabajar la guía se recalca que es prospectiva, es decir, es un trabajo que prevé mental y analíticamente las situaciones a observar. No obstante, el anteproyecto de observación se presenta como un procedimiento que no es fijo, cerrado o definitivo: los conocimientos adquiridos permiten ir completando o suprimiendo algunos apartados, o también introduciendo nuevos matices a medida que el trabajo de campo avanza.

Iniciación a la escritura del diario de campo

Como es sabido, el diario de campo es la herramienta fundamental que acompaña al etnógrafo, en tanto y en cuanto consiste en un registro escrito, cotidiano y cronológico de lo que acaece a lo largo de la estancia de campo. En ese sentido, se considera como el medio de consignación por excelencia de informaciones relativas a las situaciones prácticas y demás fuentes... Proporciona un material etnográfico que permite hacer un triple seguimiento: de la evolución de los procesos observados, del tipo de hechos en el que el investigador repara o, por el contrario, no atiende, así como de los interrogantes que este se va planteando. Asimismo, en la medida en que permite una lectura retrospectiva, hace posible comparar situaciones, establecer nuevas relaciones entre las acciones y actividades discretas que han sido observadas por separado, así como revisar las interpretaciones previas. Por lo tanto, enseñar a escribirlo y a interpretar los datos que reseña correctamente es preceptivo. Es una garantía para afianzar las descripciones finales, construir las dimensiones procesuales, dar cuenta de las relaciones de fuerza entre los sujetos, poner en evidencia la eficacia social y simbólica y analizar el impacto de los lenguajes —tanto verbal como no verbal—, etcétera. Por consiguiente, concebimos que la labor docente debe estar encaminada a hacer ver la importancia de —y a ejercitar— la vigilancia epistemológica aplicada a la elaboración y redacción de los registros de campo.

Consideraciones iniciales sobre la naturaleza de los datos

En primer lugar, es indispensable poner en guardia en contra de la tendencia a banalizar el uso del diario y del papel que desempeña en el proceso de investigación. A estos efectos es preciso recordar que:

- a. Lo que se da como material etnográfico en el diario de campo, no son datos brutos, sino fundamentalmente un texto (una versión, interpretación...) —unido a mapas, esquemas, croquis— sobre la realidad observada.
- b. No se puede eludir el carácter selectivo de los datos consignados y ello por varias razones. Obviamente debido a la imposibilidad de recogerlo todo con el máximo de detalle: lo impide la propia complejidad de las situaciones a la que hemos aludido; y también porque la observación está fundamentalmente enfocada por la problemática y los objetivos de investigación.
- c. La existencia de filtros como son las operaciones de naturaleza cognitiva y lingüística de distinto tipo que afectan el paso de lo observado a su registro escrito. Entre las primeras hay que contar con los factores que intervienen en el recuerdo, es decir, no solo la capacidad memorística del investigador, sino también las interferencias producidas por procesos interpretativos prereflexivos (conexiones e ideas previas guiadas por el sentido común, el impacto de lo que nos resulta extraño...) y demás hábitos intelectuales no necesariamente hechos del todo conscientes. En cuanto a las operaciones lingüísticas, estas intervienen básicamente en dos niveles: median en los procesos cognitivos —de entendimiento de lo que ocurre— así como en su propia traducción escrita. El lenguaje es estructurado y estructurante: organiza el pensamiento categorizando los hechos empíricos de tal modo que la propia formulación conlleva actividades de selección, clasificación (distinción/agrupación) generalización, homogeneización. Si tales operaciones no están controladas, se corre el riesgo tanto de negar e

invisibilizar unos hechos, como de subsumirlos en otros, clausurando así (Kuhn, 1971) —y en cierto modo petrificando— el objeto de investigación con interpretaciones prematuras.

El trabajo sobre registros de campo

En una primera fase sugerimos releer los registros de campo previamente redactados para identificar los distintos tipos de enunciados y su naturaleza. Esta primera tarea ayuda a conocer los propios hábitos escriturales y detectar los límites de los datos así construidos, distinguiendo sus respectivos grados de utilidad analítica.

En particular se insta a los estudiantes a que rastreen en sus notas de campo y diferencien:

- a. Los enunciados de naturaleza metadiscursiva, tales como, manifestaciones de impresiones, prenociones, sobreinterpretaciones, generalizaciones, vaguedades, polisemias, etcétera, que, depositadas en el lenguaje utilizado, se interponen y en muchas ocasiones vuelven inservible la reseña de lo ocurrido. Si bien estos juicios previos no tienen idénticas consecuencias, derivan de un mismo error: sustituir anticipadamente la descripción de lo observado (visto u oído) por actos sintéticos de nominación, calificación y valoración. Además, los enunciados metadiscursivos incluyen, a menudo muy entremezclados, estados mentales, afectivos o físicos del investigador —autorreferenciales— con reflexiones personales, impresiones, conclusiones previas o anticipadas... Hechos, estos últimos, que corren el riesgo de ser tomados bien sea como base de descripciones válidas, o bien como análisis auto-suficientes, que sustituyen la demostración por una

formulación sintética que no requiere más detalle ni comprobación cualitativos.

- b. Los enunciados de tipo más informativo y aparentemente descriptivo. A diferencia de los enunciados metadiscursivos, los de tipo informativo poseen mayor valor para los fines analíticos (Borel, 1995): ofrecen una imagen de las situaciones (acción, sujetos, lugares...) y de su desarrollo, a la vez que consignan prácticas discursivas de diferente índole, ocurridas y recogidas al calor de la acción y de la interacción.

En una segunda fase, nos centramos en la escritura propiamente dicha de los registros de campo, enseñando a describir evitando las generalizaciones:

- a. En el caso de las prácticas no discursivas, trabajando la descripción en aras a restituir detalladamente las microacciones que componen las actividades. Por ejemplo, en vez de afirmar que alguien “está contento” o que “está cocinando” describir los hechos exponiendo la secuencia de actos, las expresiones gestuales, las manifestaciones verbales, que sugieren dicha categorización.
- b. En el caso de las prácticas discursivas, llamando la atención sobre la predisposición a sintetizar lo dicho en una palabra o un concepto, resumir una conversación o una idea, o privilegiar el contenido sobre la forma.

Por otra parte, insistimos en la conveniencia de distinguir los diferentes tipos de discursos, conceptual y tipográficamente, debido a su interés analítico desigual:

- a. Los discursos literales directos, cuyo valor es máximo.
- b. Los discursos indirectos que requieren mayor cautela, en tanto están mediatizados por lo ya señalado (memoria, habilidades lingüísticas, trabajo interpretativo), y por tanto no se pueden considerar equivalentes a las citas textuales.
- c. Los discursos de los agentes sociales, cuando relatan lo dicho por otros, diferenciándoles de las narraciones producidas por el investigador. Mostramos cómo, mientras estas últimas se presentan como resúmenes de lo oído, los de los actores tienen un valor en sí mismo a pesar de sus deficiencias, ya que muestran lo que destacan, cómo lo hacen, la importancia que le dan.

Diseño de una guía de conversación

Como hemos dicho anteriormente la entrevista etnográfica es una técnica complementaria de la que rara vez se puede prescindir, la cual que exige un trabajo previo y reflexivo que concretamos en el diseño de una guía de conversación. Promovemos y enseñamos un enfoque conversacional como modelo a seguir en la entrevista etnográfica, en tanto se asemeja a los diálogos o comentarios cotidianos, que son espontáneos, son acciones que están vinculadas a la actividad y a su dinámica; no proporcionan únicamente informaciones, sino que son expresiones de tomas de posición y por lo tanto formas de objetivación del sentido que los agentes sociales dan a la práctica... Como hemos señalado en otro lugar, “... esto obliga a entablar el diálogo en los mismos registros que los de la vida social cotidiana, adecuándose a las formas de conversar e intercambiar en situaciones ordinarias” (Devillard,

Franzé y Pazos, 2012: 357). Para ello, hacemos recomendaciones de distinto tipo y calado, cuya aplicación trabajamos en clase mediante lecturas, relecturas y discusión de distintas versiones de la guía.

Concretamente enseñamos a:

- » Organizar los temas de conversación en bloques temáticos cercanos a la experiencia —individual y social— próxima y más relevante para los agentes sociales (familia, educación, trabajo).
- » Dentro de cada bloque, rastrear y desglosar el conjunto de temas y subtemas que son constitutivos de cada uno, atendiendo a sus particularidades y posibles variaciones en función de las personas, de sus intereses, del contexto, de las situaciones, de los distintos momentos de las trayectorias individuales y colectivas... Insistimos en que este trabajo no se puede quedar en una aproximación genérica, sino que el despliegue de los temas debe atender a las variaciones según la importancia que tienen los respectivos ámbitos tanto para los agentes sociales, como para los objetivos de la investigación.
- » Prever una ordenación posible de las temáticas y sus eventuales interconexiones, sin que por ello se considere dicho orden preceptivo a la hora de conversar. Se trata con ello de diseñar una trama que se acerque a las preocupaciones, intereses, circunstancias y valores de los interlocutores y favorezca su implicación en el intercambio con el investigador.
- » No formular la temática en forma de preguntas expresas, con un doble propósito: no predisponer al investigador a trasladar sus propias preguntas de investigación al interlocutor y no favorecer, de parte de

este último, respuestas delimitadas u ordenadas con arreglo a ellas. De lo que se trata es de favorecer la expresión espontánea de opiniones, valoraciones, gustos e inclinaciones, imágenes, representaciones, justificaciones, quejas, reivindicaciones, rechazos, sentimientos y recuerdos, con independencia del orden en el que ocurran.

- » Introducir los elementos de interés (hechos pasados significativos que ayuden a explicar la acción, trayectoria social, sentidos que los agentes sociales le atribuyen, objetos en juego...) que pueden escapárseles, en la medida en que el investigador es externo y no está directamente implicado en la acción social.

En suma, como hemos señalado en el artículo citado, las pautas apuntadas constituyen una clara apuesta por la restitución de los aspectos microanalíticos, centrada en un estudio detallado de las prácticas personales y colectivas, así como de los significados divergentes que los agentes sociales les atribuyen, según los contextos y circunstancias.

Herramientas analíticas para el tratamiento de los datos

Si bien entendemos que el conocimiento etnográfico radica en comprender “lo que ocurre” y “cómo”, estos objetivos se logran a través de un conjunto diverso y complementario de operaciones analíticas capaces de restituir descriptivamente tanto la complejidad como la peculiaridad del objeto estudiado: fundamentalmente la comparación, la reconstrucción de la génesis social, la generalización y el análisis discursivo.

En los apartados siguientes especificamos en qué consisten dichas operaciones y el modo en que las introducimos,

como paso previo al desarrollo del trabajo que hacemos con el alumnado al elaborar las “fichas analíticas”.³

Análisis comparativo

Es preciso advertir que, en Antropología Social, la comparación constituye una operación general e inherente a todos los demás procesos de análisis. En efecto, se impone debido a que la actividad social y los mundos sociales son no solo diferentes, contextuales, heterogéneos y cambiantes, sino que también articulan distintas dimensiones de manera frecuentemente singular. El análisis comparativo es lo que permite poner de manifiesto tanto los hechos recurrentes como los distintivos, formular conclusiones de manera fundamentada, así como aportar los elementos que ayuden a comprender lo uno y lo otro. Además, el hecho de que el antropólogo procediese tradicionalmente de universos sociales y culturales diferentes, le predispone a confrontarse con marcos y hábitos ajenos, convirtiendo así la comparación en una herramienta fundamental, tanto implícita como explícitamente.⁴

En ese sentido una de las labores más reiterativas del docente consiste en enseñar al alumnado a plantearse de manera sistemática los factores relativos a la génesis de las prácticas estudiadas, según el tratamiento analítico que se está llevando a cabo para dar cuenta de estas: la puesta en evidencia de los procesos que intervienen en las prácticas, los márgenes

3 *Cfr. infra* Fichas —o ficheros— analíticos.

4 La propia mirada científica es inherentemente comparativa, y en ese sentido es transversal y acompaña a todo el proceso de investigación (desde la propia construcción del objeto, hasta el análisis pasando por las modalidades de obtención de los datos). Concretamente en el caso del antropólogo social, dicha mirada es en primer lugar el producto de la propia historia de la disciplina y de la diversidad de mundos de los que tiene conocimiento.

de la generalización o las condiciones de producción de los discursos y de su eficacia social. Dedicamos los apartados que siguen a exponerlos.

Reconstrucción de la génesis social

La reconstrucción de la realidad social obliga a introducir en el trabajo con alumnado una perspectiva constructivista, si bien introductoria, que anima a no reducir el proceso de investigación al uso exclusivo y plano de los datos empíricos tal y como los producen las técnicas cualitativas anteriormente comentadas. En efecto, es preciso mostrar al alumno las limitaciones de la observación, descripción y la mera comparación de las prácticas concretas (actividades o actos de habla) y de cómo se desarrollan (modalidades, secuencias). En la medida en que el alcance y la significación de dichos datos no son inmediatamente aprehensibles ni comprensibles, alentamos a los estudiantes a reintroducir en el estudio las dimensiones presentes y pasadas que confluyen en la acción estudiada tal como se produce.⁵

En ese sentido enseñamos a considerar y analizar:

- » La acción, su dinámica y contexto inmediato: el cómo de la acción, el quién, el dónde, ante quien, el cuándo...
- » Y a ponerlo todo ello en relación con los agentes sociales en función de sus posiciones respectivas, sus intereses y fines en juego, su trayectoria social y sus capitales sociales, culturales, económicos, y simbólicos respectivos, en tanto que influyen en sus formas de actuar, pensar, involucrarse, etcétera.

5 Para hacer posible toda esta labor recordamos que incitamos al alumnado a lo largo de todo el proceso (desde el diseño de la observación y de las conversaciones etnográficas, hasta la búsqueda de fuentes secundarias) a recabar los datos que lo permitan.

- » Los factores estructurales, sociohistóricos e institucionales (contexto socioeconómico, político, jurídico-normativo, etcétera) y cognitivo simbólicos (esquemas culturales) que afectan directamente al objeto de investigación (enseñamos a tenerlo en cuenta, aunque en el marco de la asignatura no se llega a abarcar en su totalidad este punto).

Ahora bien, al no responder estas dimensiones a una secuencia, su articulación exige del profesorado un trabajo complejo tanto para mostrarlo al alumnado como, más adelante, para lograr traducirlo en la descripción y explicación escritas.

La generalización y sus niveles

Aun sin plantearse la búsqueda de universales, en todo trabajo en ciencias sociales la cuestión de la generalización se plantea inevitablemente. En efecto, el conocimiento de lo particular no es el objetivo de investigaciones centradas en la problematización de lo que sucede en un espacio socio-cultural e histórico concreto. Ello implica necesariamente la puesta en marcha de sucesivas operaciones analíticas que combinan distintos niveles de generalización: desde los datos primarios y más recurrentes que conciernen a las prácticas, los protagonistas, los comportamientos, los valores, las circunstancias y los lugares... hasta las dimensiones más estructurales, antes citadas.

Dado que se trata de asignaturas de grado trabajamos con el alumnado las generalizaciones en los niveles más básicos:

- a. Enseñando a detectar similitudes y diferencias entre las distintas prácticas y procesos observados, evitando quedarse en las apariencias empíricas.
- b. Previendo la homogeneización de las prácticas sociales: extendiendo al colectivo prácticas particulares, fijándose en la acción en sí y no en cómo se lleva a cabo, reduciendo los discursos de los agentes sociales a las ideas generales o coincidentes, tomando las generalizaciones hechas por los informantes como una descripción y explicación definitiva que no necesita más indagación....

Por ello proponemos:

- » No solo atender a lo recurrente, sino a los detalles y a los microprocesos, así como a los factores que introducen diferencias según los agentes sociales que llevan a cabo la acción, los momentos y contextos en los que esta se da, el sentido y el valor que tiene para ellos...
- » Poner de manifiesto las lógicas prácticas y los esquemas culturales que intervienen y se objetivan en la propias acciones estudiadas. Lo cual implica un nivel de generalización limitado al contexto y que, por lo tanto, permite reintroducir la heterogeneidad que procede de la complejidad de lo social.

Análisis pragmático del discurso

Una perspectiva pragmática rehúye separar las prácticas sociales de su significación. En ese sentido, es tan importante recordar que las prácticas no discursivas tienen dimensiones

simbólicas, como el que, como enseña la filosofía analítica, los discursos no se agotan en el sentido que expresan, sino que son *acciones*. Es decir, que en tanto que actos de comunicación también *hacen algo* y tienen consecuencias en el devenir de la situación. Dese estas premisas, nos enfrentamos a dos problemas metodológicos y analíticos añadidos: de un lado, cómo se accede a los valores asociados a las primeras y, del otro, cuáles son las consecuencias. El análisis de los discursos permite, según los casos, responder tanto a lo uno como a lo otro. Cualquier práctica discursiva da lugar a un entrelazamiento de distintos tipos de enunciados y, por tanto, a diferentes niveles de análisis (García García, 2000).

Partiendo de estas premisas:

- » Enseñamos a enfocar el discurso como una acción y por tanto a poner el énfasis en los usos, descartando así de antemano, cualquier aproximación al habla como una estructura fija, y cuyo significado es diáfano o incluso unívoco.
- » Distinguimos y trabajamos diferentes niveles de análisis:
 - a. Intradiscursivo, el cual concierne al contenido de los enunciados. Desde esta perspectiva se enseña a reparar en las categorías nativas, atendiendo a su recurrencia, a los contextos en los que se utilizan, quiénes lo hacen, con relación a qué hechos y con qué objetivos. Este tipo de análisis permite detectar niveles de performatividad, matices, polisemias lo que, a su vez, pone de manifiesto la frecuente indeterminación de los usos del lenguaje.
 - b. Interdiscursivo, ello implica averiguar e identificar en los enunciados otros discursos vigentes con los cuales los hablantes dialogan, y que tienen en cuenta, de algún modo, de manera más o menos explícita o tácita (puntos de vista divergentes, pareceres de sentido

común, sabidurías locales, teorías en boga, informaciones periodísticas...) (Bajtín, 1987). En ese sentido, la interdiscursividad puede requerir un trabajo complementario de búsqueda de los discursos que circulan (medios de comunicación, relatos, libros, otros informantes...).

- c. Extradiscursivo, el cual remite a las condiciones sociológicas de producción del habla y de los enunciados. Es decir, las dimensiones propiamente sociales que afectan y motivan lo dicho (posiciones respectivas de los agentes en el espacio social, trayectorias personales y grupales, volumen y estructura de los capitales, circunstancias vitales e intereses... (Bourdieu, 1988[1979]). Ahora bien, al ser transversal, se enseña a tener en cuenta este nivel, tanto en el análisis intradiscursivo como en el interdiscursivo.

Fichas —o ficheros— analíticos

Dados los prolegómenos teóricos y epistemológicos expuestos, diseñamos una herramienta, que hemos denominado “fichas analíticas” (materializada en la apertura de ficheros informáticos) en las cuales se reúnen datos primarios organizados temática y subtemáticamente, con el objetivo de aproximarse paulatinamente a una descripción comprensiva del objeto de estudio. Se trata de enseñar y aprender, desde el inicio, a utilizar los datos descriptivos para demostrar lo que ocurre y fundamentar las interpretaciones, controlando así las prenociones y evitando tanto las generalizaciones como las sobreinterpretaciones.

Dicho sea, en términos generales, pensamos las fichas a modo de compendios detallados, de tal manera que se reúnen en una misma unidad temática informaciones que por

definición están dispersas en nuestras fuentes (diario de campo, entrevistas etnográficas, fuentes documentales y estadísticas, bibliográficas...), con el objeto de facilitar su análisis. Las fichas permiten la tarea de buscar semejanzas, diferencias y eventualmente generalizar, entre situaciones diversas: contextos y momentos, agentes y trayectorias sociales, objetos en juego... Por otra parte, este procedimiento analítico —reflexivo y metódico— se va complejizando a medida en que se incorporan nuevos datos y que se establecen nuevas relaciones entre ellos. Por consiguiente, la elaboración de las fichas tiende a romper el eje cronológico y secuencial característico del devenir de la práctica social, en provecho de un conocimiento más pormenorizado y comparativo de los detalles y su variabilidad, así como de las dimensiones que inciden en la producción de los hechos sociales.

Para llevar a cabo esta tarea, se proponer trabajar haciendo una lectura sistemática del diario de campo y procediendo de la manera siguiente:

- » Apertura de fichas: ir abriendo fichas a medida que surgen cuestiones de interés en función de los objetivos.⁶ El tema de partida podría implicar distintos niveles de concreción, desde hechos más acotados empíricamente (conceptos nativos; costumbres o hábitos culturales, objetos; tipos de relaciones de amistad, parentesco, vecindad), hasta cuestiones de mayor abstracción (sectores de actividad —económico, político, religioso—, instituciones, problemas sociales, políticas de intervención), que habrán de ser desglosados paulatinamente.

6 En este sentido no pueden fijarse de antemano —ni en su contenido, ni en número— y tampoco deben pensarse como un índice programático.

- » Notación de las fuentes: acompañar cualquier verbatim u observación con la referencia sistemática a la fuente (páginas, líneas, del diario, por ejemplo) con el objeto de poder volver al original para recabar informaciones de distinta naturaleza no advertidos previamente. Igualmente se recomienda precisar datos contextuales, sobre el qué, quién, ante quién, dónde y cuándo, en tanto permite atender a las condiciones de producción concretas de la práctica y apreciar su peso diferencial en los procesos estudiados.
- » Compilación de datos: en las fichas se van reuniendo distintas clases de datos (observacionales, discursivos, estadísticos, fuentes secundarias, etcétera) que mantienen afinidades entre sí, y ponen en juego distintas variables y dimensiones. De este modo se los puede comparar sistemáticamente para poner de manifiesto similitudes y diferencias, como paso previo a evidenciar las lógicas que las producen.
- » Desglose intratemático, comparando las informaciones al paso que se crean nuevos subapartados: se propone, de un lado, organizar internamente las fichas, completando y distinguiendo paulatinamente ejes subtemáticos o, por el contrario, subsumiendo unos en otros, a medida que se van incorporando nuevos datos, comparando y estableciendo nuevas relaciones entre ellos. De este modo se precisa y desmenuza lo ya visto, se establecen nuevas relaciones y situaciones, se identifican más elementos comprensivos (cognitivos y sociológicos), se contrastan formas de actuar eventualmente antitéticas, se vislumbran contradicciones y ambivalencias... Se comparan las formas de hacer, los agentes sociales, los contextos en los que actúan, sus capitales respectivos, lo que se proponen, los asuntos en juego, las dinámicas interpersonales,

los conflictos que surgen, las modalidades de negociación y resolución de los mismos; las razones, valores y justificaciones que se esgrimen; los términos a los que se apela, los usos, desusos y resignificaciones de las normas; los grados de consenso o disenso...⁷

- » Relaciones intertemáticas entre las distintas fichas, o también entre ejes subtemáticos: se propone incluir en cada ficha o —subapartado— referencias que remitan a otras fichas o subapartados para dejar constancia de los vínculos que unen los hechos consignados. La importancia de este trabajo, se debe a la propia naturaleza tanto de la actividad como del mundo, sociales. En efecto las prácticas son polivalentes, a menudo ambivalentes, poliédricas, interrelacionadas entre sí y, fundamentalmente, relacionales. En ese sentido cabe recordar que los hechos sociales y culturales adoptan distintos carices, cumplen diferentes funciones, tienen diversos grados de eficacia social, afectan ámbitos variados de la realidad, y que se les atribuyen significados y valores tan pronto diferenciales como incluso contradictorios. Dado esto, la puesta en evidencia de relaciones intertemáticas está destinada principalmente a evitar dos errores: el destacar la cara más inmediata y unívoca de los datos, reduciéndolos a esta; y

7 En consonancia con las directrices sugeridas en apartados anteriores, este énfasis en los detalles y situaciones concretas, quiere, de un lado, contrarrestar la tentación de dejarse llevar por la gran teoría o también por los lugares comunes, que van filtrando la atención e invisibilizando el funcionamiento real y situado de la acción social. Y, de otro lado, proporcionar herramientas que ayuden a discernir que esta no se reduce a unos trazos gruesos, ni es sintetizable en pocas palabras, sino por el contrario consiste, como Malinowski (1972 [1922]) advirtió en su momento, en los hechos menudos de la vida cotidiana y en cómo se llevan a cabo. Y en ese sentido los detalles son la objetivación de procesos más o menos generales, y por ello constituyen el fundamento empírico y la base fehaciente necesaria a partir de la cual restituir dimensiones que no son tan visibles.

el convertir un eje temático en una unidad autónoma, cerrada sobre sí misma y autosignificativa.

En suma, el trabajo combinado y simultáneo en ambos niveles (intratemático e intertemático) permite tanto advertir como restituir la complejidad de las prácticas sociales estudiadas sin perder su densidad y pluridimensionalidad (material, social, simbólica, procesual, objetiva y subjetiva...).⁸

Interpretaciones provisionales: a medida que avanza el desglose se incentiva a ir analizando los *verbatim* y los extractos de las notas de campo expresando sus alcances y matices, pero cuidando de no incurrir en sobreinterpretaciones, ni en simples paráfrasis de aquellos.

Para evitar fijar primeras versiones o interpretaciones, así como afirmaciones a tajantes o generalizantes recomendamos, al menos provisionalmente, utilizar formulaciones condicionales. A medida que se va confirmando, matizando y fundamentando mediante la comparación lo que inicialmente se plantea como posibilidades, progresivamente el lenguaje puede llegar a ser más afirmativo. En ese sentido se anima al estudiante a ser cauto con sus primeros análisis, y a irlos modificando y enriqueciendo al tiempo que progresa el estudio.

Un ejemplo de una ficha analítica: *el hacer* en una empresa funeraria

Se presenta una ficha analítica que hemos seleccionado de entre las elaboradas en el contexto de un trabajo etnográfico

8 Consideramos que este trabajo es tanto más importante en esta fase analítica en cuanto que, para hacer comprensible lo estudiado, la labor expositiva y demostrativa de los resultados de investigación en el escrito final, corre a menudo el riesgo de simplificarlo.

realizado por Cristina Oter Quintana durante su formación en antropología. El objetivo general de la investigación fue explorar el trabajo de transformación del cadáver en el contexto de una empresa funeraria. Se planteó la necesidad de aproximarse a las diferentes fases de este proceso, estableciendo las acciones y sujetos implicados en las mismas. Se eligieron, inicialmente, distintos escenarios de observación situados en los límites físicos del espacio ocupado por esta organización. Un escenario privilegiado fue la sala de tanatopraxia y sus aledaños. En base a la producción de datos se elaboraron fichas analíticas, resultado de un proceso de codificación que se fue organizando y consolidando en torno a una categoría que parecía nuclear para los trabajadores en su actividad, “el hacer”.

Consideramos que se trata de una buena ilustración que permite apreciar la puesta en práctica de las directrices anteriormente mencionadas. En primer lugar, se ponen de manifiesto la estructura (título temático, desglose en subtemas...) y organización interna de la ficha (la agrupación de citas perteneciendo a un mismo registro u a otros, que se complementan entre sí); la diferenciación entre discursos directos e indirectos; los datos sobre las condiciones de producción (marco espacio temporal, estatus laboral de los agentes que intervienen...); las conexiones con otras fichas (señaladas entre corchetes) que desarrollan más detenidamente aspectos mencionados en esta.

En segundo lugar, se puede ver el provecho que se saca de la comparación: reconstruir los procesos, vislumbrar similitudes y diferencias, formulaciones condicionales como paso previo a esbozar eventuales generalizaciones...

Asimismo, la ficha ejemplifica la importancia de una etnografía menuda. Para lo que, de un lado, es fundamental contar con una buena guía de observación, que atiende simultáneamente a lo gestual, a las prácticas no discursivas,

así como a las discursivas, y por lo tanto no las parcela, ni desvincula. Y, de otro, la relevancia de una etnografía detallada, para llevar a cabo las operaciones analíticas mencionadas (comparación, reconstrucción de la génesis social, generalización y análisis discursivo) y realizar una buena descripción/comprensión del objeto de estudio. Por último, permite vislumbrar los análisis provisionales que la autora va realizando (en cursiva en el texto).

Ficha analítica "El hacer"

1. Subcategoría: Quedar bien

13/10/2006 (109: 36). Sala de tanatopraxia: Tras retirar, A. (trabajador de tanatopraxia), la bolsa de transporte y la sábana que cubre al cadáver, aparece ahora, ante mis ojos, el rostro y el tronco del cadáver de una mujer de unos sesenta/ochenta años. Trae colocada la chaqueta de un pijama azul, totalmente liso, y un pañal verde abrochado. Las piernas [...] están desnudas. B. (trabajador de tanatopraxia) mira el rostro del cadáver. "Esta va a quedar bien. Trae la boca y los ojos muy cerrados", dice A.

13/10/2006 (134: 34). Tras retirar la bolsa de transporte y la sábana que cubre el cadáver, A. me mira ahora y me comenta que "este va a tener más trabajo, porque tiene la boca fatal". Atribuye el hecho de que tenga "la boca fatal" a que no lleva la dentadura puesta. "Ya verás que bien queda luego".

Los trabajadores de la sala de tanatopraxia elaboran expectativas acerca de los cadáveres que pueden "quedar bien". Este anuncio se realiza tras visualizar el cadáver y en su elaboración son tomadas en cuenta variables relacionadas a la apariencia inicial del mismo. Del discurso puede extraerse que el "traer la boca y ojos muy cerrados" es una condición, a priori, favorable para que el cadáver quede bien. Destaca la diferenciación conforme al sexo que se realiza en el discurso, atribuyendo un carácter sexuado al propio cadáver.

La apariencia inicial del cadáver permite, además, elaborar expectativas acerca del trabajo que se va a tener que realizar sobre el cadáver para que éste quede bien. "Tener la boca fatal" aparece en el discurso como una condición a priori que remite a un hacer más costoso, si bien se postula que su propio hacer consigue transformar la apariencia inicial del cadáver de manera que, finalmente, este quedará bien.

13/10/2006 (135: 30). Descripción de la técnica realizada sobre la boca del cadáver. Tras finalizar la ejecución de esta, A. dice, "bueno, ahora está mejor", al tiempo que contempla el rostro del cadáver. Observo que la boca del cadáver queda cerrada.

13/10/2006 (151: 20) Pasillo de la sala de tanatopraxia: A. me mira, con las manos en los bolsillos y me comenta que el próximo día cuando venga "vamos a coser bocas por dentro". Se muestra, parece, entusiasmado por enseñarme "ya verás que bien quedan", me dice. Le digo que no es necesario, que no hace falta que lo hagan por mí. Me indica que ya no lo hacen, pero que le parece interesante que yo lo vea. "No se nota nada" me dice C. (trabajador de tanatopraxia).

22/10/2006 (195: 20). Sala de Tanatopraxia: "El próximo día vamos a coser bocas", dice A. a continuación. C. me indica que lo tienen prohibido. Insiste en "lo bien que quedan". Me cuenta que a la madre de A. le cosieron la boca "y no veas lo bien (remarca esta palabra) que quedó. Por fuera no se nota nada", me dice C. mientras mira a A. y sonrío.

13/03/2007 (35: 43). C. mientras está "haciendo" un cadáver: "Al próximo que venga le vamos a coser la boca, ya verás que bien quedan", me dice en voz baja, sin levantar la mirada, pasando ahora el algodón por la zona bajo el pómulo derecho.

"Coser la boca" (por dentro) es una práctica que aparece en el discurso de los trabajadores de la Sala de Tanatopraxia vinculada al quedar bien. El "coser la boca" es verbalizado reiteradamente como un hacer perteneciente al pasado y que, sin embargo, debe ser enseñado y mostrado a un observador externo. De su ejecución se destaca el hecho de "no notarse nada", postulándose el uso de verbo "notar" en el discurso como sinónimo de ver desde un lugar concreto: fuera. La técnica deviene en no visible en tanto que el resultado resulta visible. La prohibición que parece rodear al "coser bocas" es desestimada ante la posibilidad de que el cadáver quede bien. C. ejemplifica la ejecución de la técnica en un cadáver al que dota de identidad, reseñando el vínculo de parentesco que unía a este con otro trabajador de la sala de tanatopraxia. El "coser bocas" aparece en el discurso como un hacer dotado de una valoración positiva a partir de los resultados que propicia y cabría postular asociado al ser y representarse los trabajadores en tanto profesionales diferenciados. [El hacer sobre el rostro] [El hacer sobre la boca].

17/12/2006 (103: 11). "Hoy —dice C.— he hecho a una abuelilla que estaba hecha un nudo (se gira noventa grados hacia la izquierda al tiempo que se encorva, agachando la cabeza, de manera que su barbilla roza su pecho, al tiempo que coloca sus codos pegados al tronco y los antebrazos cruzados pegados a su pecho. Permanece así unos instantes). Me indica que no podía "ponerla mejor (me mira, manteniendo la postura anterior al tiempo que hace una pausa en su discurso). Así que así la he dejado" [...] Me comenta que "hay algunos" que a pesar de sus intentos "no hay forma de que queden bien". "Llevan un montón de años así".

No siempre el hacer obtiene como resultado el quedar bien. La intención aparece en el discurso reseñada como característica que preside el hacer con el cadáver si bien esta pareciera no ser suficiente para lograr el resultado deseado. El discurso se enfatiza mediante el uso de recursos retóricos, tales como la adopción de una postura análoga a aquella que, según el trabajador, presentaba el cadáver, el símil usado para designar a la misma ("nudo") y el empleo del término "abuelilla" para nominar a este. Destaca el uso del diminutivo en la nomenclatura elegida y la diferenciación del sexo del cadáver, postulándose que la denominación verbalizada pretende enfatizar las características corporales del cadáver ("abuelilla" en tanto su apariencia corporal reúne los atributos que se le otorgan a una persona de cierta edad, quizás de escasas dimensiones, en cuanto a peso y estatura, de ahí el uso del diminutivo, si bien también podría subyacer una cierta connotación afectiva vinculada al cadáver) y la consideración de este en tanto ser sexuado. El trabajador construye parte de la biografía del cadáver considerando la postura que presentaba el cadáver producto de un "llevar así" que se ha prolongado durante "años", catalogándose este a su vez a dentro de un grupo que, apareciendo en el discurso como un "algunos" genérico, parecieran compartir ciertas características en común con el cadáver al cual hace referencia. [El hacer sobre el cuerpo].

2. Subcategoría: Quedar mucho mejor

13/10/2006 (104: 13). Pasillo sala de tanatopraxia A. da un paso hacia delante y sacando su mano derecha del bolsillo del pantalón, señala con su dedo índice, "son para los ojos", me dice al tiempo que coge uno de los objetos semicirculares y, levantando ligeramente su brazo derecho, lo sitúa ante su ojo izquierdo. Me dice que están sin usar y que se emplean para meterlos en los ojos, permitiendo que estos se cierren y "queden mucho mejor".

El "quedar mucho mejor" emerge en el discurso de los trabajadores con una finalidad comparativa, si bien aquello con lo que es comparado no aparece

explícitamente en el discurso. Determinadas prácticas permiten que el cadáver “quede mucho mejor”. Todas ellas parecieran vincularse, de una u otra forma, a la apariencia del rostro. El cadáver se convierte en un objeto estético, que puede no quedar bien, quedar bien o incluso “quedar mucho mejor”. [El hacer sobre el rostro] [El hacer sobre los ojos].

13/10/2006 (103: 24). A., según refiere, los embalsamamientos solo son realizados en la actualidad por los forenses. Insiste en que ellos “sí que sabíamos hacerlo bien”. Me indica que la técnica consistía en extraer la sangre e introducir formol. “Quedan mucho mejor”, me dice a continuación moviendo la cabeza de arriba abajo.

5/05/2007 (6: 29). D. (trabajador de tanatopraxia) se lamenta de que no fuera ayer a realizar el trabajo ya que hubiera podido ver “hacer la conservación a un judicial”. Me pregunta si lo he visto “hacer” alguna vez, a lo que le respondo que no. Me indica que ahora les introducen únicamente formol y que así “no quedan bien”. Apunta a que tardan poco tiempo en realizar esta técnica, que no les extraen la sangre y que al final “van a la familia y se lo cobran”. Sigue contándome que antes las conservaciones y los embalsamamientos los hacían ellos, extrayendo con este fin toda la sangre del cadáver y sustituyéndola por formol. Me indica que cuando lo hacían de esa manera “sí que quedaban bien”.

El embalsamamiento es un hacer privilegiado para conseguir que el cadáver quede mucho mejor. No obstante, es necesario un saber hacer que el trabajador de la sala atribuye a un nosotros genérico y a un tiempo pasado que se antepone a un presente donde el hacer está en manos de otros profesionales que no aparecen explicitados en el discurso. Los dos trabajadores de tanatopraxia comparten el modo en cómo debe realizarse la técnica y cómo esta no debe ejecutarse. El tiempo durante el cual se prolonga el hacer aparece como un elemento que parece contraponerse al “hacer bien” cuando este es considerado insuficiente. La idea de negocio económico derivado de la aplicación de la técnica se explicita en el discurso, enfatizándose a partir del papel que juega la familia en todo el proceso. El cadáver deviene en objeto sobre el cual se realiza el procedimiento. [El hacer en los judiciales].

3/12/2006 (332: 17-18). Sala de tanatopraxia: A. me cuenta, “no nos dejan hacer lo que tendrían que hacer”. Insiste en que si les dejaran “hacer” como ellos quisieran, “nos enrollaríamos con los cadáveres”. Insiste en que su actividad se ciñe a lo que marca la ley, puesto que, según me dice hasta pasadas veinticuatro

horas no se puede "manipular" al cadáver. Me dice que sí pueden "dar colorete", pero que "a nosotros no nos interesa lo de los coloretes". Le pregunto por qué no les interesa dar coloretes a lo que me responde que es que "quedan muy mal los cadáveres". A su juicio, "no todos los cadáveres admiten un maquillaje". Me comenta, además, que no siempre a las familias les "gusta" el maquillaje. En este sentido me dice que suelen dar "un poco de colorete" o de pintalabios. Afirma que con ellos el cadáver "queda mucho mejor" si bien insiste en que no a todo el mundo le gusta. A continuación, me cuenta que antes podían hacer uso de un líquido que se inyectaba y quitaba "el amarillo", la "ictericia" de los cadáveres, de forma que estos "quedaban muy bien". Insiste en que ahora se "hace" muy poco con respecto a lo que él considera que debía de hacerse con el cadáver. Achaca este "hacer" a los límites que establece la ley.

El quedar bien/quedar mucho mejor aparecen interrelacionados en el discurso vinculados al hacer. El hacer actual se compara con el pasado, distanciándose de aquello que se considera debería de hacerse. La legislación es vista como el obstáculo que imposibilita el hacer lo que se tendría que hacer. El maquillaje se postula como un aspecto controvertido, careciente de interés para un nosotros en genérico no especificado y sujeto a gustos que se atribuyen a las familias. La cuantificación de este pareciera importante: "un poco de colorete" o de pintalabios pueden que el cadáver "quede mucho mejor". La apariencia del rostro aparece implícitamente vinculada al "quedar mucho mejor": labios pintados, maquillaje sobre este... La tanatopraxia es considerada un hacer presente, si bien se vincula a prácticas realizadas en el pasado. Destaca el empleo de términos técnicos para referirse a la coloración "amarilla" del cadáver: "ictericia", postulándose como un recurso retórico que pretende dar énfasis y quizás dotar de una cierta autoridad científica el discurso. La desaparición de una coloración "amarilla" del cadáver pareciera tomarse en cuenta en la catalogación de quedar bien. [El hacer sobre el rostro].

13/10/2006 (109: 42). Pasillo sala de Tanatopraxia: A. se acerca a la mesa de autopsias y toma de ella el bote de pegamento que antes había visto. Me indica que se trata de pegamento, indicándome la marca, al tiempo que me sonríe. Dice que algunos de sus compañeros lo suelen usarlo para "cerrar bocas", pero que para él "quedan fatal", de forma que no suele emplearlo. Me indica que en otro tanatorio de la zona "gastan" bastante. Emplea un tono irónico y sonríe mientras hace esta afirmación.

La categoría “quedar fatal” se asocia al empleo de ciertos utensilios, tales como el pegamento, usado para “cerrar” bocas y ojos. Las “bocas” y los ojos se nominan desvinculados del cuerpo del cual forman parte, pareciendo dotarlos de entidad propia. En la verbalización en torno a su hacer el trabajador no solo se diferencia de sus compañeros nominados en genérico, sino también de un otros despersonalizado y nombrado en tanto lugar. El empleo del verbo “gastar” pretende enfatizar el uso del utensilio. [El hacer sobre el rostro] [El hacer sobre la boca].

15/04/2007 (33: 36). Sala de tanatopraxia: C., tras “vestir” a un cadáver después de “haberlo acabado”, “Pues he vestido a la abuela de antes... Con lo guapa que estaba con la sábana blanca, le han traído un trozo de tela marrón (mueve la cabeza de un lado a otro) que ha quedao’ echa un adefesio...”, me dice en voz baja.

El “quedar echa un adefesio” emerge en el discurso del trabajador en esta ocasión vinculada al vestir el cadáver. Este aparece nominado en el discurso en tanto “abuela”, postulándose el empleo de este término para nominar a los cadáveres de una cierta edad. El adjetivo “guapa” que se otorga al cadáver remonta a la consideración de este en tanto sujeto y no objeto sexuado. La “sábana blanca” se contrapone al “trozo de tela” con el que finalmente ha sido vestido el cadáver. Llama la atención el término “trozo de tela” usado para nominar el atuendo, no pareciendo que este reúna las características necesarias para ser catalogado como ropa, si bien el hacer es denominado como vestir. El “trozo de tela” es traído por un ellos genérico que no aparece explicitado en el discurso. [El hacer sobre el cuerpo] [El hacer sobre el cuerpo que no va a ser vestido].

22/10/2006 (194:17). A. y C. tras salir el cadáver de la sala de tanatopraxia, “No me gusta”, dice A., C. le pregunta por qué no le gusta a lo que A. le responde que le ve “la cara rara”. C. le indica que “parece que está sonriendo” A. se dirige hacia la cabeza, coloca ambas manos con las palmas extendidas sobre los laterales de la cabeza y mueve ligeramente esta hacia la derecha, con el propósito, pareciera, de poner esta más recta.

7/04/2007 (23: 6). F. (trabajador del tanatorio) y C., instantes antes de salir el cadáver de la sala de tanatopraxia: “No me gusta cómo queda”, dice D. retirándose ligeramente, mirando la boca del cadáver. “¿El qué? ¿Los morros?”—pregunta C.— C. le indica que el hombre tiene “los morros torcidos”, con lo que no pueden “quedar” de otro modo, al tiempo que se encoge de hombros y soltando un par de risitas ahogadas al finalizar la frase. D. permanece mirando el rostro del cadáver

por espacio de unos treinta segundos más, tiempo tras el cual se da la vuelta y deposita el bote de pegamento encima de la mesa.

El gustar/no gustar aparece explícito en el discurso vinculado a la apariencia final del cadáver. Es el rostro la región corporal que permite hacer emerger las verbalizaciones relacionadas al gustar. No obstante, pareciera existir una variabilidad interindividual relativa al gustar/no gustar. El discurso que se contrapone al "no gustar" toma en consideración variables relacionadas a la expresión gestual del cadáver. Cabría pensar que el parecer "estar sonriendo" es considerado una expresión gestual válida para el trabajador que no comparte con su compañero la catalogación de no gustar relativa a la apariencia final del cadáver. El "parecer estar sonriendo" nos remite a un como si, donde el cadáver es objeto de una acción propia de un ser/estar vivo.

Del mismo modo se alude a determinadas características físicas propias de los cadáveres como inapelables y no susceptibles de ser modificadas con el hacer del trabajador de tanatopraxia. El cadáver es conceptualizado en tanto hombre dotado de una determinada apariencia física en un tiempo presente. El término "morros" remite al lenguaje coloquial, si bien son los "morros" los que "quedan" de una determinada manera, deviniendo el "hombre" que previamente era en un objeto pasivo. La contra argumentación al "no gustar" involucra no solo a empleados de la sala de tanatopraxia, sino a otros ajenos a esta. [El hacer sobre el rostro] [El hacer sobre la boca].

3. Subcategoría: Dejar bien

23/03/2007 (22:18). E. (trabajador de la limpieza), en el interior de la sala de tanatopraxia mientras B. está "haciendo" un cadáver judicial embalsamado). "Mira que bien le ha deja'o, si parece que está dormidito", dice el hombre en tono exclamativo, dirigiendo su mirada hacia el cadáver, al tiempo que sonríe.

El dejar bien emerge en el discurso de los trabajadores del tanatorio, trascendiendo el marco espacial de la sala de tanatopraxia. Se atribuye al "hacer" de un trabajador en concreto, en tanto sujeto activo, siendo la práctica de este juzgada por otro en tanto observador no participante. La construcción "parece que" nos remite nuevamente al como si, vinculado a la apariencia del cadáver. Este como si se enlaza en el discurso con dejar bien. Destaca el uso del diminutivo "dormidito" para hacer referencia al parecer estar del cadáver.

22/04/2007 (5:40). Cadáver en pasillo, antes de entrar a la sala de tanatopraxia: F. (trabajador del tanatorio) le indica a C. que le tiene que "dejar bien", porque "va

a mi tierra". C. le contesta que no porque vaya a su tierra le va a tener que "dejar bien". F., entonces, responde que así verán "lo bien que trabajamos aquí. Yo que les he dicho que hay uno que los deja bien...". Saca de su bolsillo izquierdo un trozo de algodón y comienza a frotar con este la superficie de la tapa, limpiando las huellas de dedos que hay sobre esta [...]. Mientras hace esto, C. se dirige hacia él y con una exclamación le dice "¡a ti que te han da'o propina ya!". El hombre continúa pasando el algodón por encima de la tapa de la caja y de nuevo repite que "les ha dicho" que hay grandes profesionales en el centro. Levanta el algodón de la tapa de la caja y guarda este en el bolsillo de su pantalón.

El "dejar bien" emerge como un requisito explícito del hacer del trabajador de tanatopraxia impuesto por otro. El prestigio y la profesionalidad se vinculan al hacer bien en el discurso, poniéndose en juego a partir de este e involucrando no solo al actor del hacer, sino también a un nosotros no especificado. El cadáver es embestido de la capacidad de ir a una "tierra" nominada en genérica, pero, al tiempo, es objeto al que alguien debe "dejar bien", siendo transformado en un objeto estético. El "dejar bien" pareciera extenderse más allá del cadáver e involucrar al ataúd en cuyo interior se haya este: el trabajador que acompaña a C. limpia las huellas de dedos que se evidencian en la superficie de la tapa de este. La "propina" introduce una dimensión simbólica en el hacer de los trabajadores traduciendo, pareciera, la satisfacción de la familia con el trabajo realizado.

22/04/2007 (15:39). C. hablando del "hacer" de otro trabajador de la empresa: "No veas lo bien que trabaja". "Cómo los deja de bien", dice a continuación F., el trabajador de la sala en tono exclamativo.

El "dejar bien" aparece vinculado al trabajar bien, pareciendo entrar en juego en la catalogación del hacer de los trabajadores y en la representación de estos como profesional ante los otros.

13/03/2007 (38:39-40). F., una vez el cadáver ha salido de la sala de tanatopraxia, dirige su mirada hacia el cadáver, "¿Pero no te da vergüenza dejarle así?", dice en voz alta, al tiempo que eleva ligeramente su mano derecha en dirección hacia donde se encuentra el cadáver y sonríe. C., enfadado, le dice que se calle, "¡Qué sabrás!", en voz alta y frunciendo el ceño, al tiempo que suelta el asidero metálico del carro "Pero ¿qué va a decir la familia? (pausa)... ¡Mira cómo tiene la boca!", vuelve a decir el hombre con voz alta, al tiempo que sonríe y señala ahora con su

dedo índice hacia el cadáver. C. le comenta que se "vaya por ahí" al tiempo que se da la vuelta y se dirige hacia el lugar donde se encuentran las dos tapas del ataúd. Descripción del cadáver al que se hace referencia: el cadáver queda cubierto de cabeza a pies por la sábana blanca, totalmente estirada. La cara y cuello del mismo es la única región corporal visible, presentando una coloración amarillenta destacable. Los ojos y la boca permanecen cerradas, si bien en esta última aparece una mueca desagradable, pues el extremo izquierdo del labio inferior queda ligeramente elevado. El cabello aparece húmedo y peinado. Cabeza, tronco y piernas aparecen alineados.

La "vergüenza" del trabajador emerge en el discurso vinculada al "dejar así" el cadáver, un "dejar así" que queda especificado en la apariencia de la boca del cadáver. El hacer del trabajador es juzgado, pero solo el saber permite emitir un juicio válido. Las expectativas en torno a la "familia" entran en juego: a esta se le otorga la potestad de "decir" algo y, por ende, de juzgar el hacer del trabajador.

Si bien no se trata de profundizar en todos los detalles que sugiere la lectura de la ficha, sí creemos interesante subrayar algunos aspectos que nos parecen especialmente relevantes, con respecto a lo dicho a lo largo del capítulo, directamente relacionados con la metodología. En ese sentido, no podemos detenernos aquí en el propio análisis de contenido, pese a su riqueza.

Rasgos a destacar a lo largo de la ficha son, por ejemplo, cómo no solo se desglosan las prácticas (quedar bien/dejar bien; quedar bien; quedar mucho mejor/quedar fatal; quedar hecho un adefesio; dejar bien/dejar así; gustar/no gustar...), sino que se pueden aportar elementos descriptivos para desarrollarlas y compararlas en base a los contrastes que los propios trabajadores introducen sobre el hacer y sus resultados; cómo se incorpora en el comentario analítico elementos de las citas sin caer en meras paráfrasis ni tampoco en sobreinterpretaciones; cómo la investigadora saca partido de los usos de los pronombres por los agentes sociales (género, singular, plural, plural indefinido), de los diminutivos así como de la oposición entre el presente y el pasado...

Igualmente es apreciable cómo resalta los distintos lugares desde los cuales ellos observan su labor, dándose una especie de desdoblamiento entre la propia tarea y el efecto que produce visual y emocionalmente en los otros; o también cómo los agentes sociales se van implicando afectivamente y cómo, a través de detalles corporales del cadáver, construyen una historia sobre la persona; e incluso cómo el reconocimiento social del trabajador está estrechamente ligado con el “quedar bien/dejar bien”.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1987). La imagen grotesca del cuerpo en Rabelais y sus fuentes. En *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais*, pp. 248-302. Madrid, Alianza Universidad.
- Bazin, J. (2008). Interpréter ou décrire. En *Des clous dans la Joconde. L'Anthropologie autrement*, pp. 347-463. Toulouse, Anacharsis.
- Borel, M. J. (1995). La schématisation descriptive: Evans-Pritchard et la magie zandé. En Kilani, M., Calame, C. y Borel, M. J., *Le discours anthropologique. Description, narration, savoir*, pp. 153-204. Lausanne, Payot.
- Bourdieu, P. (1988 [1979]). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid, Taurus.
- _____. (1991 [1980]). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975 [1973]). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*. Toulouse, Anacharsis.
- Devillard, M. J., Franzé, A. y Pazos A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfica. En *Política y Sociedad*, vol. 49, núm. 2, pp. 353-369.

- García García, J. L. (2000). Informar y narrar - El análisis de los discursos en las investigaciones de campo. En *Revista de Antropología Social*, núm. 9, pp. 75-104.
- Kuhn, T. (1971 [1962]). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2005 [2001]). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. En Lahire, B. (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y Críticas*, pp. 143-179. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris, Nathan Université.
- Malinowski, B. (1972 [1922]). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En *Los argonautas del Pacífico Occidental*, pp. 19-42. Barcelona, Península.
- Passeron, J. C. (2011[2006]). *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Madrid, Siglo Veintiuno.

Segunda parte
Aprendiendo la práctica profesional

Capítulo 5

Formar para la práctica profesional de la antropología social, cuando el “futuro no se ve”

Carmen Gregorio Gil

Universidad de Granada

Introducción

Desde el curso 2013-2014 trato de responder al encargo de mi Departamento de impartir la asignatura optativa que lleva el título de Formación para la Práctica Profesional de la Antropología Social (FPPAS),¹ dirigida al alumnado que se encuentra en tercero o cuarto curso del Grado en Antropología Social y Cultural en la Universidad de Granada. La inclusión en el plan de estudios de esta asignatura, no es una cuestión menor, pues nos habla de la apuesta por la profesionalización de la antropología social derivada en parte de las nuevas exigencias del Mapa Europeo de Educación Superior, conocido como el Plan Bolonia,² pero también de la

1 Puede consultarse la guía docente de esta asignatura en la web de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada: <http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/>

2 Se han escrito muchos trabajos críticos poniendo de manifiesto la ideología que ha orientado el Plan Bolonia, una de los asuntos que más se ha cuestionado ha sido el peso dado a las titulaciones en función de las necesidades del mercado laboral, frente a otras aspiraciones éticas, educativas

propia supervivencia de la disciplina en las universidades del Estado español sometida al empuje de otras ciencias sociales con mayor implantación como la sociología, la pedagogía o el trabajo social, tanto en las instituciones académicas³ como en el mercado laboral. Como expresaba María Valdés Gázquez refiriéndose al año 2010, momento de configuración del Mapa Europeo de Educación Superior:

Las informaciones que nos llegan en las últimas fechas a través del World Council of Anthropological Associations sobre la degradación de la situación de la antropología, incluso en países en los que la percibíamos como disciplina fuerte y consolidada de antiguo, son especialmente preocupantes para quienes las recibimos en un país en el que la antropología está lejos de haber conquistado aún su lugar en el ámbito de las ciencias sociales. (2012: 8).

A pesar de que, como señala Valdés Gázquez, “el paso que queda por dar para alcanzar la consolidación definitiva exige que nos ocupemos de una vez por todas del tema de la

y sociales de los ciudadanos y ciudadanas europeos, por ejemplo, Laval (2004 citado por Díez Gutiérrez, 2009: 357-358) señala que, “la profesionalización ya no es una finalidad entre otras de la escuela, sino que tiende a convertirse en la principal línea directriz de todas las reformas. Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, existe un riesgo real de reducir la enseñanza a las ‘competencias’ útiles para las empresas, y de obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser vendible en el mercado de trabajo”.

- 3 En comparación con otras disciplinas de las ciencias sociales, la antropología se había implantado tímidamente en la Academia española. “Dicho proceso se inició en los años setenta con la introducción de algunas asignaturas de antropología en otros estudios superiores, mejoró débilmente en los años ochenta con la consolidación de la especialidad de Antropología en algunas universidades y dio un salto cualitativo en la década del noventa con la conversión en un título de licenciatura, eso sí, una licenciatura de Segundo Ciclo: solo dos años de formación (ciclo corto) frente a los cuatro o cinco años (ciclo largo) que recibían los titulados de otras ciencias sociales” (Valdés, 2012: 9).

profesionalización, tantas veces aplazado” (2012: 8), nos seguimos encontrando resistencias para “salir del armario”,⁴ salir de las aulas y la academia, para convencer a las instituciones y a la ciudadanía del interés público de la antropología social. Pienso en algunos países en los que he conocido el desarrollo profesional de la antropología social como Argentina, Brasil, Colombia o México, en donde podría carecer de sentido ese asunto, en el Estado español, en palabras de Valdés Gázquez “tantas veces aplazado”, y que, sin embargo, es y sigue siendo, motivo de discusión en el momento actual, aunque quizás, ya no tan acalorados. Ha sido el proceso de implantación del nuevo Grado en Antropología Social el que ha posibilitado que algunos Departamentos estén trabajando en otra dirección, unidos desde la firme voluntad de la CEGA-CPA⁵ aun a pesar de su limitada incidencia política.⁶ Aunque Valdés Gázquez lo exprese de forma muy clara “... la única forma de atacar el problema es generar alguna estructura estable —llámese Colegio, llámese Asociación Profesional— que tenga como objetivo fundamental velar por la profesionalización

-
- 4 Aunque más adelante volveré de nuevo a esta cuestión, uso la metáfora “salir del armario” porque en un punto supone salir de ciertas clausuras disciplinares en las que no dejo de ver una perspectiva androcéntrica que jerarquiza el valor de la teoría frente a la praxis, de la razón frente a la emoción y si se quiere de la mente frente al cuerpo y con ello la razón patriarcal (Amoros, 1985). Véase, por ejemplo, Uribe (1999) para el análisis de la tensión entre el carácter teórico o aplicado en la historia de la disciplina, Greenwood (2002) para su propuesta de disolución de las dicotomías que ha atravesado a la disciplina a partir de las nociones “theoria, techne y phronesis” y en Giménez (2012) su propuesta de articulación de teoría y práctica “científicamente fundamentada, de carácter dialéctico y éticamente implicada, con orientación pública y técnicamente operativa”.
 - 5 Comisión Estatal para el Grado en Antropología social y Comisión para la Profesionalización de la Antropología. Véase de nuevo Valdés Gázquez (2012) para más información sobre la creación y finalidad de estas comisiones.
 - 6 Desde 2017 ha pasado a ser una de las comisiones de trabajo de la nueva estructura de la Asociación de Antropología del Estado español (ASAAE), reconversión de la anterior Federación de Asociaciones de Antropología del Estado español (FAAEE) precisamente con la finalidad de darle mayor institucionalidad, *cfr.* <https://asaee-antropologia.org/asaee/comisiones/comision-profesional/>

de la Antropología” (2012: 8), esto no se ha tenido tan claro para algunas de las asociaciones de antropología social que configuraban la extinta Federación de Asociaciones de Antropología del Estado español (FAAEE), nacidas en los años setenta en el contexto del naciente Estado de derecho de las Comunidades Autónomas tras la muerte del dictador. Lo esperable es que este panorama cambie desde el momento en que los futuros graduados y graduadas en Antropología social necesiten construir su identidad profesional a partir de su título universitario para poder ejercer su profesión en contextos diferentes a la Universidad. De hecho, tras consultar la página web de la Asociación de Antropología del Estado español (ASAE) (2020), con ocasión de la escritura de este texto, observo que en su “comisión profesional”,⁷ el propósito principal, tal como se describe en la misma, es “establecer un foro de debate permanente sobre el quehacer antropológico, deontología, salidas profesionales y todas aquellas otras cuestiones que afecten directa o indirectamente a los/as *antropólogos/as como profesionales*”,⁸ si bien el hecho de que se presente como “foro de debate”, deja demasiado indefinidas “todas aquellas otras cuestiones” sobre las que debería expresarse, a mi modo de ver, de forma más contundente y que tocan a la regulación de una profesión. En la misma línea que Valdés Gázquez (2012), en nuestro contexto actual, nos guste o no, sea por sus reminiscencias gremiales o por nuestra defensa de la interdisciplinariedad o por cualquier otra razón, entiendo que un colegio profesional sería la única estructura corporativa contemplada en la Constitución

7 Conformada por tres Museos, un Instituto de investigación dependiente del CSIC (Imcipit), una asociación (Antropología 2.0) y cuatro empresas (Hipopotesis. Agencia de investigación social; Eixam. Estudios socioantropológicos; MAOS. Innovación social, S. Coop. Galega y Ab Orígene: Antropoloxia Produccion e Xestion Cultural, S.L.L.)

8 El destacado es nuestro.

española⁹ de derecho público con personalidad jurídica existente para regular el ejercicio de la profesión.¹⁰

Sin duda, el cambio de la FAAEE a la ASAAE, no es un mero barniz en sus siglas, sino un cambio sustantivo que se propone la rearticulación de las asociaciones y entidades representantes de la antropología social ante un nuevo contexto, en el que el asunto de la profesionalización sigue siendo una asignatura pendiente. Como Beatriz Santamarina, presidenta de la ASSAE desde su proceso constituyente hasta el 2017 explica en el portal de esta asociación:

La ASAAE ha nacido, precisamente, de sumar estos esfuerzos con la voluntad de dar respuesta a la nueva realidad de nuestra disciplina. A día de hoy, el crecimiento y la profesionalización de la Antropología en el Estado español es incuestionable y plantea nuevos retos que asumir. Conscientes de ello, tomó forma la idea de refundar y ampliar la anterior federación para incorporar, cohesionar y representar el amplio mosaico de intereses, recursos e instituciones existentes en la actualidad. Y, en paralelo, ofrecer una estructura de mayor envergadura y solidez, capaz de garantizar

9 Artículo 36 de la Constitución española: La ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los Colegios Profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas. La estructura interna y el funcionamiento de los Colegios deberán ser democráticos.

10 Traigo aquí la definición de colegio profesional de la Junta de Andalucía, comunidad autónoma en la que resido, entendiendo que las definiciones son idénticas para el resto de la Comunidades Autónomas. "Los colegios profesionales son corporaciones de derecho público que defienden los intereses de sus miembros colegiados. Su función principal es la de velar por el cumplimiento de una buena labor profesional mediante las siguientes acciones: 1. La ordenación del ejercicio de la profesión, dentro del marco legal respectivo y en el ámbito de sus competencias; 2. La representación institucional exclusiva de la profesión cuando estén sujetas a colegiación obligatoria; 3. La protección de los intereses de las personas consumidoras y usuarias de los servicios de sus personas colegiadas; 4. La defensa de los intereses profesionales de las personas colegiadas" (Junta de Andalucía, Colegios profesionales).

unas funciones y servicios acordes con las necesidades y demandas de nuestro tiempo. (ASAE, 2020: carta de la presidenta).

Pero como sabemos los cambios que remueven estructuras y dinámicas de poder consagradas son muy lentos y las resistencias las podemos observar en asuntos como la inclusión de las prácticas profesionales en los planes de estudios de las diferentes Universidades por parte de Departamentos, Facultades y Vicerrectorados. Así, el hecho de que la asignatura FPPAS a la que estoy dedicando estas páginas tenga un carácter optativo nos habla del lugar secundario que tiene en el Plan de Estudios de la Universidad de Granada (UGR),¹¹ a diferencia de otros planes de estudios como el de la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad Autónoma de Barcelona, que sí han incorporado la obligatoriedad de la realización de prácticas externas.¹²

Al panorama descrito se une el escaso desarrollo profesional de la antropología social en el Estado español al margen de Universidades y Centros de investigación, por lo que en estas circunstancias se puede entender la dificultad que entraña organizar una asignatura que se propone preparar al alumnado (Formación para...) para algo (la práctica profesional de la Antropología social) que en su entorno desconoce, incluso llega a dudar de su existencia: ¿Pero qué hace un antropólogo fuera de la academia? Al alumnado le queda bastante claro que la antropología social es una profesión que se ejerce en los Departamentos universitarios y Centros de

11 Véase el plan de estudios en <https://antropologia.ugr.es/pages/docencia>

12 Actualmente el Grado en Antropología social se imparte en nueve Universidades de cinco Comunidades Autónomas además de en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): Universidad de la Laguna en Canarias, Universidad del País Vasco, Universidades Complutense y Autónoma de Madrid, Universidades de Sevilla y Granada en Andalucía, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona y el título conjunto entre la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) y la Rovira y Virgili de Tarragona, en Cataluña.

Investigación, sus profesores y profesoras, somos sus referentes, careciendo de otros posibles, o peor, posee algunos que la desvirtúan como ha sido el fenómeno provocado por la serie televisiva de investigación policial *Bones* en la que la protagonista es una antropóloga forense.¹³

Sobre cómo he ido respondiendo a esta paradójica asignatura, es sobre lo que me he animado a escribir en este texto.¹⁴ Reconozco que a pesar del desafío que para mí significaba impartirla¹⁵ en el proceso de hacerlo me han surgido muchas dudas, por la tristeza que me produce escuchar la insatisfacción del alumnado al respecto del plan de estudios en lo referente a su escasa formación para practicar la antropología fuera de la academia; por el temor a mi propia frustración por las altas expectativas depositadas por el alumnado en esta asignatura; así como por el peso de la responsabilidad ética para encontrar el honesto equilibrio entre la pasión por la antropología social, en contraste con la cruda realidad de un mercado laboral con elevados niveles de desempleo juvenil.¹⁶ Todo ello en un entorno hostil de deslegitimación por

13 De hecho, algunos de nuestros alumnos y alumnas empiezan a orientarse hacia la antropología forense, optando al finalizar sus estudios de Grado por el Máster de Antropología Física y Forense que se imparte en la UGR (*cf.* <http://masteres.ugr.es/antropologiafisica/>), máster en el que no participa el profesorado del Departamento de Antropología Social.

14 No quiero dejar de agradecer a Maximiliano Rúa y a Elisenda Ardevol el simposio propuesto en el Congreso de Antropología Social organizado por AIBR en la Universidad de Granada en septiembre de 2017 al objeto de poner en común nuestras prácticas docentes, mi presentación en este Simposio la que ha dado pie a escribir mi contribución para este volumen.

15 Que sin duda me contagiaron los y las miembros de la CEGA-CPA, en cuyas reuniones participé desde 2008 hasta el año 2017, primero como miembro de la comisión docente de mi Departamento en sustitución del entonces director, el profesor Gamella, después como coordinadora del Grado en Antropología Social, en sustitución del entonces director el profesor Acuña y por último como directora del Departamento. Quiero aprovechar para agradecer aquí a todas las colegas con las que compartí en el CEGA-CPA, tanto su acogida, como los aprendizajes que adquirí en la misma desde un espacio de generosidad y horizontalidad.

16 Según datos del cuarto trimestre del año 2018 el desempleo en las edades de 25 a 29 años es de 32,3%.

una parte del cuerpo docente de mi Departamento que no cree en la profesionalización de la antropología social.

En el marco de las limitaciones expuestas, consideraré que esta situación paradójica podría ser uno de los ejes vertebradores de la asignatura, con el fin de conocerla, analizarla y situarnos en ella y en la medida de lo posible tratar de superar ciertos posicionamientos paralizantes y desmovilizadores, al objeto de “tomar las riendas” de nuestros procesos vitales y profesionales, obviamente en el marco de las constricciones en las que nos movemos. Esta premisa de “tomar las riendas”, sin embargo, en contra de lo que pudiese parecer, no arranca del nuevo contexto del emprendimiento neoliberal que nos circunda en las universidades públicas, basado en la competitividad y el logro individual, sino desde un intento de rescatar y poner en valor de forma colectiva y corresponsable, nuestra formación antropológica.

Imaginar el futuro profesional como antropólogo/a

Querido diario: Hace tiempo que no escribo y pensé que hoy era un buen momento para volver a recurrir a tus páginas. Han pasado muchas cosas desde la última vez que escribí; ya estoy en el último año de carrera y se acerca el fin de esta etapa universitaria en la que solo hay que dejarse llevar haciendo “lo que tienes que hacer”. Ahora, se supone que debo tomar una serie de decisiones en mi vida que, dictaminarán en mayor o menor medida qué será de mi futuro. Es por eso que hoy he necesitado de ti. Leyendo páginas al azar de este mismo diario he encontrado miles de recuerdos recogidos y algunos sueños y proyectos que acompañaban a las distintas etapas de mi vida. Estos proyectos cambiaban de forma y color a cada página escrita. A los ocho años quería casarme

con veintitrés y tener cuatro hijos; a los trece quería casarme con veintisiete, tener un trabajo fijo de psicóloga y una casa enorme con mis cuatro hijos (lo de los cuatro hijos no cambió); a los diecisiete ya no quería casarme ni de coña, quería viajar y trabajar de antropóloga por el mundo, evitando guerras y haciendo la paz; me veía capaz de cambiar el mundo. En segundo encontré la escapatoria a tener que pensar en planes de futuro con el supergenial croquis de: en tercero me voy de Erasmus, cuarto TFG e intercambio a Latinoamérica, luego Máster de Relaciones Internacionales y a Siria que me voy con mi prima y su equipito del ACNUR. En tercero continué mi proyecto superguay y me fui a Francia de Erasmus. Allí me enteré de que mi proyecto no era ni tan fácil ni tan superguay... Entré en un nihilismo enfermizo y una desmotivación muy fuerte por parte de la antropología aplicada y de la antropología en general. Ahora quería trabajar viajando con trabajos temporales y situacionales dejando un poco de lado a la academia y su antropología que, a mi parecer, poco me iba a dar de comer (aunque agradecía todo el enriquecimiento personal que me había aportado). Así que llegué a cuarto, hecha un lío, con un cacao en la cabeza y con mis planes en decadencia. Con más preguntas que en toda mi vida; preguntas sin respuesta, preguntas sobre las propias preguntas, procesos de construcción y deconstrucción que al final acaban en el mismo e infinito punto de partida. Y justo hoy, 13 de febrero de 2017, me preguntan cómo me veo en un futuro trabajando de antropóloga. ¿Me veo en un futuro trabajando de antropóloga? ¿Me veo en un futuro trabajando? ¿Me veo acaso en un futuro? No lo sé, puede... o también puede que no. Ya no sé ni lo que sé. Tengo la sensación de que aprendes más y parece que sabes menos. Bueno, supongo que si tuviese que decir algo sería que podría verme trabajando de cualquier cosa aportando siempre mi pequeña visión antropológica

de las cosas; suena bastante triste y romántico, o puede que solo lo primero. O a lo mejor puede que salvando el mundo, evitando guerras y haciendo la paz... ¿por qué no? (Aurora Vilchez Padial, alumna de cuarto, febrero 2017).

El futuro no se ve, porque está oscuro. Este es un tema tabú en las aulas que pocos profesores se atreven a tocar. No existe un espacio para el confort cuando el estudiante de antropología piensa en su devenir laboral. Por un lado, la institución no logra cumplir con las expectativas que los alumnos depositan en ella y además ofrece posibilidades limitadas, posibilidades que son excluyentes y no son compatibles con los diversos senderos que ofrece la disciplina. Por otro, el status académico en las aulas invita a los alumnos a reformular los términos de la disciplina en la que se hallan inmersos. Si bien esta tarea es necesaria, no es sino ardua y complicada. La antropología se haya enclaustrada en despachos y congresos, llevada a cabo en trabajos de campo que, en muchos de los casos, tienen como objetivo la reformulación teórica acerca de ideas o conceptos. Si bien el trabajo teórico es necesario, e indesligable de la praxis, la antropología ofrece unas posibilidades prácticas como ningún otro ámbito del conocimiento y además es compatible con la existencia de un gran número de profesionales que no tienen cabida en los Departamentos de Antropología. Lo cual, junto a la posibilidad de trabajar con equipos multidisciplinarios, abre el campo de la creatividad y permite difundir la actividad antropológica a cualquier proyecto. La antropología aplicada es una herramienta que no termina de ser explotada. Es en este contexto donde me imagino como antropólogo. Fuera de la universidad y de las instituciones de conocimiento hegemónicas, aunque no por esto desdeño la implicación ni la participación de compañerxs dentro de esta, puesto que creo que el camino más poderoso de transformar algo

es desde dentro, aunque, como defiendo, estas ofrecen posibilidades muy limitadas de transformación social. Partidario del do it yourself, en el que ya tengo cierta experiencia, abogo por la construcción de proyectos propios a través de grupos de trabajo cooperativos que no dependan de poderes fácticos y con responsabilidad en todas las fases del proyecto. Esta autonomía de la que se goza al ser independiente ofrece asimismo problemas que trabajando por el lado institucional no son tan determinantes como, por ejemplo, las fuentes de financiación. Son muchos los ejemplos que nos demuestran cómo estos proyectos no son utopías ni sueños inalcanzables: GEA-La Corrala, Todo por la praxis, Arriba los de abajo, Left hand rotation... Así imagino mi futuro como antropólogo, desde la intelectualidad de retaguardia, como diría el profesor Boaventura de Sousa Santos, trabajando desde abajo en proyectos que desde la antropología aplicada y la multidisciplinariedad aboguen por la acción directa y socialmente efectiva. (Victor Vaz-Romero, alumno de tercero, febrero 2017).

Estos relatos están escritos por una alumna y un alumno de la asignatura de FPPAS de cuarto y tercero respectivamente del Grado en Antropología social.¹⁷ El primer día de clase había pedido al alumnado que escribiese sobre cómo se imaginaban trabajando como antropólogos y antropólogas, cómo se imaginaban ejerciendo su profesión en un futuro próximo y contextualizado. Quería que sus relatos me sirvieran para ubicar al grupo, al objeto de detectar sus inquietudes para ir situando los contenidos de la asignatura, constituía

17 No quiero dejar de agradecerles que me hayan autorizado incluir sus relatos en este texto. Además, al comunicarme con Víctor y con Aurora me compartieron sus nuevos proyectos, Víctor realizando una estancia en México implicado en un proyecto de etnografía audiovisual y Aurora trabajando en Málaga en CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado), en ambos casos aportando desde su formación antropológica.

en principio, una estrategia metodológica. Si bien, la lectura de sus escritos, cual etnógrafa interpretando a sus “sujetos de estudio”, me pareció que tendría más sentido hacerla junto con ellos y ellas, desde una especie de ejercicio de etnografía colaborativa.¹⁸ Sus relatos me parecieron un material muy rico para operar un análisis con el propio grupo sobre sí mismo, al tiempo que nos permitiría entrenar algunas de nuestras actitudes antropológicas, como la disposición al extrañamiento sobre nuestras propias realidades (Gregorio Gil y Franzé, 2004).

Desde un ejercicio de coanálisis pondrían en práctica sus conocimientos y herramientas analíticas, pero también se convertirían en protagonistas y corresponsables de las acciones propuestas. Cada vez soy más sensible a la detección de actitudes en el alumnado en relación con su agencia, ante su mayor disposición crítica, algo que valoro mucho, sin embargo, encuentro en menor medida, posiciones autocríticas que apelen a la corresponsabilidad. ¿Qué podemos hacer nosotros y nosotras (el alumnado) para cambiar lo que no nos gusta? Aunque nuestro alumnado por lo general suele ser muy crítico con la universidad neoliberal, percibo con demasiada frecuencia actitudes más propias de una relación patrón-cliente. Por ejemplo, cuando toman la actitud de exigir al profesorado desde el argumento de que son ellos y ellas los que pagan o cuando no muestran ningún interés por los espacios de participación desde los que hacer llegar su voz o incluso nos hacen llegar sus quejas, pero sin ningún tipo de articulación colectiva que ponga la mirada en las estructuras y en su agencia. Por tanto, a la hora de organizar la información extraída de sus relatos propuse un ejercicio de

18 Conocía que en la asignatura de “Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología Social” que imparte la profesora Álvarez Veinguer habían trabajado con esta propuesta metodológica (Olmos Alcaraz, Cota, Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2018).

identificación de sus (nuestras) realidades, así como de análisis nuestras posibilidades de cambiarlas, sirviéndome de la herramienta el DAFO.¹⁹

Analizar nuestras realidades colectivamente a partir de un DAFO

Dado que el número de alumnado matriculado en esta asignatura no suele pasar de veinte desde el primer día de clase les planteo una ruptura con las jerarquías académicas docente/disciente para constituirmos en un grupo de trabajo, si quieren de investigación, sobre nuestras propias realidades relacionadas con el campo profesional de la antropología. Les presento mi rol en el grupo como acompañante y orientadora en la identificación de los problemas y en la búsqueda colectiva de respuestas a sus inquietudes y preguntas. Al tiempo les invito a que observen el despliegue de las metodologías que utilizo en el aula y se apropien de las mismas, ya que las considero también útiles en su formación etnográfica, ejercicio que denomino “de reapropiación metodológica”. Desde aquí les planteo la construcción de su relato acerca de cómo se imaginan trabajando como antropólogos/os, punto de partida desde el que los propongo empezar a identificar sus inquietudes, dudas y emociones.

Sus relatos constituyen el material desde el que empezar a realizar el análisis, para lo que les propongo su organización en un DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y

19 Para quién no esté familiarizado con esta herramienta DAFO, es la sigla que viene de las palabras debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Las debilidades y fortalezas se enfocan en los factores internos o personales y las amenazas y oportunidades en los factores externos o socioestructurales. Conocía esta herramienta en su aplicación a la identificación de problemáticas en procesos de desarrollo comunitario y me pareció que podría darnos juego, aun con sus límites, aplicada a la situación descrita.

oportunidades). Dividimos la clase en grupos más pequeños de cuatro/cinco personas para aplicar el DAFO a sus textos y después lo ponemos todo en común construyendo un DAFO que se convertiría en nuestra hoja de ruta desde la que seguir trabajando en la asignatura. El DAFO me parece una herramienta útil porque nos ayuda a identificar y concretar los problemas al fin de situarnos frente a los mismos, tanto de forma individual como colectiva. Además, con ello pretendo que revisemos aquellos posicionamientos que delegan la solución en las instituciones o en otros agentes, obviando la búsqueda de vías de incidencia y nuestra agencia en los procesos de cambio.

Una vez identificadas las debilidades y fortalezas tratamos de ir más allá del análisis para situarnos como agentes activos de nuestros propios procesos, para identificar posibles estrategias de acción, tanto individuales como colectivas. Como era esperable desde ese entrenamiento crítico y deconstructivo, que parece proveernos nuestra formación antropológica, la organización de sus ideas y percepciones en una tabla de doble entrada nos obliga a pensar desde las dicotomías interno/externo y positivo/negativo, que como sabemos no siempre son tan nítidas, por lo que en el análisis tratamos de mostrar las contradicciones.

Traigo aquí el DAFO que realizamos durante el curso 2017-2018 por el alumnado de la asignatura FPPAS, para detenerme posteriormente en alguno de sus enunciados. (Ver *Cuadro 2* de la p. 173).

Por ejemplo, traeré una de las percepciones que se expresó en su contradicción, el llamado *posicionamiento personal* frente a las entidades que podrían contratarlos —mercado y Estado— que fue considerada una debilidad, pero también una fortaleza por la base ética y cuestionadora (crítica) que le preside. La discusión sobre esta idea, así como de los

DEBILIDADES	AMENAZAS
<p><i>Posicionamiento personal</i> frente a los potenciales empleadores mercado y Estado (aunque también se considera una fortaleza).</p> <p><i>Comodidad en la marginalidad</i>, se sitúa esta "comodidad" en el contexto institucional en los profesionales de la antropología que trabajan en las universidades.</p> <p><i>Escepticismo</i>, de nuevo este escepticismo se sitúa en lo que reciben del contexto institucional.</p> <p>Figura pasiva receptora de conocimiento</p> <p>En los estudios: falta de conocimientos, falta de información (de a dónde ir para encontrar trabajo o para seguir formándose), falta de experiencia, limitado manejo de idiomas, escasez de medios.</p> <p>En nuestra actitud: indecisión, incertidumbre, contradicciones internas (en la ética, cambiar de opinión...), salud mental (control de emociones, miedos...), empatía (influencia y dolor).</p>	<p>Financiación. La financiación sí parece ser un problema más complejo de "combatir", "no nos van a pagar por ser 'un grano en el culo'".</p> <p>Poder, se plantea que dentro de las ciencias sociales tenemos poco poder.</p> <p>Visibilidad, tema ya abordado cuando vimos la "comodidad en la marginalidad". Se apunta a la necesidad de implicarnos en la realización de proyectos dirigidos a este logro.</p> <p>Formación <i>demasiado académica</i></p> <p>Estigmatización, se relaciona con el asunto de la visibilidad.</p> <p>Visiones macro/universalismos: mayor demanda social al respecto de las visiones macro frente a las micro, del sensacionalismo frente a otras posturas más analíticas y críticas que podría ofrecer la antropología social.</p> <p>Lagunas de la disciplina: falta de reconocimiento de su impacto, poco interés, público limitado, apoyo insuficiente.</p> <p>Obstáculos en la formación: económicos (tasas, financiación, becas...), acceso difícil a la información.</p> <p>Profesionalidad, los límites impuestos en el trabajo (ética, crítica), el control y pérdida de agencia (institución, organización, Estado).</p>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p>Elección del Grado</p> <p>Flexibilidad</p> <p>Experiencias</p> <p>Activismo pasional</p> <p>Contactos/porteros</p> <p>Posicionamientos personales</p> <p>Antropología en la acción: potencial de cambio social, intervención, capacidad crítica.</p> <p>Desde el saber, formación, objetivos y ambiciones, experiencias y avanzar en nuestras reflexiones, difusión.</p> <p>En nuestra actitud: empatía y sensibilidad, empoderamiento, creatividad e innovación, adaptación.</p>	<p>Crear un nicho económico propio.</p> <p>Transformar nuestra realidad social.</p> <p>En la acción: necesidad de integración de la disciplina, participación activa (investigación, proyectos...), problemas/conflictos (entendiendo nuestro trabajo como respuesta-acción desde estos), grupos (escenarios multidisciplinares, apoyo motivación).</p> <p>Otros: privilegios (poder decidir), acceso a la formación, acceso a la educación (universidad, organización internacional, movimientos sociales, activismo, empleo).</p>

Cuadro 2. DAFO elaborado por el alumnado de la asignatura FPPAS del curso 2017-2018²⁰

20 En este cuadro se incluyen las ideas aportadas por los dos grupos de clase de la asignatura Formación para la Práctica Profesional de la Antropología social, curso 2017-2018. En el grupo 1 trabajaron Marta Candeias, Lidia Martínez, Tomas Begerano, Jose Antonio Ruiz y Francisco Pérez. En el Grupo 2 trabajaron Antonela Chis, Irene Melgar, Miguel Barrio y Lisa Hamou. Con las ideas debatidas se ha elaborado una síntesis de las propuestas desde el ejercicio analítico llevado a cabo al objeto de identificar nuestras debilidades y amenazas.

posicionamientos éticos y políticos que entraña nos permitió poner algo de luz o al menos complejizar el análisis con nuevos interrogantes. Por un lado, en lo relativo a la utilización de las cuatro categorías: mercado, Estado, Asociacionismo, ONG, desde la rigidez de la dicotomía malo/bueno, ético/no ético, capitalista/no capitalista y, por otro, acerca de la construcción de nuestra idea de “libertad”, “autonomía” en el ejercicio de nuestra profesión. ¿Soy más autónoma cuando trabajo para una ONG o asociación que para una administración? ¿Qué entiendo por autonomía?, ¿por ética? ¿Quién financia a las asociaciones y ONG? ¿He pensado cuál es la relación del *tercer sector* con el Estado, con las administraciones, en su papel subsidiario y prestatario de servicios? ¿Por qué esa necesidad ética solo la observamos cuando trabajamos como antropólogas y no en cualquier otra actividad laboral de nuestra existencia? ¿Cómo construir esa ética sin renunciar a nuestras aportaciones como antropólogas y antropólogos en el mercado laboral? Fueron algunas de las preguntas desde las que se abordó esta idea, que a su vez requirieron la identificación de nuevos conocimientos a los que se trató de ir respondiendo a lo largo de la asignatura, desde cuestiones muy básicas como la estructura de la administración del Estado y sus Comunidades Autónomas, sus áreas de gestión y planificación de las políticas de bienestar social, salud, cultura o patrimonio, a cuestiones más particulares de la Antropología social, como el debate sobre los códigos deontológicos y los recorridos que han ido teniendo en el Estado español y en otras localizaciones geopolíticas (Gazzotti, 2003; Kovalinka, 2010; Ordiano Hernández, 2013).

A modo de consenso de este debate recogimos en el DAFO la siguiente síntesis:

Tener un posicionamiento ético se considera una fortaleza, por tanto, deberíamos potenciar esta fortaleza, pero no

para cerrarnos puertas desde miradas rígidas o estancas hacia los potenciales empleadores o demandantes de los servicios de un antropólogo, repensar esa idea de que “no se puede conciliar porque se pierde la capacidad crítica de la antropología”.

Traigo aquí como quedó recogido en el gráfico DAFO:

DEBILIDADES-FORTALEZAS
<i>Posicionamiento personal</i> (aunque también se considera una fortaleza)
Necesitamos revisar algunas de las categorías que nos cierran las posibilidades de abrir algunas puertas: Estado (<i>Cuando trabajas para el Estado tienes poco margen</i>), mercado, ONG, sociedad civil o asociacionismo, autofinanciación la idea de autonomía o libertad en el ejercicio de nuestra profesión.
Tener un posicionamiento ético se considera una fortaleza, por tanto, deberíamos potenciar esta fortaleza, pero no para cerrarnos puertas desde miradas rígidas o estancas hacia los potenciales empleadores o demandantes de los servicios de un antropólogo, esa idea de que <i>no se puede conciliar porque se pierde la capacidad crítica de la antropología</i> .

Cuadro 3. Parte del DAFO elaborado por el alumnado de la asignatura FPPAS del curso 2017-2018

Otra de las debilidades identificadas fue la *Comodidad en la marginalidad*, para referirse a la comodidad que su juicio observa en los profesionales de la antropología que trabajamos en las universidades, es decir, en el profesorado. Este asunto lo vinculamos en términos estratégicos con otras de las amenazas y debilidades expuestas, en particular con la necesidad de visibilidad y de desestigmatizar la disciplina en el contexto de relaciones de poder entre las diferentes ciencias sociales y con el escepticismo (*cf.* Gráfico 1) que se expresaba en ideas como “la gente no tiene ni idea de lo que es la antropología”, “la gente no sabe lo que es la antropología, no se le ha hecho buena publicidad”, “si no saben lo que es la antropología es porque a nadie la importa”, en ocasiones desde expresiones de decepción o desánimo, incluso rabia “no me presento como antropóloga porque para qué”, “rabia de que lo que haga sirva”.

La discusión sobre este asunto dio pie, por un lado, a situar y repensar la homogenización y rígida categorización con la que se describe al profesorado y por otro, a realizar un ejercicio de identificación de posibles estrategias de visibilización y desestigmatización que pudiesen realizar por ellos y ellas mismas o en colaboración con otros agentes, incluido también el propio profesorado. Por ello, buscamos actividades y proyectos en los que se viene trabajando con el objetivo de visibilizar la antropología social y encontramos desde los más institucionales realizados por profesorado de antropología social, como el Portal Estatal de Antropología,²¹ el canal de la UNED en TVE2 que llevó por título ¿Antropología... para qué?, Ámbitos de Profesionalización del Conocimiento Antropológico²² y el proyecto de innovación docente que un grupo de profesoras estaba realizando en el Departamento,²³ incluso alguna iniciativa de compañeras de la carrera como el blog AntropoSures,²⁴ también Antropoperplejo²⁵ y El antropólogo principiante.²⁶ Además, twitteras como Antropóloga luna (@Antropologaluna) —cuyo blog es Una antropóloga en la luna—²⁷ y Antropóloga Novata (@Antronovatas).

La idea de *comodidad* desde la que homogenizaban a todo el profesorado fue muy útil para llevar a cabo un ejercicio analítico con nuestras herramientas teóricas, con Ardener (1975) y Spivak (2011), al objeto de situar la diversidad de puntos de vista en un contexto de relaciones de poder, de voces más audibles, frente a otras silenciadas.

21 <http://dafits.urv.cat/portal/index.php>

22 <https://canal.uned.es/video/5a6f5e63b1111fdb088b45f3>

23 "Tendiendo Puentes entre el aula y la calle" <https://www.ugr.es/~pfsiem/antropocalle/>.

24 <https://antroposures.wordpress.com/>

25 <https://antropoperplejo.wordpress.com/>

26 <https://antropologoprincipiante.com/>

27 <http://unaantropologaenlaluna.blogspot.com/>

Este ejercicio, además de abrirles posibilidades de pensar cómo comprometerse con la visibilización de la antropología social, terminó siendo también un ejercicio valioso de reflexividad y de posicionamiento epistemológico al respecto de la necesidad de escuchar activamente las voces silenciadas. En relación con el “escepticismo”, que dicen recibir del contexto institucional, se apela igualmente a analizarlo desde su disposición antropológica al extrañamiento, para tratar de situarlo, localizarlo, comprenderlo y encontrar su propia postura teórica y ética.

Conversar con antropólogos y antropólogas

Haciéndome eco de la ausencia de referentes profesionales que trabajen fuera de la academia, así como del desconocimiento de las posibilidades y ámbitos de intervención de la Antropología social, otro de los ejes que vertebra el programa es la organización de seminarios con diferentes profesionales de la Antropología social. En todos los cursos en los que he impartido la asignatura FPPAS he buscado recursos²⁸ para poder invitar a antropólogos y antropólogas que trabajan fuera de la academia al objeto de propiciar un diálogo con ellas, desde el que compartir trayectorias formativas y profesionales. La idea es que estas trayectorias se presenten no de una forma lineal y necesariamente exitosa, sino operando una reflexión desde la propia experiencia en el ejercicio de la antropología al objeto de identificar saberes, aprendizajes, riesgos, interrogantes, ventajas e inconvenientes, emociones y dilemas. Al tiempo que compartir diferentes proyectos

28 En concreto en el programa de “Ayudas para la cofinanciación de actividades de orientación profesional y empleabilidad de los estudiantes” del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de Empresa, Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad de la Universidad de Granada.

o actividades que han realizado en su vida profesional que permitan abrir nuevos caminos desde los que pensar posibles proyectos de antropología aplicada.

A lo largo de las diferentes ediciones del Seminario he ido invitando a antropólogas y antropólogos teniendo en cuenta diferentes criterios: su recorrido con relación a su mayor o menor consolidación; los ámbitos en los que han venido trabajando, desde los más clásicos (salud, educación, cooperación al desarrollo o patrimonio) a los más innovadores (urbanismo, diseño industrial, bienestar social e igualdad) y el contexto en el que desempeñan su actividad (iniciativa empresarial, administración, asociación, ONG o consultoría). En la siguiente imagen muestro el díptico del seminario organizado en el curso 2017-2018.

Seminario "Formación para la práctica profesional de la Antropología social: Caminos por construir y consolidar"

Actividad cofinanciada por el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de Empresa, Vicerrectorado de Estudiantes e Empleabilidad mediante la convocatoria de "Ayudas para la cofinanciación de actividades de orientación profesional y empleabilidad de los estudiantes" Resolución 1972/2018

Coordina: Carmen Gregorio Gil carmengg@ur.es

Viernes 6 de abril de 10:00- 14:00. Sala de Reuniones (Edificio Musicología)
Antropología militante: Pensar los lúchus y practicar la teoría desde los movimientos sociales en Granada.
Ponente invitada: Ariana Sánchez Cota. Grupo de Investigación "Otras Perspectivas Feministas en Investigación social" y Grupo de Estudios antropológicos "La Corrala"
<https://granada.academia.edu/ArianaCota>

Viernes 13 de abril de 10:00- 14:00. Sala de Reuniones (Edificio Musicología)
Título: Antropología aplicado en Farapi un camino profesional y empresarial que va más allá de la investigación.
Ponente invitada: Begoña Pecharrormín. Antropóloga y socia de la cooperativa FARAPI.
www.farapi.com

Viernes 20 de abril de 10:00 a 14:00. Sala de Reuniones (Edificio Musicología) Recorrido desde la práctica de la antropología precaria: claves para la reflexión colectiva.

Ponente invitada: **María Pilar Tudela**
Investigadora Grupo OTRAS, Instituto de Estudios de las Mujeres y el Género, UGR y Grupo de Formación e Investigación Tejendo Redes.

Lunes 23 y miércoles 25 de abril de 15:30-17:30. Aula 28 (Edificio Aparcamiento)
"Herramientas y recursos para búsqueda de empleo"
Ponente invitado: **Antonio Lozano Ortega**
Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de Empresa.
<http://cepugr.net/>

Viernes 4 de mayo de 10:00 a 14:00. Sala de Reuniones (Edificio Musicología)
Des antropolog@s y un hipopótamo: utilizando el método etnográfico para solucionar problemas.
Ponentes: Norih; María V. Walsh y Abdo López. Hipopotesis.
Agencia de Investigación Social.
<http://hipopotesis.com/>

UNIVERSIDAD DE GRANADA
Antropología Social

Sistema Promociones Empresas Promovidas

Figura 1. Díptico informativo del Seminario organizado durante el curso 2017-2018

En esta edición se invitó a una de las fundadoras de la empresa de antropología aplicada, Farapi-Evidentis. S. coop. Esta cooperativa se constituyó en el año 2002 en Euskadi

y actualmente tiene sede en Las Palmas de Gran Canaria y Donostia con un largo recorrido en diferentes proyectos de intervención de antropología aplicada, en campos como las masculinidades y la siniestralidad, el diseño arquitectónico e industrial, la participación o la igualdad de género.²⁹ Fue igualmente interesante explorar la fórmula jurídica de cooperativa desde la que se constituyó esta iniciativa de economía social. Dado que la evaluación del curso anterior el alumnado demandó explorar iniciativas de reciente creación que pudiesen sentir más cercanas a sus realidades actuales, para esta edición invitamos la Agencia de Investigación Social. Hipopotesis,³⁰ iniciativa creada por un exalumno y una alumna del Grado en Antropología en la UGR.

Además de las personas que trabajan en Farapi e Hipopotesis conversamos con Ariana Sánchez Cota y María Pilar Tudela,³¹ quiénes aplican los conocimientos de la antropología social desde dos iniciativas de carácter asociativo surgidas en Granada, *GEA-La Corrala* y *Tejiendo Redes* respectivamente y dedicándose a actividades de investigación, sensibilización y formación. A diferencia de las experiencias anteriores, en este caso, las antropólogas no hacen parte de sus organizaciones en tanto iniciativas profesionales de (auto)empleo, sino en su vinculación con los movimientos sociales o el activismo. Reconozco el atractivo que en parte del alumnado tienen estas propuestas, en tanto encajan en esos ideales de una *antropología activista* al margen del *mercado* y del *Estado*, por tanto, el diálogo con miembros de estos colectivos se muestra interesante, no solo para conocer los proyectos y las trayectorias de quiénes los acometen, también para seguir

29 <http://www.farapi.com/espanol/ambitos-de-trabajo>, puede consultarse en su web los ámbitos de trabajo, así como los trabajos que han realizado.

30 <https://hipopotesis.com/>

31 Ambas miembros del grupo de investigación de la UGR, SEJ430. "Otras. Perspectivas Feministas en Investigación social" <https://www.ugr.es/~pfisiem/> y <https://wpd.ugr.es/~pfisiem/wordpress/>.

pensando nuestras contradicciones y límites en relación con las opciones profesionales que tomemos como antropólogas y antropólogos.

Diseñar proyectos propios de antropología aplicada

El tercer eje del programa de la asignatura lo constituye la elaboración de un proyecto propio de antropología aplicada o de interés público. Para la realización del proyecto trabajamos diferentes momentos que quedan recogidos en el Cuadro 4 y que les voy explicando a partir de proyectos en los que he venido trabajando para posteriormente trabajar en grupos a modo de “taller de proyectos”. Los proyectos que presento son aquellos que he realizado en diferentes momentos de mi trayectoria profesional como antropóloga con un claro sentido aplicado o de “transferencia de conocimiento” como se vienen denominando desde las Universidades a esta modalidad de investigación³² o en el caso en que el proyecto se realice desde otro contexto como podría ser una Administración Local o Autonómica u ONG de intervención social.³³

Aterrizar en un proyecto de investigación es la tarea que enfrentan con más incertidumbres e inseguridades, ya que les obliga a pensar en cuestiones con las que no están familiarizadas como la planificación del presupuesto, temporalidades y acciones, así como los propios resultados o productos.

32 Los proyectos “Violencia de género y cotidianidad escolar” (Gregorio Gil, 2006), “Iniciativa comunitaria EQUAL: Malabaristas del Tiempo” (Gregorio Gil, Álvarez Veinguer, Rodríguez Ruano y García-Gonzalez, 2008) y Miradas (Gregorio Gil, 2010).

33 Me refiero a diferentes proyectos que desarrollé desde Catep, S.coop entre los años 1994 y 1998 para el Ayuntamiento de Madrid y para el Ayuntamiento de Parla relacionados con las políticas de igualdad, inmigración, ciudadanía y convivencia intercultural.

ALGUNAS PISTAS PARA LA FORMULACIÓN DE UN PROYECTO DE ANTROPOLOGÍA APLICADA O DE INTERÉS PÚBLICO

Se indican algunas preguntas a las que vuestra propuesta debería responder

1. LOS ¿POR QUÉ? O LA JUSTIFICACIÓN

Se trata de describir el problema, la situación que requeriría nuestra intervención y cómo o qué lo origina (una demanda de una institución o asociación, una realidad que vivo...).

Bien antes o bien después de la concreción de los objetivos es conveniente justificarlos, explicarlos a partir de nuestras categorías teóricas. Dicho de otra forma, se trata de explicar cómo voy a aprehender esa realidad a partir de mis nociones, por ejemplo, de género, de violencia, de espacio público, de interculturalidad, de desarrollo, de escuela, de fiesta, de cultura, etcétera.

2. LOS ¿PARA QUÉ? O LOS OBJETIVOS

Los objetivos se definen a partir de lo que quiero conseguir con mi actuación. Iría hacia uno, a lo sumo, tres objetivos, tratando de que sean muy concretos y teniendo como referente a lo que yo puedo responder desde mis herramientas antropológicas, etnográficas.

3. EL ¿CÓMO? O LAS ACTIVIDADES (la investigación propiamente dicha)

En este apartado se trataría de describir mis actuaciones, en mi actuación tendré que desplegar las herramientas metodológicas (etnografía) y teóricas de la antropología (aparato conceptual) por ello aquí tendré que explicar de la forma más precisa posible el diseño de mi investigación, atendiendo a las siguientes cuestiones:

- Personas que formarán parte de mi investigación (población, "sujetos", protagonistas).
- Instrumentos de recogida de datos (técnicas de investigación) y justificación de por qué esas técnicas, que datos me van a aportar.
- Muy importante considerar el tiempo que me llevará desplegar cada una de las técnicas.
- Unidades de observación: espacios o situaciones en los que tendrá lugar mi investigación.
- Aspectos relacionados con nuestra posición en el campo, la negociación de nuestra entrada o cualquier otra cuestión ética que me plantee su realización.

4. EL TIEMPO QUE NECESITARÉ PARA DESARROLLAR MI INTERVENCIÓN

Conviene incluir un cronograma de tiempos en el que se especifiquen la duración de cada una de las actividades que se está proyectando realizar.

5. EL EQUIPO DE TRABAJO

Equipo de trabajo. Descripción el equipo necesario para desarrollar el proyecto. Se refiere a los recursos humanos, los perfiles (funciones o tareas a desarrollar) y los tiempos de actuación de cada profesional.

6. EL PRESUPUESTO

Se trataría de hacer el presupuesto, incluyendo todos los recursos necesarios para que el proyecto sea viable, tanto humanos como materiales, en ocasiones también nos piden o es interesante presupuestar los recursos que no requieren financiación porque van por cuenta de la entidad (local, voluntariado, recursos informáticos o audiovisuales, etcétera).

7. LOS RESULTADOS O EL ¿QUÉ?

Describir el resultado (productos) de mi intervención (un video, un plan de intervención, un documento escrito...) y lo que preveo hacer con los diferentes productos, sus destinatarios.

****Se recomienda consultar guías o manuales de diseño de programas o proyectos sociales, os he subido una realizada por Unicef y CIPPEC, "Planificación de proyectos, programas y políticas sociales", pero podréis encontrar otras muchas.**

Cuadro 4. Esquema para la elaboración de proyectos

De estos últimos se espera que sean diferentes al informe de investigación o etnografía con la que estarían más familiarizadas. Los proyectos que han ido presentando en los diferentes cursos en los que he impartido la asignatura han sido muy diversos respondiendo a la idea de que nuestra mirada antropológica puede aplicarse a cualquier dimensión de la vida social. Diversidad funcional, vida rural, promoción de la igualdad, enfermedad mental, violencias de género, diversidad sexual, participación, medio ambiente, movilidad urbana, consumo de sustancias psicoactivas, alimentación, patrimonio, mediación intercultural, lectura y ocio, prisiones, memoria, han sido algunos de los temas en los que se han centrado por mencionar algunos de ellos. Algunos de estos temas han nacido de observar sus realidades más inmediatas reflejadas en ese cuaderno de ideas en el que les invito a ir escribiendo desde los primeros días del curso.

Reflexiones finales

Escribir este texto me ha dejado pensando en lo poco que escribimos sobre nuestras prácticas docentes, en lo infrecuente que es compartir nuestras metodologías docentes ¿es un síntoma más de la desvalorización de nuestra actividad docente frente a la investigadora en nuestras instituciones académicas? Cuando fui coordinadora del Grado en Antropología Social, por más que nos empeñábamos en construir espacios para poner en común nuestras prácticas docentes siempre se convertía en un imposible, no llegábamos más allá de compartir los respectivos programas de las asignaturas en sus contenidos y referencias bibliográficas. ¿Nos ponemos quizás demasiado en evidencia cuando compartimos nuestras experiencias en el aula, esa caja negra que guía nuestra práctica docente, pero que no solemos abrir? Esta

sensación la he ido teniendo a medida que iba escribiendo este texto.

Me quedo con la sensación incómoda de haber escrito un texto demasiado descriptivo, también desde el que me expongo como docente y pienso sobre cómo estamos entrenadas para describir a los y las “otras” desde nuestra escritura etnográfica, pero apenas para etnografiarnos a nosotras mismas a partir de nuestras propias prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Amoros, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Anthropos.
- Ardener, E. (1975). The problem revisited. En Ardener, S. (ed.), *Perceiving Women*, pp. 19-27. London, Dent.
- Asociación de Antropología del Estado español (ASAEE) (2020). [sitio web] <<https://asaee-antropologia.org/asaee/comisiones/comision-profesional/>> (consulta: 7-09-2019).
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. En *Eikasia. Revista de Filosofía*, año IV, núm. 23, pp. 351-365. En línea: <<https://www.revista-defilosofia.org/numero23.htm>> (consulta: 03-10-2019).
- Gazzotti, L. (2003). La responsabilidad profesional en el ejercicio de la profesión antropológica. El caso de la comunidad antropológica norteamericana. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 18, pp. 141-161.
- Greenwood, D. (2002). La antropología “inaplicable”: el divorcio entre la teoría y la práctica y el declive intelectual de la antropología universitaria. En *Actas del VI Congreso de Antropología Aplicada y del Simposio el Sentido práctico de la antropología*, Granada. En línea: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:500383-Articulos-6000&dsID=Documento.pdf>> (consulta: 03-10-2019).
- Gregorio Gil, C. (2006). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. En línea: <<http://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0214.pdf>> (consulta: 03-10-2019).

- _____. (dir.). (2010). *¿Por qué tienen que decir que somos diferentes? Las mujeres inmigrantes, sujetos de acción política*. Granada. En línea: <https://www.researchgate.net/publication/299799059_Por_que_tienen_que_decir_que_somos_diferentes_las_mujeres_inmigrantes_sujetos_de_accion_politica> (consulta: 03-10-2019).
- Gregorio Gil, C., Álvarez Veinguer, A., Rodríguez Ruano, A. y García-Gonzalez, N. (2008). *Apañándonos. Paradojas de la conciliación. Orientaciones para la intervención socioeducativa*. Granada, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad de Granada. En línea: <https://www.academia.edu/15924177/_Apa%C3%B1ndonos_Paradojas_de_la_conciliaci%C3%B3n_Orientaciones_para_la_intervenci%C3%B3n_socioeducativa> (consulta: 15-10-2019).
- Gregorio Gil, C. y Franzé, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones sociales en los procesos educativos. En Rodríguez Martínez, C. (coord.), *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, pp. 77-100. Madrid, Akal.
- Junta de Andalucía (s. f.). [sitio web] <<https://www.juntadeandalucia.es/temas/trabajar/relaciones/colegios.html>> (consulta: 15-10-2019).
- Kovalinka, N. (2010). La declaración sobre ética de la asociación americana de antropología y su relevancia para la investigación española. En Del Olmo, M. (ed.), *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, pp. 213-233. Madrid, Trotta.
- Olmos Alcaraz, A., Cota, A. S., Álvarez Veinguer, A. y Sebastiani, L. (2018). Etnografía con los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda en el sur de Europa: retos metodológicos en la investigación colaborativa para la acción social. En *Universitas Humanística*, núm. 86, pp. 1-36. En línea: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/24560>> (consulta: 20-10-2019).
- Ordiano Hernández, E. (2013). "Ética para antropólogos": entre recetas morales y simetría moral. En *Desacatos*, núm. 41, pp. 85-98.
- Spivak, G. C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires, El cuenco de plata.
- Uribe Oyarbide, J. M. (1999). Antropología aplicada: Momentos de un debate recurrente. En Giménez Romero, C. (coord.), *Antropología más allá de la academia. Aplicaciones, contribuciones prácticas e intervención social*, pp. 19-42. Santiago de Compostela, FAAEE.

Valdés Gázquez, M. (2012). Antropología e “interés público”. El desafío profesional de la antropología en España. En *Revista de Antropología Experimental*, núm. 12, pp. 7-21.

Bibliografía de consulta

Giménez Romero, C. (coord.). (1999). *Antropología más allá de la academia. Aplicaciones, contribuciones prácticas e intervención social*. Santiago de Compostela, FAAEE.

_____. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. En *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 3. En línea: <<http://hdl.handle.net/10481/25174>> (consulta: 03-10-2019).

Re Cruz, A. (2010). De responsabilidades, compromisos y otras reflexiones que llevan a la antropología aplicada. En Del Olmo, M., *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, pp. 171-187. Madrid, Trotta.

Sánchez Molina, R. (2012). Superando el “carácter nacional”: La antropología ante los retos de la globalización. En *Revista de Antropología Experimental*, núm. 12, pp. 23-42.

Capítulo 6

Aprender colaborando: la experiencia de los seminarios de estudiantes en prácticas de antropología social¹

Pepi Soto Marata

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

La antropología social ha formado parte, en el Estado español, de la oferta de formación universitaria desde 1992 como Licenciatura de —únicamente— segundo ciclo, hasta

1 *Financiación:* este proyecto ha sido reconocido como Proyecto de Innovación Docente, en el marco de los Proyectos de Apoyo a la Innovación Docente 2017 de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), recibiendo financiación parcial entre 2017 y 2018.

Agradecimientos: agradezco muy especialmente a las profesoras Margaret Bullen y Miren Urquijo de la Universidad del País Vasco UPV/EHU su colaboración e implicación con el intercambio de estudiantes de Antropología de la UAB y de la UPV/EHU en sendos seminarios celebrados en 2015, 2016 y 2018; y a las profesoras Mercedes Jabardo y Carmen Gregorio de la Universidad Miguel Hernández de Elche y de la Universidad de Granada respectivamente, su participación con alumnado de Antropología en el Seminario de 2018. Agradezco el compromiso y motivación de las 181 personas, estudiantes de Prácticas Externas del Grado de Antropología Social y Cultural de la UAB, que a lo largo de estos ocho cursos académicos han protagonizado, y hecho posible, esta experiencia de aprendizaje colaborativo. También agradezco la participación y apoyo institucional del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB, en particular a algunas compañeras y compañeros con quienes tengo la suerte de contar incondicionalmente en estas lides. Y como no, a todas las entidades de prácticas, a profesionales y colegas antropólogas y antropólogos, tanto de la UAB como de otras universidades, instituciones o asociaciones que también lo han hecho posible. Gracias por el apoyo, la participación y la colaboración implicada.

su extinción iniciada el curso 2009-2010, coincidiendo con el inicio de la oferta de estudios de Grado. Los estudios de la Licenciatura de Antropología Social y Cultural de segundo ciclo, contaban desde su origen con asignaturas de Prácticas de Campo, para la necesaria formación técnica del alumnado. En la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), estas asignaturas formaban parte de una secuencia de formación vinculada al Trabajo de Campo, la observación participante y el aprendizaje de técnicas de obtención y análisis de datos, formada por cuatro asignaturas que se cursaban consecutivamente a lo largo de los dos años.

Los grados se diseñaron de acuerdo con las políticas de confluencia europea en Educación Superior, en el marco de lo que se ha venido denominando los Planes Bolonia, como estudios de cuatro años académicos. Esta situación implicó un cambio en el perfil del alumnado que, hasta 2009 era, mayoritariamente, de personas con formaciones iniciales previas y por lo tanto con edades mínimas entre los 20 y los 22 años aunque la media era de 28 años, muchas de ellas ya incorporadas al mercado de trabajo, que cursaban la Licenciatura de Antropología como un complemento a su formación y que no tenían expectativas inmediatas en lo relativo a acceder al mundo laboral con el perfil de antropólogas o antropólogos. Sin embargo, a partir de la puesta en marcha del Grado en 2009, el inicio de primer curso con jóvenes de diecisiete y dieciocho años significó un nuevo reto: dar respuesta a sus inquietudes laborales. En el contexto de crisis generalizada desde 2008, dado el desconocimiento social sobre la antropología aplicada y la posibilidad de trabajar como antropólogo o antropóloga —en un momento en que acceder al mercado laboral era un tema clave en cualquier formación inicial universitaria—, los jóvenes estudiantes querían saber “¿dónde vamos a trabajar?” o si “¿tendremos trabajo como profesionales de la antropología?”.

El diseño del nuevo Plan de Estudios del Grado de Antropología Social y Cultural incorporaba la importancia de la formación profesionalizadora en la modalidad de prácticas curriculares, por primera vez para la antropología en el Estado. Comparativamente con otros ámbitos disciplinares de larga trayectoria, tanto en la realización de prácticas profesionalizadoras como en su reconocimiento en el mundo laboral, la antropología iniciaba un trayecto aún incierto y que estaba por construir, y lo sigue estando.

En el plan de estudios del Grado de Antropología Social y Cultural de la UAB, la secuencia formativa se ha mantenido y consolidado con dos asignaturas más, constituyendo un núcleo fuerte de la formación técnico-metodológica que reciben los y las estudiantes, que actualmente cuenta con seis asignaturas vertebradas entre sí, con una importante carga lectiva —54 créditos sobre los 240 créditos totales del Grado—. Sin embargo, estas asignaturas, aunque orientadas a la preparación como profesional de la investigación y de la etnografía, no implican el aprendizaje de la aplicación de los saberes adquiridos a realidades concretas en equipos de trabajo reales o en proyectos de mejora de esas realidades.

De ello se encargan otras asignaturas de la oferta formativa de Antropología de la UAB: la Mención de Aplicaciones Antropológicas en Cultura, Medio Ambiente y Sociedad, una de las dos especializaciones del cuarto curso con que cuenta el Grado, está pensada específicamente para ello. Me referiré aquí a dos de esas asignaturas, las que están orientadas a la práctica profesional a partir de la colaboración con entidades e instituciones de distinta naturaleza para favorecer el aprendizaje del desempeño como antropólogos y antropólogas en situaciones y contextos diversos y, en consecuencia, orientadas a la ocupación laboral de los egresados y egresadas en Antropología: las asignaturas de Prácticas Externas y

Seminario de Prácticas Externas.² Ambas asignaturas se cursan simultáneamente durante el segundo semestre de cuarto curso —octavo semestre— y son obligatorias para todo el alumnado que opta por cursar la Mención de Aplicaciones.

La inexistencia, hasta el momento de la puesta en marcha del Grado en 2009, de formación orientada a la ocupación laboral de egresados y egresadas, sugirió en el momento del diseño de los planes de estudio la conveniencia de disponer de tiempos estables y reconocidos para el mantenimiento de un diálogo abierto entre estudiantes, entidades y Departamento. Por eso, el Seminario de Prácticas se concibió como un tiempo de acompañamiento y reflexión compartida con el alumnado sobre su misma experiencia formativa de las prácticas que estuvieran llevando a cabo.

La experiencia que recoge este capítulo se refiere al trabajo que hemos emprendido en el marco de la asignatura de Seminario de Prácticas Externas desde el curso 2012-2013 hasta la actualidad, en particular al intercambio de experiencias de prácticas realizado durante el curso 2017-2018 con estudiantes y profesorado de otras universidades estatales.³

2 El concepto de Prácticas Externas hace referencia a estudiantes que realizan ciento treinta horas de dedicación, como aprendices de antropólogos o antropólogas profesionales, en alguna entidad o institución colaboradora con el Departamento de Antropología Social y Cultural, durante cuatro meses —entre febrero y junio de cada curso—, con el objetivo de aprender en proyectos reales de entidades reales y con personas profesionales en activo. De esta manera completan su formación para el ejercicio de la profesión en contextos laborales fuera de la academia. Se trata de prácticas curriculares no remuneradas, y se cursan simultáneamente al Seminario de Prácticas Externas, que permite la puesta en común de las experiencias de cada estudiante y la formulación de una actividad conjunta de reflexión sobre la profesión. El repertorio de entidades en las que realizan las estancias de prácticas es bastante amplio y cada curso se incorporan nuevas colaboraciones. Puede consultarse la página web del Grado en Antropología Social y Cultural <<https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general-1216708258897.html?param1=1217399695080>> donde se especifica el sentido de la asignatura y las entidades colaboradoras.

3 La experiencia se presentó como comunicación en el X Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación celebrado del 4 al 6 de julio de 2018 en Girona, bajo el título 'Els Seminaris

El Seminario de Prácticas: el planteamiento

La posibilidad de disponer de un tiempo de reflexión compartida, simultánea a la realización de las prácticas, estimuló desde el inicio, un planteamiento del contenido de esta asignatura relacionado con dos objetivos:

- a. la vinculación explícita y crítica de las dimensiones teóricas y prácticas del aprendizaje de la antropología como oficio y su relación con el mercado laboral.
- b. la reflexión rigurosa sobre las particularidades y las posibilidades de ejercerlo.

De acuerdo con la Guía Docente programación de la asignatura —publicación que se revisa cada curso y se denomina Guía Docente en el marco de los Planes de Estudio de Grado—: “Estos dos objetivos se trabajarán simultáneamente a partir de la experiencia que se vaya adquiriendo con la realización de las prácticas profesionalizadoras en entidades de distinta naturaleza y en proyectos específicos, reguladas en el marco de Prácticas Externas, asignatura complementaria al Seminario” (Soto, 2019: 1). “El debate y la reflexión se organizarán a partir del conocimiento compartido sobre la experiencia de las prácticas profesionalizadoras [...] e implica profundizar en tres ámbitos de contenidos” (Soto, 2019: 2) que le irán dando sentido en relación con: a. el oficio, b. la experiencia de las prácticas y c. la evaluación del aprendizaje llevado a cabo en las prácticas.

de Pràctiques com a contextos col·laboratius i de co-aprenentatge' junto con Clua, M., y en el IV Congreso Internacional de Antropología - AIBR 2018, celebrado del 4 al 7 de septiembre en Granada (España), en el marco del Panel: El Aprendizaje de la Antropología: entre la innovación y la experimentación, coordinado por Elisenda Ardévol (UOC) y Maximiliano Rúa (UBA).

En términos metodológicos, tal y como expresa la Guía Docente, la asignatura Seminario de Prácticas se planteó con base en:

... la comprensión de los procesos que se vivan con la realización de las Prácticas Externas y al acompañamiento de estos procesos con reflexiones que, considerando cada caso particular, permitan trascenderlo. Por lo tanto, se prioriza la reflexión compartida sobre las situaciones vividas en las prácticas, las dudas y las certezas, las características técnicas y los dilemas éticos de un oficio poco conocido, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la adaptación a las distintas realidades sociales y profesionales o la necesidad de visibilizar los criterios y la tarea socioantropológica, entre otros. También se reflexiona sobre las distintas maneras de hacer, en tanto que especialistas, sobre la propia diversidad interna o sobre la interpretación de las situaciones en las que se participe, con el fin de comprender mejor cómo puede producirse la incorporación profesional en distintas realidades, instituciones o empresas de nuestro entorno. Esta reflexión toma cuerpo en una actividad de difusión que organiza el propio Seminario y que tiene como objetivo ponerse de acuerdo en qué se quiere trabajar y en cómo hacerlo, llevarlo a cabo y organizarlo todo para poderlo compartir, un día concreto del semestre, con los otros estudiantes del Grado, con el profesorado y con las personas tutoras de las entidades de prácticas, así como con otras y otros profesionales que puedan estar interesados. (Soto, 2019: 3).

El planteamiento teórico de la asignatura se fundamenta en premisas de algunos autores de referencia que citaré

brevemente. En primer término, el aprendizaje se basa en procesos de reflexión compartida, donde el intercambio de conocimientos y el reconocimiento del valor de la experiencia, son fundamentales. Aquí nos referimos a Paulo Freire, cuando suscribe que “no hay nada parecido a un proceso educativo neutral” o cuando refuerza la importancia de ejercitarse en “la práctica de pensar la práctica”, al referirse a procesos educativos transformativos orientados a formar ciudadanos críticos y comprometidos con su mundo, su entorno y, en este caso, particularmente relacionados con su responsabilidad como futuras y futuros profesionales y con la acción que, como tales, puedan emprender (Freire, 1985).

Otro referente fundamental es el antropólogo George Spindler. Sus aportes sobre la transmisión cultural inciden en que, aunque diseñemos contextos formativos colaborativos, orientados intencionalmente a la enseñanza de cualesquiera contenidos específicos, estamos ofreciendo —además y también— la posibilidad de estar, observar, escuchar y proponer aspectos no diseñados previamente que escapan a nuestro control, pero que se transmiten y adquieren por una especie de osmosis (Spindler, 1987). Esta perspectiva de la transmisión cultural, no únicamente relacionada con la intencionalidad transmisiva, se fundamenta en un concepto socioantropológico de cultura y hace referencia a aquellos aspectos vinculados a las representaciones y prácticas que cada grupo humano desarrolla para su viabilidad y su realización colectiva, tanto a nivel económico como reproductivo, político o simbólico. Por lo tanto, no es una perspectiva centrada en la escuela, sino en la dimensión cultural de cualquier sujeto y su capacidad de interactuar con sus prójimos y su entorno para generar posibilidades de bienestar. Se articula con la perspectiva de Godenzzi sobre lo que sucede en situaciones de trabajo colaborativo, cuando dice que “... el encuentro propone un ir y venir entre los seres

que interactúan: una interpelación” (1999: 323), que exige, al mismo tiempo, un intercambio de posibilidades, dadas únicamente cuando se toman iniciativas conjuntamente y se colabora en la misma tarea. De modo que, buena parte de lo acontecido se relacionará con lo previamente diseñado, pero otra buena parte emergerá del poder estar ahí y de los intereses de las personas implicadas en cada situación.

En lo relativo a las aportaciones de la Antropología del Aprendizaje de Harry Wolcott (Wolcott, 1987), destacaré aquí la centralidad de su distinción entre los procesos de adquisición cultural —no conscientes sino incidentales— y los procesos de aprendizaje cultural, que caracteriza como procesos intencionales de aprendizaje. El trabajo compartido sobre la reflexión de los propios procesos de trabajo, en los equipos y proyectos de las entidades de prácticas, y de los procesos de compañeros y compañeras en situaciones parecidas, favorece la toma de conciencia de lo que se está haciendo y de lo que se está aprendiendo, revelándose como un camino para la toma de conciencia cultural (Spindler y Spindler, 1994). En este sentido es clave para ir asumiendo un compromiso más firme con su preparación y con sus expectativas en relación con su oficio. Compartimos la definición de Pilar Albertín sobre la práctica reflexiva:

La reflexión en la acción es el relato de cómo “se aprende a hacer”, a tener habilidades, competencias de tipo profesional. Se tienen en cuenta los razonamientos lógicos, emocionales, las subjetividades que emergen en las relaciones establecidas, la selección y toma de decisiones que continuamente se van produciendo, las intenciones, etcétera. La reflexión sobre la acción consiste en recurrir a la memoria sobre la reflexión en la acción, utilizando el relato escrito o recuperable en algún formato. Esto comporta concentrarse en la

interacción y relación que se va estableciendo con los diferentes agentes y objetos dentro de un contexto o situación determinada, y discernir lo que otros quieren transmitir, intentando averiguar las teorías implícitas o subyacentes que orientan la práctica dentro de este proceso comunicativo. (2007: 9).

Por otra parte, las aportaciones de Donald Schön sobre el que él denomina el Arte de los Profesionales: “... un tipo de reflexión desde la acción puesto que se involucran en un proceso cuya estructura subyacente es la misma: una conversación reflexiva con una situación única e incierta” (Schön, 1998: 124) o sobre las modalidades de formación de profesionales reflexivos que desarrolla (Schön, 1992), han contribuido notablemente a la profundización en las estrategias de aplicación de la reflexividad, por lo menos al nivel del planteamiento de la asignatura. De hecho, estamos inmersas en un proceso de aprendizaje constante, ya que las exigencias de una propuesta de formación reflexiva obligan a repensar, en muchos sentidos, los procesos de trabajo y la importancia de la concreción, la precisión y la capacidad de incorporar el matiz, la excepción y la diferencia. En este sentido, nos sentimos muy cerca de las exigencias de la propia Antropología.

El Seminario de Prácticas: la experiencia

Desde el curso 2012-2013 hemos compartido con el alumnado que cursa Prácticas Externas de cuarto curso, sus procesos de incorporación a las entidades e instituciones que los acogen, sus expectativas iniciales y cómo se han ido concretando a medida que llevaban a cabo las prácticas, la importancia de ser propositivos pero también la de reconocer

las propias ignorancias o las necesidades de formación, la centralidad del trabajo en equipo, la diversidad de contextos donde la inserción laboral y profesional de antropólogos y antropólogas es posible, o las emociones que han sentido durante todo ese periplo. Una recopilación de los primeros tiempos de la experiencia se puede consultar en Soto (2014).

El hecho de disponer de un espacio semanal de encuentro en el que poder compartir y explorar diferentes aspectos de la experiencia, ha permitido dotar de contenido una iniciativa particular: la celebración de Jornadas de Reflexión abiertas, en torno a temas de su interés.

El trabajo se ha organizado cada curso con base en la participación de todas las personas que cursan las prácticas, se han establecido ejes de sentido que les preocuparan o interesaran, se han organizado la difusión y la comunicación del evento como el programa, los formatos y las dinámicas de participación, el público invitado, ponentes o responsables de taller que han generado debates de profundización y han ofrecido riqueza de perspectivas. Se han relacionado con las oportunidades que el mundo, más allá de la Academia, ofrece a la antropología y con las potencialidades de los y las profesionales de esta disciplina y su necesidad social.

Se parte de una metodología participativa, organizada en grupos de trabajo con el fin de que la definición de los contenidos que vertebran el tema del Seminario, la organización del proceso de trabajo, el diseño y organización del evento o cualquier otro aspecto de la logística o la documentación y toma de datos, sea suscrita por el conjunto del grupo de estudiantes. Es “su” Seminario y, por lo tanto, se torna necesario respetar dinámicas de participación que exigen la escucha activa y la consideración y debate de todas las propuestas que puedan surgir. El trabajo en grupo se adapta a los distintos momentos del proceso y también a las tareas que requiera la puesta en marcha del Seminario y desde la coordinación

se tiene especial cuidado en el cumplimiento de los compromisos adquiridos, en el respecto de los tiempos y en la corresponsabilidad. Para ello se ofrecen tiempos, espacios y modalidades de diálogo y negociación que lo garanticen. El proceso de trabajo implica reflexionar temáticamente sobre sus propias experiencias de Prácticas Externas, siguiendo el paradigma de Freire (1973) sobre la importancia de pensar la práctica:

Los estudiantes deberían experimentar los estudios sociales como un aprendizaje práctico en el medio ambiente de la acción social o, como ha dicho Freire, “los estudiantes deberían ser introducidos en la práctica de pensar la práctica”. Una manera de conseguir esto es ver y evaluar cada una de las experiencias de aprendizaje, siempre que sea posible, con respecto a los lazos que las unen a la totalidad social y económica general. Además, es importante que los estudiantes no solo piensen acerca del contenido y la práctica de la comunicación crítica, sino que reconozcan también la importancia de que el resultado de esas experiencias se traduzca en acción concreta. Por ejemplo, desde nuestro punto de vista es una insensatez comprometer a los estudiantes en temas relacionados con la desigualdad política y social en el aula y en el mundo político general y al mismo tiempo hacerles ignorar las realidades y los efectos perniciosos de la desigualdad económica y de renta. Aun en el caso de que el contacto con la realidad general esté establecido, una escasa o nula dedicación a la práctica dejará a los estudiantes sin el aprendizaje que reclama Freire. [...] Así pues, es necesario integrar conciencia crítica, procesos sociales y práctica social, de tal modo que los estudiantes tomen clara conciencia no solo de

cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas. (Giroux y Penna, 1990: 79-80).

En este sentido, la posibilidad de compartir la reflexión desde la experiencia y ejercer la práctica de pensar la práctica, se ha mostrado como un contexto de aprendizaje colaborativo de primera magnitud.

La primera experiencia: Curso 2012-2013

El primer año que se impartió el cuarto curso del Grado, participamos en la VI Jornada de Profesionalización de la Antropología con la ponencia: *Alerta!!! Antropòlogues i antropòlegs en practiques*.⁴ En aquella ocasión se diseñó el contenido de la ponencia por ámbitos temáticos relacionados con los proyectos y las entidades de prácticas de cada estudiante: diecisiete estudiantes de prácticas en trece entidades distintas. Se establecieron conjuntamente ocho ámbitos temáticos, a criterio del grupo de estudiantes: 1. poblaciones indígenas, 2. educación, 3. género, 4. salud, 5. drogas, 6. integración social, 7. arte y territorio y 8. gestión cultural. La presentación estuvo a cargo de cada estudiante, tuvo una duración total de noventa minutos y se celebró el día 27 de mayo de 2013 en la Sala de Grados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB.

Curso 2013-2014. I Seminario

En ese momento se modificó el formato y el enfoque y se diseñó, organizó y ejecutó el I Seminario de Estudiantes en

4 ¡Cuidado! Antropólogas y Antropólogos en prácticas.

Prácticas del Grado de Antropología Social de la UAB. A partir de sus respectivas experiencias en las entidades de prácticas, se dieron cuenta de que se encontraban, necesariamente, con profesionales de otras disciplinas con lo que debían colaborar y, pudieron percibir y experimentar claramente las diferentes interpretaciones ante un mismo caso o aspecto a decidir. Al I Seminario lo titularon: *Antropo... ¿qué? Aportacions de l'Antropologia i la interacció amb altres coneixements*.⁵ El foco de este I Seminario fue la interdisciplinariedad. Se invitó a personas de otras disciplinas y una parte de la Jornada se dedicó al trabajo en grupos disciplinares para profundizar, en cada grupo, en el análisis de un caso. Esta dinámica, denominada *La disciplinariedad encontrada*, se planteó entorno a los casos que se habían seleccionado conjuntamente y de mutuo acuerdo de entre todos los que se habían descrito por parte de los estudiantes. Todos estaban relacionados con su particular encuentro con la interdisciplinariedad en sus respectivas entidades de prácticas. Se profundizó en seis ámbitos disciplinares: 1. arte y musicología, 2. ciencias ambientales, 3. comunicación, 4. derecho, 5. educación y 6. psicología. El trabajo en grupos permitió profundizar en el análisis de cada caso y cerrar con un diálogo abierto y compartido. Se celebró en la Sala de Grados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB el 22 de mayo de 2014.⁶

5 Antropo... ¿qué? Aportaciones de la Antropología y la interacción con otros conocimientos.

6 Aquel mismo año, en septiembre, en el XIII Congreso de Antropología estatal, coordiné conjuntamente con Carlos Giménez de la UAM y Carmen Díez Mintegui de la UPV/EHU un Simposio sobre la formación en prácticas de los antropólogos y antropólogas (Soto, Giménez y Díez, 2014a y 2014b) en el que, aparte de poner en común las experiencias de las universidades españolas en este terreno, compartimos las trayectorias de algunas profesionales de la antropología. En él presenté el caso concreto de las prácticas en el Grado de la UAB (Soto, 2014). Ese mismo año, en noviembre, la UPV/EHU organizó el *I Encuentro entorno a la profesionalización en antropología*, al que me invitaron para presentar la experiencia de la UAB y también la de la Asociación Catalana de Profesionales de la Antropología (ACPA) bajo el título *Antropo... ¿qué? Reflexiones al hilo de la*

Curso 2014-2015. II Seminario

El eje de contenidos del II Seminario de Estudiantes en Prácticas del Grado de Antropología Social de la UAB se estableció, con las y los estudiantes, entorno a la inserción laboral bajo el lema *Y después... ¿qué? Profesionales de la antropología más allá de las prácticas*, respondiendo a sus inquietudes sobre la posibilidad de trabajar como antropólogos y antropólogas una vez se hubieran graduado. En aquella ocasión emprendimos una nueva iniciativa que mejoraba las anteriores experiencias porque abrimos el Seminario a estudiantes de otras universidades, ampliando el espectro de conocimiento sobre la profesionalización, aumentando la responsabilidad compartida en la organización del evento y profundizando el compromiso de los y las estudiantes con sus propias experiencias: invitamos a estudiantes de prácticas de la Universidad del País Vasco y a sus coordinadoras, a compartir el II Seminario. Vino un grupo de catorce personas que fueron acogidas durante dos días por el grupo de estudiantes de prácticas de la UAB, ofreciéndoles alojamiento en sus casas particulares, compartiendo con ellas y ellos la reflexión profesional del Seminario, una visita al Museu dels Geganters⁷ —organizada por uno de nuestros estudiantes— y un concierto en el Auditorio de Barcelona, gracias a la colaboración de una de las entidades de prácticas.

El II Seminario planteó las técnicas y competencias más solicitadas a los estudiantes, por parte de las entidades donde llevaban a cabo las prácticas, a partir de un trabajo de profundización en las tareas desempeñadas en sus respectivas entidades. De ello resultó un conjunto muy diversificado de

experiencia profesionalizadora en la UAB y en la ACPA. Aquel encuentro fortaleció la relación con las coordinadoras de prácticas del Grado de la UPV/EHU y propició intercambios posteriores.

7 El museo de los Gigantes —Geganters en catalán—, está ubicado en la Casa dels Entremesos, centro de promoción de la cultura popular de la ciudad de Barcelona.

técnicas y competencias, de las que se decidió presentar, entre otras, las siguientes: 1. tratamiento de datos y trabajo con bases de datos, 2. las entrevistas, 3. la observación participante o 4. el trabajo en equipo. También se diseñó un cuestionario de inserción laboral que se envió a todas las personas graduadas en Antropología en la UAB, que obtuvo respuesta de un treinta por ciento de egresados y que fue objeto de presentación en el Seminario. Por su parte, los y las estudiantes del País Vasco presentaron su experiencia de prácticas, hablando de entidades y proyectos y compartiendo sus inquietudes de inserción laboral con los y las anfitrionas.

El II Seminario se organizó entre los y las estudiantes en prácticas del Grado de Antropología de la UAB, el Instituto Catalán de Antropología (ICA) y el ACPA, con la colaboración invitada de estudiantes en prácticas del Grado y del Máster en Antropología de la UPV/EHU. Se realizó en la sede del ICA y del ACPA, en Barcelona, el 14 de mayo de 2015.

Curso 2015-2016. III Seminario

Teniendo en cuenta los temas anteriormente tratados y los intereses del nuevo grupo de estudiantes, el III Seminario profundizó en la identidad profesional, en cómo perciben el oficio de antropólogo aquellos que no lo son y en cómo la ven los que sí lo son. Bajo el lema *El jo professional: reptes i potencialitats d'una antropòloga-antropòleg*,⁸ se llevaron a cabo diversas acciones de documentación. Por una parte, se aplicó una encuesta a un centenar de personas con perfiles distintos en cuanto al conocimiento de la academia y de la antropología, con el fin de constatar las conceptualizaciones al uso y los estereotipos que de ellas emergen. Los datos se

8 El yo profesional: retos y potencialidades de una antropóloga-antropólogo.

analizaron comparativamente para desvelar las confluencias y las divergencias en función de los perfiles de las personas encuestadas. Por otra parte, se llevó a cabo el guion, realización y edición de un vídeo de siete minutos, en el que se preguntaba al azar a personas que caminaban por la plaza Cívica,⁹ todas ellas universitarias de diversas disciplinas, las mismas cuestiones que a las personas encuestadas. El vídeo resultante es un producto bien interesante, que se proyectó en la jornada del III Seminario. Ese curso también se preparó la discusión por grupos de trabajo, de aspectos clave relacionados con la identidad profesional, con aquello que nos diferencia y puede caracterizarnos en el mercado laboral. El III Seminario de estudiantes en prácticas contó con la asistencia y participación de la Oficina Treball Campus,¹⁰ y se celebró en el aula P-24 de la Facultad de Psicología de la UAB el día 26 de mayo de 2016. El grupo de estudiantes también editó tres vídeos breves para difundir la realización del Seminario que aún se pueden visualizar en YouTube.¹¹

Aquel curso, y como continuidad de los intercambios con estudiantes del País Vasco iniciados el curso anterior, realizamos una estancia en la UPV/EHU Campus Donosti, para participar de una segunda jornada de intercambio entre estudiantes en el marco de sus II Jornadas sobre la profesionalización de la Antropología Social, organizada por Communitas, una cooperativa de reciente creación de graduados y graduadas en Antropología de la UPV/EHU, con el apoyo de las profesoras coordinadoras de prácticas, que se celebró en la Sala de Grados de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Euskal Herriko Unibertsitatea

9 Plaza central en el campus de la UAB en Bellaterra.

10 "Trabajo Campus", actualmente "Oficina de Ocupabilidad" de la UAB.

11 Los enlaces a los vídeos del III Seminario de estudiantes en prácticas de Antropología son: primer vídeo promocional: <https://youtu.be/uQ-cZEFPar4>, segundo vídeo promocional: <https://youtu.be/roHeNtsvVJo> y tercer vídeo promocional: <https://www.youtube.com/watch?v=NKoswOfgBfl>.

el día 2 de junio de 2016. Participaron dieciséis estudiantes de la UAB y yo misma.

El grupo de estudiantes de la UAB presentó la ponencia *El yo profesional: retos y potencialidades de una antropóloga*, que en el programa de la jornada se definió como una ponencia colectiva articulada a partir de la experiencia y las aportaciones del III Seminario celebrado previamente en la UAB. Después, la Mesa de Debate con entidades de prácticas vascas estimuló muchas reflexiones y diálogos y, finalmente, el *World Café* que se dinamizó, propició una profundización inesperada en el tema que nos ocupaba. Fue una experiencia muy valiosa y enriquecedora. Los y las estudiantes se alojaron, también, en las casas particulares del alumnado de la UPV/EHU que lo organizó. Para ellos y ellas fue una experiencia tremendamente interesante y motivadora, como constataron en sus posteriores valoraciones.

Curso 2016-2017. IV Seminario

Ese año académico se celebró el IV Seminario en colaboración con el ICA y la ACPA y, por primera vez, con la colaboración del Instituto de Cultura de Barcelona en su sede del Museo de las Culturas del Mundo. Bajo el lema *Visibilitzem l'invisible: Mirades d'una antropologia professional*¹² se celebró el día 1 de junio de 2017 en el Museo de las Culturas del Mundo. El interés del grupo de estudiantes se focalizó en la visibilización de la antropología más allá de la Academia, la reflexión en torno al compromiso por una antropología pública y la necesidad, por lo tanto, de formar parte de la realidad laboral, de estar ahí. Se llevó a cabo una búsqueda, a partir de las propias entidades de prácticas, que se amplió, luego, a

12 Visibilicemos lo invisible: Miradas de una antropología profesional.

otras instituciones y a portales de búsqueda de empleo, con el objetivo de constatar si había antropólogos o antropólogas contratadas, si se dejaba constancia de ello en las respectivas páginas web y, en caso de que así fuera, qué tareas desarrollaban. En el caso de no tener en cuenta la posibilidad de contratar personal con el perfil de antropología, se informaron los motivos. Esta información, presentada en gráficos, abrió la jornada de trabajo del IV Seminario en la que participaron activamente varias entidades de prácticas, así como profesionales en activo de cuatro ámbitos distintos —cultura popular, pueblos indígenas, minorías étnicas y consultoría a empresas—, que compartieron con el público asistente sus trayectorias hasta convertirse en profesionales de la antropología. La sesión también contó con una dinámica de profundización y participación, un *World Café* como el organizado el año anterior en el encuentro del País Vasco. Algunas de las estudiantes que organizaban el IV Seminario habían formado parte del intercambio con Donosti y *replicaron* la experiencia para incorporarla al Seminario. La dinámica de discusión, en cuatro turnos y grupos aleatorios rotatorios, sobre una o dos preguntas, permite construir un conocimiento compartido, profundo y situado sobre cuestiones clave que les preocupan. La pregunta sobre la que se trabajó fue: ¿Qué estrategias propones para incorporar la antropología en el mundo laboral? El resultado no pudo ser más estimulante y relevante, para las entidades asistentes, asociaciones y personas invitadas, como para los estudiantes de prácticas que lideraron el proceso y trabajaron fuerte para hacerlo realidad, fuera de la Academia, como deseaban. La puesta en común permitió documentar doce propuestas concretas muy bien fundamentadas, fruto de todas las aportaciones. Un par de opiniones literales¹³ de estudiantes lo expresan así:

13 Traducidas del catalán para esta publicación.

- » “La experiencia [...] fue impresionante y emocionante. Fue mucho mejor de lo que me esperaba y eso se convirtió en una dosis de optimismo increíble [...] se me hizo corta de tanto que la disfruté, y surgieron ideas y opiniones de lo más diversas e interesantes. Realmente considero que fue un acierto completo realizarla fuera de la universidad porque permitió que se abriera más el repertorio de público, creando así más debate y enriqueciéndolo todo mucho más”.
- » “... Este debate ocupó la segunda mitad del tiempo y fue muy interesante ya que se expresaron opiniones contrapuestas y todo el mundo estaba dispuesto a escucharse [...] Me sentí muy cómoda preparándolo todo y participé como nunca lo había hecho ya que el tema me interesaba muchísimo [...] a pesar de los problemas que se nos han presentado a lo largo del proceso de trabajo de estos meses, la preparación y el resultado han sido excelentes”.

En todas las ediciones del Seminario se ha participado intensamente en la toma de decisiones sobre los temas que se desean tratar, las dinámicas participativas con las que se proponen desarrollar la jornada, contenidos, el diseño del póster de difusión, la aportación al café, al vermut o al número de camas que podían ofrecerse en casa para las personas invitadas. En todos los casos se han establecido grupos de trabajo para los distintos momentos del proceso, se han imaginado decenas de posibilidades y se han expresado muchos deseos y algunos sueños. Poco a poco se ha elaborado el camino hacia la concreción de aquello que ha sido posible organizar, impulsar, compartir y protagonizar, un día, unas cuantas horas en un lugar concreto, con personas próximas y con mejor conciencia de lo que significa llevar a cabo una acción colectiva de esta envergadura.

El intercambio de experiencias del curso 2017-2018: V Seminario

El curso 2017-2018 se celebró la sexta jornada de trabajo en esta línea que se materializó en V Seminario de Estudiantes en Prácticas del Grado de Antropología Social de la UAB. La experiencia de ese curso recibió el apoyo económico de la UAB porque fue reconocido como Proyecto de Innovación Docente en la convocatoria de Apoyo a la Innovación Docente de la UAB 2017. También recibió el apoyo económico de la Facultad de Filosofía y Letras como actividad de la Facultad de interés para estudiantes de Grado.

Por lo tanto, se realizó el V Seminario con la participación de estudiantes y profesorado de Antropología de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, de la Universidad de Granada y de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Se diseñó, organizó y llevó a cabo un intercambio de estudiantes de prácticas, pero en esta ocasión fue un *Seminario Interuniversitario*. El tema central de reflexión que se propuso por parte del grupo de estudiantes de la UAB fueron los impactos de la Antropología y el lema fue *Impactos sociales de la Antropología. V Seminario sobre (in)experiencias de prácticas profesionales*. A partir de este eje de trabajo se orientaron todos los contenidos del encuentro y de las intervenciones, tanto de estudiantes en prácticas como de profesorado u otras profesionales que fueron invitadas. El V Seminario se llevó a cabo el día jueves 3 de mayo de 2018 en la Sala de Actos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UAB a lo largo de todo el día. Lo que se pretendía con la experiencia se formuló en dos objetivos:

1. Realizar el V Seminario en una modalidad nueva, de naturaleza interuniversitaria donde se pudiera contar con la participación presencial o virtual de estudiantes

y profesorado de prácticas externas curriculares de distintas universidades estatales.

2. Elaborar una publicación audiovisual y digital o impresa, que compilara todas las reflexiones sobre profesionalización surgidas de los intereses de los estudiantes en las distintas ediciones del Seminario, incluyendo el V Seminario. De este modo se dejaría constancia del sentir y la necesidad de la Antropología en el mundo laboral y de las competencias y capacidades que una antropóloga o antropólogo ofrecen a la sociedad.

En todo el proceso la metodología de trabajo fue participativa e implicada, en el sentido de que todas las personas participantes han asumido un rol concreto al que va unida cierta responsabilidad. El planteamiento es, pues, dinámico e inclusivo, intentando respetar siempre todos los pareceres y esperando que cada cual lleve a cabo su tarea, procurando confiar mutuamente y apelando al compromiso y la responsabilidad. Se elaboraron propuestas que se discutieron en pequeños grupos de trabajo o en sesiones plenarias, a lo largo del semestre. Se realizaron muchas tareas diferentes que también fueron repartidas por grupos de trabajo o individualmente. Algunas de las fases del plan de trabajo no se ajustaron exactamente al calendario previsto inicialmente, pero se llevaron a cabo todas con la misma secuencia temporal con la que fueron planteadas.

Resultados obtenidos

En relación con los dos objetivos planteados, se puede decir que el primero se alcanzó totalmente mientras que el segundo se alcanzó parcialmente. La publicación escrita se

puso en marcha —en tres publicaciones—, pero la audiovisual no se pudo llevar a cabo. Disponemos de material audiovisual de varios cursos, pero no ha sido posible asumirlo.

Para la organización y análisis de resultados se consideraron dos ámbitos. Por una parte, el propio *proceso como experiencia central en el aprendizaje colaborativo* y, por otra parte, la realización de *la jornada del Seminario en clave de intercambio*, que también implicó colaboración y compromiso.

En lo relativo al proceso colaborativo:

- » Se organizaron desde el primer día del segundo semestre del curso, cuatro grupos de trabajo, de adscripción voluntaria, respetando las diferencias de cada cuál: el grupo de *Contenidos*, el grupo de *Comunicación*, el grupo de *Organización IN* y el grupo de *Organización OUT*.
- » Se definieron, diseñaron, articularon y concretaron el Programa del evento, estableciendo los tiempos, teniendo en cuenta que era un encuentro de día completo, los espacios, los contenidos a tratar según los tiempos disponibles, las dinámicas más adecuadas para llevarlo a cabo y se estableció la estructura definitiva.
- » Se resolvió la coordinación de la relación con las universidades invitadas (UPV, UGR, UMH), tanto la comunicación con el profesorado y alumnado invitado, como en relación con los contenidos y la organización de las presentaciones o los viajes, acogida y alojamiento.
- » También se llevó a cabo un proceso de coordinación de la comunicación entre las distintas personas que componían cada grupo de trabajo y con el conjunto del grupo-clase, mediante grupos de WhatsApp y correo electrónico.

- » Se intentó aplicar el proceder antropológico al proyecto —escuchar todas las voces y establecer acuerdos— con algunos momentos clave donde no fue tarea fácil, como cuando se diseñó el formulario Google para la toma de datos de las personas implicadas e invitadas o el póster informativo y el díptico de difusión; cuando se concretó la estructura y el contenido de las presentaciones individuales; cuando se creó y montó la exposición fotográfica relacionada con las prácticas de cada estudiante o se organizaron los tiempos de descanso y café.
- » Se tomaron decisiones a partir de las propuestas que surgían del trabajo de los distintos grupos, como votar contenidos a priorizar, debatir el lema, la imagen y el color del póster y los dípticos para la difusión, concretar los aportes de cada cuál para el tiempo de descanso/café, decidir las personas ponentes a las que gustaría invitar, cuáles eran las posibilidades de ofrecer u organizar actividades alternativas o complementarias, en qué ámbitos se querían presentar las experiencias y reflexiones sobre las prácticas o como se estructuraban las presentaciones, por ejemplo, entre otras.
- » Cada estudiante hizo aportaciones muy prácticas al conjunto. Todas y cada una de las personas del grupo realizó fotografías y escribió frases relacionadas para la exposición fotográfica, elaboró sus presentaciones individuales en formato .ppt para construir una única presentación común, aportó café, cucharillas, azúcar, servilletas o un pastel para los tiempos de descanso y, aquellas que pudieron ofrecieron su casa para acoger a una estudiante invitada...
- » Se compartieron muchas tareas: una visita preparatoria a la Sala de Actos donde se celebraría el evento,

el montaje en paneles de la exposición fotográfica, la coordinación del registro, firma de asistencia, entrega de documentación y envío de certificados a las personas asistentes, la compra de agua mineral para distribuir entre las personas protagonistas de las intervenciones... Se compartieron nervios, momentos de risas, de satisfacción y de cansancio. En particular, se fue comprendiendo la necesidad de adecuar las expectativas a las posibilidades reales.

En lo relativo al día del Seminario o “Día D”:

- » Después de que la fecha inicialmente prevista tuviera que modificarse debido a la coincidencia con la huelga de estudiantes que tuvo lugar el 26 de abril, y después de encontrar serias dificultades para conseguir un espacio adecuado, se acabó celebrando el V Seminario el jueves 3 de mayo de 2018 en la Sala de Actos de otra Facultad de la UAB.
- » Noventa y ocho personas firmaron como asistentes al V Seminario
- » En relación con cursos anteriores, esta vez se dispuso de toda una jornada para compartir las reflexiones y experiencias de prácticas.
- » Por la mañana se trató *el ahora*, el momento actual y por la tarde se encaró *el futuro*.
- » Hubo cuarenta y siete personas que aportaron contenidos —36 estudiantes de Antropología, 5 profesoras coordinadoras de prácticas, 4 ponentes invitadas y 2 representantes institucionales—.
- » Se presentaron los antecedentes del Seminario, se explicó el proceso de trabajo seguido y el establecimiento de los contenidos.

- » Se preparó y presentó, por parte de los estudiantes de la UAB, una reflexión inicial de apertura sobre el concepto de *impacto*.
- » Se realizaron treinta y dos intervenciones breves de estudiantes en prácticas de acuerdo con once ámbitos de intervención: Comunicación, Promoción de la Antropología, Patrimonio, Educación, Salud, Vivienda, Juventud, Inmigración, Género, Empresa e Innovación y Turismo.
- » Las presentaciones se organizaron de acuerdo con las tres dimensiones de los impactos de la antropología que se habían establecido con anterioridad: 1. impactos de la experiencia de prácticas en los y las estudiantes, 2. impactos del estudiante en la entidad y en el proyecto en el que participe y 3. impactos de la entidad y sus proyectos en la sociedad.
- » Se implicó profesorado de cinco universidades: Miren Urquijo y Margaret Bullen de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, Mercedes Jabardo de la Universidad Miguel Hernández, Carmen Gregorio de la Universidad de Granada, como coordinadoras de prácticas en sus respectivas universidades y acompañantes de los grupos de estudiantes invitados. Elisenda Ardévol de la UOC que se implicó como ponente en la mesa sobre *el futuro* y Aurora González Echevarría y Montserrat Ventura, colegas del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB que cerraron y abrieron el evento.
- » Se llevaron a cabo dos mesas redondas, una relacionada con los impactos de las experiencias de prácticas —por la mañana— y otra sobre los impactos de la antropología en clave de futuro, que propiciaron los debates y la participación.

- » Se pudo visitar la exposición fotográfica de todas las experiencias de prácticas del Grado de Antropología Social de la UAB, que se prolongó durante dos semanas y que se configuró a partir de: a. Dos miradas subjetivas, una a la entidad y al proyecto de prácticas al que se hallaban vinculados y otra a su quehacer en ellos —cuarenta y ocho fotografías A4— y b. Las miradas de cada uno... —veinticinco fotografías tipo polaroid—.
- » Se compartieron palabras de apertura, de cierre y de agradecimiento, conversaciones y sonrisas, complicidades y proyectos.
- » Las estrategias para la constatación y evaluación de resultados se plantearon estrechamente relacionadas con el proceso de trabajo y con las tareas que se iban acordando y consensuando con todo el grupo de estudiantes, como:
 - » El seguimiento de las discusiones y de los procesos de toma de decisiones, para velar por la inclusión de pareceres y de las distintas voces.
 - » La observación y registro audiovisual de las sesiones de trabajo y de la jornada del V Seminario.
 - » La reflexión escrita de expectativas, dificultades y resultados obtenidos, así como sobre el propio proceso de aprendizaje.
 - » Tanto las evidencias cualitativas como las cuantitativas, han superado ampliamente las expectativas que se proyectaron con esta experiencia. Se esperaba que la realización del conjunto de la propuesta de innovación permitiera:
 - La consolidación de un formato de aprendizaje cooperativo que parte de las inquietudes de los y las

jóvenes en lo relativa a su formación de Grado y los requerimientos del mercado laboral.

- El establecimiento de vínculos y la creación de redes de relaciones, personales y sociales, entre graduados y graduadas en Antropología de diferentes universidades.
- El fortalecimiento de vínculos y redes de relación ya existentes entre estudiantes y profesorado de Antropología de distintas universidades.
- La toma de conciencia de formar parte de un colectivo amplio de futuros y futuras profesionales de la antropología que comparte saberes, intereses y motivaciones y que se halla en situaciones parecidas.
- La visibilización de la Antropología Social como disciplina relacionada con los problemas sociales contemporáneos.
- La recopilación y publicación de un conjunto de reflexiones compartidas que han estimulado el aprendizaje de los jóvenes estudiantes de antropología, en tanto que protagonistas de un evento público, de debate y compromiso, que les permite comprender la complejidad de la identidad profesional y la capacitación técnica aplicada.
- La difusión de casos y situaciones vividas en la experiencia de las prácticas externas curriculares que permiten la emergencia de dilemas disciplinares de plena actualidad.

Podemos afirmar que lo que se pretendía se ha alcanzado. En mayor o menor medida según el aspecto, pero en todos los casos se ha podido profundizar y trabajar de manera satisfactoria. Se ha reforzado el sentimiento de pertenencia a un colectivo en formación, a un oficio poco conocido aún

en el mundo laboral, a iniciativas y realidades sociales muy diversas que permiten la incorporación de profesionales de la antropología.

Al nivel de los aprendizajes del alumnado, se ha podido experimentar un largo proceso de trabajo y compromiso que ha cuajado en una jornada intensa, intelectual y emocionalmente. Todo el alumnado —de la UAB y de las otras universidades— hizo un esfuerzo muy relevante de objetivación de su experiencia de prácticas para extraer aquello que en síntesis les permite diferenciarse de otros oficios y disciplinas. Pero también de aquello que potencialmente se comparte con otros campos académicos y profesionales. Todo un reto alcanzado en compañía y gracias a muchas pequeñas implicaciones.

Unas pocas frases literales extraídas de las evaluaciones del alumnado ponen de manifiesto algunos de los aspectos mencionados:

Aprendí a trabajar con un grupo con el que no había trabajado nunca antes y que tenía otras formas de pensar distintas a la mía; aprendí a ser consciente de qué comportaba organizar una jornada de día entero, qué requería acoger a alumnado y profesorado; aprendí que era necesario trabajar como un engranaje; aprendí a superar obstáculos y los imponderables que se nos iban presentando; aprendí a comunicar de forma más directa y sobre todo pude conocer y reflexionar sobre cuáles fueron mis impactos y los de mi entidad y, al mismo tiempo, los impactos de la antropología en clave de futuro. Puedo afirmar, pues, que este Seminario me ha aportado la posibilidad de vivir una experiencia muy positiva y un aprendizaje muy completo. (Fragmento 1).

La participación en un evento fuera del aula, y en su organización también, hacen que sea un acto social dónde conocer nuevas personas y hacer nuevos contactos [...] estos ambientes informales favorecen una manera de aprender que no puede producirse nunca en el aula. (Fragmento 2).

Va ser una jornada que ens va donar força per seguir endavant, i jo vaig pensar que realment havia estat com una mena de ritual de pas.¹⁴ (Fragmento 3).

El Seminari augmenta el valor de la feina que es realitza durant el procés d'aprenentatge de les pràctiques. Molts cops no es posa en valor el procés de treball sinó únicament el resultat.¹⁵ (Fragmento 4).

Las valoraciones también plantean aspectos a mejorar, especialmente relacionados con el funcionamiento de los grupos de trabajo, con el proceso de toma de decisiones en sesiones plenarias o con las dinámicas de debate y discusión el día de la jornada, pero el aprendizaje estimulante y las valoraciones positivas de la experiencia superan ampliamente los déficits constatados.

La estrategia de aprendizaje cooperativo que se despliega con el diseño, organización y realización de un Seminario de Estudiantes en Prácticas Externas profesionalizadoras, es transferible a otras realidades académicas siempre que se organice la carga lectiva como para disponer de por lo menos unos 6ECTS¹⁶ de dedicación y siempre que los con-

14 Fue una jornada que nos dio fuerza para seguir adelante, y yo pensé que realmente había sido una especie de ritual de paso.

15 El Seminario aumenta el valor del trabajo que se realiza durante el proceso de aprendizaje de las prácticas. Muchas veces no se pone en valor el proceso de trabajo, sino únicamente el resultado.

16 6ECTS equivalen a 150 horas de trabajo para los estudiantes de las cuales 1/3 es presencial.

tenidos que se trabajen, el formato, los tiempos, espacios y dinámicas de realización sean una propuesta de los estudiantes y respondan a sus intereses e inquietudes en esa materia. Ello implica que la docencia debe adaptarse y flexibilizarse según los procesos, sin perder de vista el sentido principal de la propuesta: ser capaces de llevar a cabo, con éxito, la iniciativa imaginada y dotarla de contenido objetivado a partir de emociones y experiencias propias, para transformarlo en conocimiento sistematizado y compartido.

Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. En *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 30, pp. 7-18.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo Veintiuno.
- _____. (1973). *Pedagogy in process*. Nueva York, Seabury.
- Giroux, H. y Penna, A. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto. En Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, pp. 63-86. Barcelona-Madrid, Paidós-MEC.
- Godenzi, J.C. (1999). Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. En *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, vol. 28, núm. 3, pp. 323-328.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona-Madrid, Paidós-MEC.
- _____. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona-Madrid, Paidós-MEC.
- Soto, P. (2014). El diálogo es posible. Entidades, estudiantes y academia ante la antropología en el mundo laboral: el caso de las prácticas en el Grado de Antropología Social y Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona. En *Periferias*,

fronteras y diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. pp. 5130-5151. Tarragona, URV. En línea: <<http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/book/123>> (consulta: 29-07-2020).

_____. (2019). *Seminario de Prácticas Externas*. [Guía Docente]. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España. En línea: <<https://ddd.uab.cat/pub/procur/2019-20/g101254a2019-20iSPA.pdf>> (consulta: 29-07-2020).

Soto, P., Giménez, C. y Díez, C. (2014a). Entre las exigencias disciplinares y las exigencias laborales. Diálogos, límites e identidad profesional en la formación de antropólogos y antropólogas en España. En *Periferias, fronteras y diálogos. Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español*, pp. 4995-5007. Tarragona, URV. En línea: <<http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/book/123>> (consulta: 29-07-2020).

_____. (2014b). Entre las exigencias disciplinares y las exigencias laborales. Diálogos, límites e identidad profesional en la formación de antropólogos y antropólogas en España. En *Periferias, Fronteras y Diálogos. Una lectura antropológica de los retos de la sociedad actual*, pp. 251-258. Tarragona, URV. En línea: <<http://www.publicacions.urv.cat/cataleg/universitat-rovira-i-virgili/31-universitat-rovira-i-virgili/459-periferias-fronteras-y-dialogos>> (consulta: 29-07-2020).

Spindler, G. D. (1987). The Transmission of Culture. En Spindler, G. D. (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological approaches, second edition*, pp. 303-334. Illinois, Waveland.

Spindler, G. D. y Spindler, L. (eds.). (1994). *Pathways to Cultural Awareness. Cultural Therapy with Teachers and Students*. Thousand Oaks, Corwin Press - Sage.

Wolcott, H. F. (1987). The Anthropology of Learning. En Spindler, G. D. (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological approaches, second edition*, pp. 26-52. Illinois, Waveland.

Bibliografía de consulta

Clua, M. y Soto, P. (2019). Els Seminaris de Pràctiques com a contextos col.laboratius i de coaprenentatge. El cas del Grau d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona. En *Revista CIDUI*, núm. 4.

Capítulo 7

La enseñanza de la práctica profesional en la carrera de Antropología

Marian Moya

Universidad Nacional de San Martín

El campo de la antropología aplicada tiene muchísimas potencialidades que requieren difusión. El primer espacio privilegiado para esa difusión es, sin duda, el aula. A menudo, los y las estudiantes no saben que existe un mercado laboral en expansión para la antropología, que hay oportunidades de empleo que ofrecen expectativas de ingreso razonables y estabilidad laboral, siempre y cuando disponga de los recursos simbólicos necesarios para lograr esa inserción, como explicaremos más abajo.

El problema de la disminución de las inscripciones y de las altas tasas de deserción y baja terminalidad en las carreras de antropología¹ ante el fantasma de la precariedad laboral

1 Las universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que cuentan con la carrera de grado de Antropología —la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de San

podría encontrar una salida si se incluyeran más contenidos vinculados con la práctica profesional de la antropología. En otras palabras, la solución a ese problema aparentemente complejo es simple: hacer que el papel de la antropología en el mercado y el empleo de antropólogos y antropólogas sean preocupaciones importantes en los planes de estudio de antropología (Upham, Trevathan y Wilk, 1988). Por otra parte, desde el inicio de la vida universitaria, casi todos los y las estudiantes de antropología se preguntan —y seguramente muchos de nosotros lo hacíamos— cómo su vocación puede traducirse en carrera una vez graduados y graduadas.

En Argentina, empresas importantes como Coca-Cola, Unilever, Essen, Kimberly-Clark, entre muchas otras, han contratado a antropólogos y antropólogas. Sin embargo, suele suceder que, o bien quienes han trabajado para esas corporaciones ya no están vinculados/as con la universidad, o si forman parte de la comunidad académica antropológica, no se atreven a confesar que han sido contratados/as por estas empresas porque “no está bien visto” y no quieren ser juzgados/as por “haberse vendido al sistema”.

Entonces, ¿cómo promover la enseñanza de la práctica de la antropología en un entorno cargado de prejuicios que estigmatizan las mismas posibilidades de crecimiento profesional de los y las estudiantes? La razón de ser de nuestra disciplina —como de cualquier otra— depende de la contribución que pueda hacer a la sociedad. Por eso, para poder dar sentido a nuestra formación y especialmente a nuestro rol social, es necesario despojar a la antropología aplicada de todos estos estigmas y perder el infundado miedo de que nuestra valorada antropología podría volverse espuria,

Martín— han contemplado este problema, tal y como lo consignan en respectivos informes de gestión recientes. Para ampliar, *cfr.* Facultad de Filosofía y Letras (2018) *Informe de Gestión 2014-2018-Filo:UBA* e IDAES UNSAM (2020) *Escuela IDAES. Pasado, presente y futuro de un proyecto.*

ilegítima, poluta. Esto no va a ocurrir o, al menos, no lo será más de lo que pueda serlo la antropología académica. Ninguna de las dos está exenta de caer en deslices o desastres éticos. De eso depende exclusivamente la responsabilidad, el respeto y el compromiso “con sus nativos y nativas” del/a antropólogo/a, sea aplicado/a o académico/a. La fuerza de cualquier campo disciplinar depende fundamentalmente de la contribución que pueda hacer a la sociedad en la que se encuentra. Fondos, puestos de trabajo, oportunidades de investigación y prestigio estarán disponibles por el solo hecho de ser “útil a la sociedad”.

Otro problema es el (no) reconocimiento social y la bajísima visibilidad de la antropología. Seguramente, usted se haya percatado de que la mayoría de las personas no sabe exactamente qué hacen los antropólogos. Empleadores y empleadoras podrían preguntarse por qué deberían contratar a alguien que estudia dinosaurios o, con suerte, momias y huesos. Redding (2013), quien ve el lado optimista del asunto, afirma que esto es bueno, porque entonces el antropólogo puede crear cualquier rol para sí mismo en el mercado laboral que desee y ver cómo va. El lado oscuro de esa situación es que, a la hora de realizar convocatorias para ocupar algún puesto laboral, los y las potenciales comitentes no llamarán a un antropólogo o a una antropóloga —aunque el trabajo cuadre perfectamente con las competencias y las habilidades del/la colega—, sino que convocarán a profesionales de disciplinas afines, más instaladas y reconocidas en la sociedad y en el mercado. Por ejemplo, sociólogos, trabajadores sociales o psicólogos sociales.

Otro factor que apremia para incorporar la antropología profesional en los planes de estudio es el contexto político-económico y aquí, se nos plantea una aparente paradoja. Por un lado, el neoliberalismo parecería ofrecer un nicho de oportunidad para las ciencias aplicadas, porque sustenta en

el discurso, principios utilitaristas al estilo “todo debe servir para algo”, entonces, la carrera que se elige debe ser útil, además de rentable. Sin embargo, en todos los lugares donde el neoliberalismo viene afianzándose desde hace décadas, las políticas de ciencia y tecnología no han sido favorecidas y la investigación científica está lejos de constituir una prioridad en las agendas públicas. Esas decisiones provocan que las oportunidades de inserción en los ámbitos académicos de los/las nuevos/as graduados/as disminuyan, ya que no todos o todas podrán ser absorbidos/as por el sistema de investigación institucional ante los recortes presupuestarios. Además de este “embudo académico”, hay que considerar las condiciones relacionadas con las tendencias vocacionales de los y las mismas estudiantes. Algunos/as graduados/as, según lo expresan, prefieren volcar sus conocimientos y competencias, adquiridas durante su formación universitaria, en el mercado laboral. No tienen interés en la vida académica porque la encuentran “árida” o “monótona”² y prefieren desarrollar actividades ligadas a la gestión³ o a una “antropología de orientación pública”⁴, al servicio directo de la sociedad en ge-

2 Estos testimonios y otros similares son recogidos constantemente en el aula, mientras los y las estudiantes van descubriendo las posibilidades de la antropología profesional.

3 *Gestión* se asocia con *administración* o *gerenciamiento*. Entendida desde esa lógica económica, la gestión incluye investigación y praxis en un marco de planificación, aplicación de conceptos, métodos y técnicas para esa planificación y el refuerzo de las estrategias, estructuras y procesos que llevan a la efectividad de las acciones en un marco institucional. Esta retórica extrapolada de las ciencias de la administración o de la economía tiene una presencia muy importante en el campo de la antropología aplicada.

4 Antropología de orientación pública es una noción muy interesante sobre la que viene trabajando el antropólogo español Carlos Giménez, entre otros. Este autor sostiene que “la orientación pública de la articulación teoría/práctica supone que el científico social se implica en experiencias o proyectos donde hay otros actores institucionales y sociales, de relevancia pública, con los cuales se colabora, entre otras cosas reconociendo y valorando los saberes y conocimientos presentes en ese espacio público” (Giménez, 2012).

neral, antes que el trabajo de investigación básica, que supone cierta reclusión en la *torre de marfil* académica (Moya, 2015).

En este escenario —que no resulta nada auspicioso si insistimos en ignorar la formación de nuestros/as estudiantes en antropología profesional— es difícil imaginar una verdadera transformación social si no salimos de las aulas, ya sea por estigmas, miedos, necesidades y la consecuente falencia en la preparación de los y las futuros/as egresados/as de antropología. Es por eso imperioso entrenar a los y las estudiantes de grado y posgrado en los métodos que conectan las necesidades profesionales y de la comunidad (Copeland y Dengah II, 2016). Pensar esta problemática desde la perspectiva del cambio social lleva a entender por qué es importante la preparación para la práctica profesional, no solamente como un requerimiento académico, económico y político, sino también como un requerimiento ético en relación con nuestros/as estudiantes. De lo contrario, deberemos asumir la responsabilidad que nos cabe al no haberles proporcionado las herramientas teóricas-metodológicas y de gestión necesarias para su desenvolvimiento en el mercado laboral y las consiguientes frustraciones por venir.

Las reflexiones que siguen en los próximos apartados están basadas en las ideas de varios antropólogos y antropólogas aplicados/as y profesionales⁵ —quienes vienen promovien-

5 Nolan (2003) establece una distinción entre antropólogo/a académico/a, profesional y aplicado/a. El antropólogo/a académico/a tiene su base laboral en la universidad y de vez en cuando, puede participar en actividades aplicadas (por ejemplo, como consultores o testigos expertos); los/las antropólogos/as aplicado/as también tienen base en la universidad, pero sus intereses focalizan en las áreas aplicadas y sus prácticas docentes, investigación y actividades "extramuros" reflejan esos intereses y, por último, los/las antropólogos/as profesionales tienen título superior en antropología, pero sin ninguna afiliación institucional permanente en la universidad, sino que trabajan de manera independiente, para el Estado, el sector privado o para alguna ONG. La distinción más importante, entonces, es entre los antropólogos y antropólogas que trabajan con base en la universidad o en un espacio académico y los/las que trabajan fuera de la universidad o de espacios académicos.

do el reconocimiento y la visibilización de la antropología aplicada dentro del ámbito universitario—, así como en la propia experiencia de diez años al frente de la asignatura Antropología Aplicada de la Universidad Nacional de San Martín, en Argentina, y naturalmente, en el marco de la práctica profesional.

¿Qué es práctica profesional?

Los especialistas en antropología ponen su amplio rango de conceptos, su entrenamiento etnográfico y sus herramientas de investigación al servicio de la solución de problemas de la vida social. La antropología aplicada suele caracterizarse como “antropología puesta en acción” (Nolan, 2003), “antropología para la resolución de problemas concretos” (Ervin, 2005) o “antropología en uso” (Rylko-Bauer, Singer y Van Willigen, 2006). “Práctica”, según Nolan (2003) tiene un significado muy específico: es la antropología desarrollada en gran parte fuera de la universidad, por antropólogos no académicos. Estas definiciones no nos dicen demasiado acerca de los alcances y las implicancias de los/las que algunos/as llaman “subdisciplina”.⁶ A pesar de que esas escuetas descripciones son bastante frecuentes en la literatura sobre el tema, existen, además, un sinnúmero de definiciones más amplias y sofisticadas. Dado que no es el objetivo de este

6 El término “subdisciplina” es problemático, ya que la antropología aplicada no es ni una disciplina subordinada, ni una rama más de la antropología, ya que en realidad atraviesa horizontalmente casi todas las especialidades de la antropología. En efecto, la antropología aplicada no es una subdisciplina o “un campo más” dentro de la compartimentalización tradicional en antropologías “jurídica”, “política”, “económica”, etcétera, sino que atraviesa esa segmentación —si esta fuera aceptable— e, insistimos, constituye una praxis antes que un campo subdisciplinario. Por lo tanto, vamos a decir “subdisciplina” teniendo en consideración esas observaciones y dejaremos el desarrollo crítico de estas consideraciones para futuros trabajos.

trabajo explorar en profundidad esas explicaciones, vamos solamente a ofrecer un brevísimo repaso acerca de qué se entiende por antropología aplicada.

Una definición interesante que permite reflexionar más allá de la aplicación concreta de la antropología, es la que ofrece Rappaport:

La antropología aplicada, como yo entiendo el término, designa análisis de problemas, situaciones o procesos humanos particulares con el propósito de comprender sus causas, dinámicas y consecuencias y, en algunos casos, para desarrollar cursos de acción diseñados para afectar esas situaciones o procesos, de tal manera que se adapten a las metas o valores de alguien, sin que siempre se expliciten ni el alguien ni los valores. (Rappaport, 1993: 296).

La definición de Rappaport es, sin duda, más audaz que las anteriores, pero también más provechosa si queremos contrarrestar las críticas que apuntan al supuesto carácter utilitario de la antropología aplicada. Esos cuestionamientos provienen de posturas conservadoras, necias y prejuiciosas que no solo atentan contra el avance de la disciplina en nuevos espacios y ensayando otras formas de “hacer antropología”, sino también contra el mejoramiento de las condiciones en el mercado laboral para la comunidad antropológica en general.

Volvamos a las ideas de Rappaport. El autor sostiene que la aplicación de la antropología no ha sido valorada para la solución de problemas del mundo real (Rappaport, 1993). En sintonía con este pensamiento, podemos aventurar que la antropología desde sus inicios fue concebida para “solucionar problemas”. La antropología clásica, al servicio de los intereses coloniales, ¿vino a solucionar los problemas de

quién? Por cierto, no han sido problemas de los nativos, sino que, por el contrario, esa antropología contribuyó a crear nuevos y muy serios problemas a los nativos. El error (ingenuo o artero) es declamar que se trata de una disciplina para “solucionar problemas” en la abstracción, sin explicitar qué intereses se están respaldando a partir de la aplicación de esa “solución”. Esos intereses también pueden detectarse en los marcos interpretativos (teóricos antropológicos) que sustentan las políticas implementadas.

Malinowski, en su artículo seminal de 1929, “Practical Anthropology”, anuncia en sus primeras líneas:

El Instituto⁷ ocupa el primer lugar en la aplicación práctica del conocimiento científico. Puede alcanzar, por un lado, diversos intereses coloniales en sus actividades prácticas, mientras que al mismo tiempo tiene a su disposición el conocimiento de especialistas con formación teórica. (Malinowski, 1929: 22).

Las palabras del autor son muy diáfanas en lo que respecta a los intereses que apuntalan el programa del Instituto. Pero esta transparencia no siempre está garantizada. La contextualización sociopolítica y la explicitación de los intereses detrás de un proyecto son requisitos ineludibles si queremos trabajar en el marco de una antropología de la praxis, es decir, orientada a la transformación de lo social. Pero, como

7 El programa de investigación del International African Institute (Instituto Internacional Africano) ha sido un experimento en antropología aplicada desde el principio. El primer volumen de la revista *África*, dedicado a ese programa, anunció que uno de los principales objetivos del Instituto era “la asociación más estrecha del conocimiento científico y la investigación con asuntos prácticos”. El artículo de Malinowski, “Practical Anthropology” (Antropología Práctica) fue publicado en el volumen siguiente. El autor impulsaba el estudio de temas tales como los sistemas políticos africanos, el derecho consuetudinario nativo, la tenencia de la tierra y las actividades económicas, que probablemente resultarían útiles para el administrador (Richards, 1944).

advierte Rappaport, cualesquiera sean los valores que motivan o guían el estudio no son necesariamente los del antropólogo, usualmente quedan implícitos y a veces incluso están soslayados. La “resolución de problemas” es probable que plantee más problemas de los que cree.

Los problemas sustancialmente etiquetados son literalmente innumerables, pero puede ser que sean en gran medida generados por una familia bastante limitada de trastornos formales. [...] Puede ser un error epistemológico dar a nuestros problemas nombres sustantivos, porque hacer eso los reifica y los prepara para el enfoque correctivo tan caro a los corazones norteamericanos llamado “solucionar problemas”, lo cual es probable que plantee más problemas de los que resuelve al arrancar aspectos de sistemas complejos de sus contextos.

Nombrar también tiende a difuminar la distinción entre síntomas, como el abuso generalizado de sustancias, el homicidio de adolescentes y embarazo adolescente, y trastornos subyacentes que generan tales síntomas, por ejemplo, la pobreza o, en un nivel aún más profundo, lo que genera y perpetúa esa pobreza. [...] Lo instrumental, al reclamar el lugar de lo fundamental, degrada el valor fundamental a la condición de ideología mistificadora al mismo tiempo que genera injusticia social, turbulencia urbana, desastres de ahorro y crédito, degradación ambiental y, además, reduce la capacidad de sistemas sociales para hacer frente a los problemas a medida que surgen. [...] Esta discusión general podría sugerir que el desorden de las relaciones de contingencia y la usurpación del estatus de lo fundamental por parte de lo instrumental

—o lo que equivale a lo mismo, la elevación y representación de los intereses estrechos y especiales de subsistemas particulares de la sociedad al estatus de los valores básicos de la sociedad— son intrínsecos al capitalismo desenfrenado. (Rappaport, 1993: 300).

La palabra de Rappaport es valiosa para explicar por qué es necesario (y es posible) invertir la idea de que la antropología aplicada necesariamente debe ser “instrumental” porque “soluciona problemas”, además de que este utilitarismo sería solo funcional al capitalismo. Por el contrario, la antropología aplicada también ofrece la posibilidad de ejercer una praxis que desarticule esos intereses, que “no venda al antropólogo al sistema”, sino que colabore para reclamar “el lugar de lo fundamental”, como sugiere Rappaport. Para ello, el autor propone “antropologizar” el discurso público, pero señala con contundencia que no solo se trata de hacer inteligible ese discurso, sino también hacerlo “audible”. El papel de una antropología comprometida no se limita a la investigación, sino que debe incluir también la planificación, la promoción y la difusión de la información, así como el desarrollo continuo de teorías más refinadas sobre el desorden y la corrección (Rappaport, 1993). Coincidimos plenamente con la propuesta del autor, ya que una antropología aplicada, tal y como la concebimos aquí, no solamente tiene que ser comprometida, sino también visible o “audible”.

John van Willigen, por su parte, afirma que no existen los problemas antropológicos. Según el autor, los problemas son planteados por “los clientes” y nuestro trabajo es descubrir cómo utilizar la antropología para abordar esos problemas (Van Willigen, 2002). La posición de Van Willigen vuelve al utilitarismo y la simplificación. Sin embargo, los problemas “de esencia antropológica” no existen, pero no por las razones que esgrime este autor. El problema antropológico

es construido por el/la investigador/a, junto con la construcción de un “problema teórico” y un “problema empírico”. En efecto, el campo etnográfico no está ahí y no es que “vamos al campo”, sino que este es una construcción del investigador también (Guber, 1991). Con estos tres niveles de problemas se elabora el “problema de investigación”. Es decir, que los “problemas” no vienen “de afuera”, sino que es el investigador quien toma las decisiones para definirlos, para problematizar la realidad a estudiar (Guber y Rosato, 1989). Entonces, a la hora de abordar temas de investigación en antropología aplicada, es importante distinguir entre la definición teórica de “problema” y la definición del sentido común, esto es el problema en términos del comitente, planteado por el comitente. Por ejemplo, problemas “concretos” como las dificultades en el uso de la fotocopidora Xerox (Suchman, 2007), el diagnóstico sobre el hambre en Sudzal (Bonfil Bata-lla, 2006), la situación de los afrodescendientes en Argentina (Moya, 2013), las prácticas sexuales de HSH (Hombres que tienen Sexo con Hombres) en circuitos “de levante”⁸ (Barreda, Carballo-Dieiguez, Marone y Balán, 2010), entre muchos otros ejemplos de problemas concretos encomendados por distintos comitentes, han sido convertidos en problemas de investigación antropológica o etnográfica por los/las respectivos/as investigadores/as.

Según Nolan (2003), los/las antropólogos/as académicos/as tienden a seleccionar y definir sus propios problemas (o temas) de investigación, desde el seno de la propia disciplina; en cambio, en la práctica antropológica, los problemas generalmente provienen de las necesidades de clientes externos. Si bien es cierto que clientes o comitentes pueden

8 En Argentina y otros países latinoamericanos, “levante” o “levantarse a alguien” es una expresión que significa conquistar a una persona. Sus equivalentes en España serían “ligue” o “ligar con alguien”.

especificar los criterios que deben satisfacer las soluciones, la tarea de definir el problema a partir de criterios epistemológicos y metodológicos —insistimos— es exclusiva del/la antropólogo/a para que pueda ser abordado desde la perspectiva de nuestra disciplina.

Los antropólogos y las antropólogas académicos/as y profesionales pueden cerrar la brecha entre lo académico y la práctica al llevar los conocimientos y el desarrollo teórico que resultan del trabajo aplicado a la arena académica, al tiempo que ofrecen soluciones a problemas humanos reales a través del conocimiento adquirido en la investigación tradicional (Guerrón-Montero, 2008). Este aporte seguiría siendo unidireccional: la academia auxilia a la práctica. Sin embargo, la praxis profesional, en adecuada articulación con los espacios académicos, también serviría de laboratorio “natural” para poner a prueba las teorías desarrolladas en la academia. De esta manera, la retroalimentación colaborativa entre ambas esferas posibilitaría un aumento del diálogo entre profesionales y académicos, además de la apertura de canales interinstitucionales donde el flujo de información, recursos materiales y simbólicos *de adentro hacia afuera* y *de afuera hacia adentro* redundaría en un crecimiento de la antropología en tanto disciplina realmente holística e integradora.

Veamos ahora cómo podríamos recuperar todas estas reflexiones en el contexto áulico y en la formación de los/as futuros/as antropólogos/as.

El desafío de la formación en antropología práctica

Una formación de los y las estudiantes de antropología orientada a una carrera profesional adecuada y atenta a las demandas del mercado laboral exige que repensemos cómo les enseñamos, cómo los orientamos y cómo los entrenamos

para la investigación aplicada. Las disciplinas STEM⁹ y los campos comerciales logran una mejor preparación de sus estudiantes, porque reciben un amplio apoyo del sector privado y no han experimentado la misma separación que la antropología entre los esfuerzos académicos y los prácticos (Copeland y Dengah II, 2016). La imagen de la antropología rezagada en el campo de las ciencias aplicadas es cuando menos irónica, teniendo en cuenta que el nacimiento de la disciplina se debió a una necesidad “concreta” de aplicación del conocimiento antropológico: la dominación colonial.

Sin embargo, en las aulas, tanto los estudiantes como los profesores deben reconocer que, en la actualidad la práctica y las trayectorias profesionales no son una segunda opción, un “plan B”, sino que muchos las buscan activamente (Copeland y Dengah II, 2016; Goldmacher, 2016). De esta manera, el abordaje del problema de fondo —las perspectivas socioeconómicas de estos/as futuros/as graduados/as— se vuelve compulsivo. Tal es el punto de partida para reformular nuestros objetivos pedagógicos en las aulas, atendiendo a las necesidades, deseos y expectativas de este sector del estudiantado que prefiere la práctica a la investigación básica: ¿qué podrán hacer con su título de antropólogos?, ¿estarán en condiciones de insertarse en un mercado competitivo, donde otras disciplinas tienen más visibilidad y reconocimiento?, ¿cuáles serían los contenidos más apropiados de las asignaturas que habría que incorporar?, ¿cuáles serían los contenidos vetustos o anacrónicos a eliminar (pensemos que la antropología, como toda ciencia o proceso de construcción de conocimiento es dinámica y si cambia, evidentemente tenemos que modificar enfoques teórico-metodológicos, casuística, e incluso las estrategias pedagógicas)?,

9 STEM es un acrónimo de los términos en inglés *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática).

¿están los planes de estudio orientados a las necesidades del campo laboral fuera y dentro —también— de la academia?, ¿existen constricciones de carácter simbólico (prejuicios, estigmas, percepciones distorsionadas) sobre la antropología aplicada que deban ser debatidas y, eventualmente, deconstruidas? Estas son algunas de las preguntas que podríamos comenzar a formularnos para llevar a cabo una revisión de nuestros programas de las asignaturas, en primer lugar, y de los planes de estudios de las carreras de grado y posgrado, en segunda instancia.

La formación de los/las antropólogos/as tiende a priorizar la *perspectiva crítica*, lo cual es entendible ya que la antropología es la ciencia de la desnaturalización o de la deconstrucción por excelencia. Este entrenamiento en la problematización y el cuestionamiento es muy útil para el desempeño en el ámbito aplicado. Sin embargo, el cuestionamiento de problemas, de roles o actitudes de los diferentes actores involucrados o de los intereses políticos, ideológicos o económicos que subyacen a ese problema debe estar encauzado hacia los objetivos específicos del asunto encargado. Lo que sí es clave en antropología aplicada es que el/la profesional utilice esa capacidad de discernimiento aceptada para identificar los intereses que subyacen a los encargos que se le asignan antes de comenzarlos. En otras palabras, es imperioso que el/la antropólogo/a tenga muy claro a qué intereses avalará con su trabajo porque de eso depende sobre quién recaerán los beneficios de los resultados. No es lo mismo trabajar para los intereses de los dueños de una empresa extractivista que a favor de resguardar los intereses de los pueblos que serán desplazados de sus tierras cuando se implementen los proyectos de esa empresa. Asimismo, sostiene Nolan (2003), los/las antropólogos/as —académicos/as y profesionales, por igual— son muy buenos para elaborar una “descripción detallada” de contextos y situaciones específicos, aunque los

profesionales a menudo deben simplificar y priorizar estas descripciones para convertirlas en políticas, públicas o privadas.

Otro fenómeno bastante recurrente es la idea de que el peso del prestigio académico está puesto sobre la investigación. Esta percepción, que opera en detrimento de la docencia y el servicio a la sociedad, es internalizado por los/las estudiantes. Tal idea suele traer aparejadas frustraciones y decepción cuando el/la estudiante o graduado/a no puede sumarse al “selecto” mundillo de los académicos. Copeland y Dengah II (2016) sostienen que la antropología aplicada combina “rigor académico y asuntos del mundo real”. Es interesante analizar cómo se construye el imaginario de los/las antropólogos/as académicos/as-aplicados/as sobre su propia práctica. Quienes escriben este tipo de artículos son principalmente antropólogos/a con una inserción académica y cumplen con los mandatos institucionales al igual que los académicos “puros”. De acuerdo con el razonamiento de Copeland y Dengah II, si el mundo aplicado es el “real”, ¿entonces el mundo académico es “ideal”? Esta representación coincide con las metáforas de la academia como “torre de marfil”, que encapsulando a los catedráticos herméticamente, los protege de las amenazas del mundo exterior. La peor amenaza parecería ser bajar a la condición de mero mortal. Estos imaginarios son evidentemente perniciosos no solo para aquellos/as estudiantes que aspiran a una carrera profesional, sino también para los y las que tienen interés genuino en dedicarse a la actividad exclusivamente académica, porque les muestran un universo académico que está lejos de ser el que efectivamente enfrentarán después de su graduación. La forma de contrarrestar estas tendencias excluyentes de ciertos sectores de la comunidad antropológica (actuales o futuros) es plantear explícitamente en las aulas la falacia de tales percepciones y los riesgos que estas idealizaciones suponen

para el propio desarrollo personal y profesional. Tanto la investigación como la docencia y el servicio son áreas donde la vocación deberá imponerse a las imágenes distorsionadas de lo que “debería ser” un/a antropólogo/a “destacado/a”.

La práctica profesional en las aulas

Pero ¿cuáles deberían ser los contenidos de las asignaturas y las actividades de formación orientadas a la práctica profesional o a la aplicación de la antropología?

El “discurso del ascensor” (*elevator-pitch*) es un ejercicio con que solemos inaugurar nuestro curso de antropología aplicada cada año. Muchos/as antropólogos/as en ejercicio se referirán a sí mismos como científicos sociales o investigadores sociales cuando se presentan ante aquellos/as que no están familiarizados con lo que hacen los/las antropólogos/as. Esta tendencia no supone una buena estrategia de inserción en el campo laboral. Ya dijimos que la antropología no tiene un reconocimiento ni una visibilidad de la que sí gozan otras ciencias, incluso sociales o humanidades. Por lo tanto, lo primero que deberíamos instalar en el sentido común es la definición de “antropología”. El ejercicio de inicio propuesto en nuestro curso es la elaboración de un discurso de veinte a treinta segundos (aproximadamente lo que puede durar un viaje en ascensor) para presentar la antropología, explicando: ¿qué es antropología?, ¿qué hacemos como antropólogos/as?, ¿para qué podría ser adecuado contratar un/a antropólogo/a para este proyecto? Sabemos que las dos variables que diferencian en primera instancia el trabajo académico del aplicado son tiempo y dinero (presupuestos). Los tiempos de la academia son muy largos y generalmente dependen de los ritmos del/la investigador/a. Pero en antropología aplicada, los tiempos son impuestos por distintos

factores: la flexibilidad o no del presupuesto, la disponibilidad de los equipos, las exigencias del comitente, etcétera. Por lo tanto, no podemos disponer de una gran cantidad de tiempo si queremos presentarnos rápidamente.

A pesar de que parece una actividad sencilla, los/las estudiantes suelen atiborrarse de palabras y definiciones y casi nunca pueden concretar, sin prepararlo, ese discurso en el tiempo establecido. El diagnóstico es que las herramientas comunicacionales que proporciona la carrera de antropología no son apropiadas para el desempeño en el mercado laboral y, en algunos casos, incluso se detecta que la propia definición de “antropología” tampoco queda demasiado clara en las mentes de los/las estudiantes.

A continuación, expondremos las áreas de competencias y habilidades que deberían contemplarse —de mínima— como contenidos de una asignatura en antropología aplicada. Por supuesto que estas propuestas no agotan las posibilidades de capacitaciones y adquisición de habilidades posibles. Pero intentaremos delinear en grandes áreas las que consideramos más pertinentes y que no son cubiertas por otras asignaturas de las carreras de antropología.

Áreas de competencia y habilidades:

- » Habilidades de gestión: supervisión, planificación, evaluación (de necesidades, de proyectos, de impacto social), procedimientos de evaluación rápida, elaboración de presupuestos, gestión del tiempo, herramientas de gestión específicas (marco lógico, modelo FODA, etcétera). Esta área es la que suele ser adquirida en los lugares de trabajo. En ocasiones existen algunas resistencias a incorporar en el espacio áulico estas herramientas y entrenamiento en gestión, basados en lógicas administrativistas, por temor a despojar de sus propias bases teóricas y metodológicas a la antropología.

- » Habilidades interpersonales: trabajo en equipos interdisciplinarios, capacidad de lectura “fuera de la caja” (es decir, fuera del campo propio, por ejemplo, textos de administración pública, economía, relaciones internacionales, etcétera) (Nolan, 2003), estrategias de negociación y gestión del conflicto.
- » Habilidades de comunicación: estrategias de comunicación para interlocutores no académicos y variados, estilos de escritura clara, concisa, concreta (evitando la jerga académica), elaboración de informes técnicos, resúmenes, documentos oficiales, recursos para la presentación de resultados (no solamente discursivos, sino también imagéticos y apelando a otros medios, como redes sociales), presentación de pedidos de subsidios.
- » Habilidades de investigación: adaptación de las herramientas metodológicas de la antropología y la etnografía (este punto será ampliado más abajo), análisis organizacional (entender las estructuras y las formas organizacionales) (Nolan, 2003).
- » Formación autónoma pos o extracurricular: profundización en el aprendizaje de técnicas cuantitativas (no muy populares entre el estudiantado de antropología, pero su manejo es muy conveniente en el ámbito aplicado), idiomas, herramientas informáticas, etcétera. Jennifer Gilden es una antropóloga aplicada que trabaja en la gestión pesquera y de manera interdisciplinar con biólogos y expresa: “[Mi formación] ha implicado muchos tipos de educación: educarme sobre biología pesquera, educar a los administradores sobre las contribuciones de las ciencias sociales, educar al público sobre el proceso de ordenación pesquera y, quizás lo más importante, educarme sobre el papel y las limitaciones de las ciencias sociales en este campo en particular” (Guerrón-Montero, 2008: 4).

En cuanto a la metodología, básicamente es la misma etnografía que se aprende en las materias específicas de esa área en la carrera, pero adaptada a las condiciones de trabajo aplicado. Incluye, al igual que en la academia, las técnicas de entrevista etnográfica y observación participante, historias de vida, técnicas de registro fotográfico y audiovisual, mapeos, los registros detallados de la información de campo, la evaluación crítica de la literatura, la activación del pensamiento crítico, el trabajo intercultural, la observación, el diseño de la investigación, la recopilación de datos, los análisis, la interpretación de los resultados y el trabajo con otros en diversos entornos. La adaptación consiste en tener en cuenta factores que pueden ser más limitantes, como la gestión del tiempo —los proyectos y encargos suelen ser mucho más acotados temporalmente que en el caso de los proyectos académicos—, los presupuestos, diversas presiones del comitente, la negociación con otros actores intervinientes (nativos/as, profesionales de otras áreas, funcionarios, etcétera), la interdisciplinariedad, entre otros. Un recurso metodológico ampliamente empleado en el campo de la antropología aplicada —y enseñado a los y las estudiantes— es la técnica del grupo focal, la cual se adapta muy bien a los tiempos acotados del trabajo profesional. Sin embargo, cabe aclarar que no suplanta las técnicas etnográficas, sino que las complementa.

Sería muy útil tener una idea más clara sobre los sectores del mercado laboral en que están encontrando trabajos hoy los y las antropólogos/as (Goldmacher, 2016) Los y las más indicados/as para proporcionar esa información serían los/las antropólogos/as profesionales.

El problema es que estos/as generalmente no participan, o lo hacen de manera muy tangencial, en los espacios académicos. Es por eso que las experiencias de estos/as profesionales son desconocidas incluso por los y las colegas que

desarrollan sus actividades en instituciones académicas. En reversa, una queja que suele venir del lado de los/las antropólogos/as profesionales es que al estar alejados/as de estos espacios y de las instancias de interacción con sus colegas académicos, pierden oportunidades de actualización en términos teóricos y metodológicos. Pero existen dos actitudes posibles entre estos/as profesionales frente a tal problema: 1. algunos/as intentan de manera personal encontrar los espacios y las oportunidades para informarse sobre los nuevos desarrollos y novedades acerca de la disciplina; 2. otros/as, amparándose en que sus compañeros/as de trabajo, al no tener formación en antropología, no advierten esa falta de actualización y, por lo tanto, no hay posibilidad de evaluación negativa al respecto. Esta situación a veces lleva a los/las antropólogos/as profesionales a anquilosarse, perder registro de los avances de la disciplina, con los perjuicios que conlleva esta situación. Profesionales de otras disciplinas sociales tienen por costumbre armar grupos de estudio, foros de discusión y otras instancias de debate e intercambio de experiencias, las cuáles permiten *aggiornarse* y, por consiguiente, garantizar así solidez y rigor a sus respectivas prácticas profesionales.

Sabemos que los y las antropólogos/as profesionales desarrollan tareas en áreas como educación, comunicación, administración pública, gestión cultural, museos, salud, medio ambiente y recursos naturales, desarrollo, derechos humanos, turismo, patrimonio, servicios informáticos y tecnológicos, consultorías, desarrollo organizacional, diseño (de productos o servicios), asuntos internacionales, migraciones, investigación de mercado, peritaje, ONG, entre muchos otros ámbitos. Entonces es muy difícil saber con precisión cuántos profesionales de la antropología están en ejercicio,

ya que suelen encontrarse dispersos, atomizados y aislados, como decíamos arriba.¹⁰

Una de las acciones más difíciles de concretar es traer la práctica —y a los y las profesionales— directamente al aula. Las incompatibilidades estructurales por sí solas hacen que sea difícil involucrar a los y las profesionales en formas más que marginales en los programas académicos. Pero es posible llevar la experiencia de la práctica a los estudiantes a través de las historias de los propios practicantes (Nolan, 2003). En nuestra asignatura, Antropología Aplicada, a menudo invitamos a profesionales a contar sus experiencias en sus respectivos ámbitos laborales. Generalmente se trata de colegas con quienes mantenemos contacto gracias a nuestras redes personales, no institucionales. Asimismo, en la Universidad Nacional de San Martín, organizamos en el año 2010 un *Ciclo de Charlas sobre Antropología Profesional*, además de dos Jornadas de Antropología Aplicada (en 2013 y 2015), con una gran participación del estudiantado.

Sin duda, la mejor fórmula es, en lo posible, ubicarse entre los dos universos: el académico y el aplicado, ya que la adscripción académica garantiza contactos con pares, instancias de actualización y acceso a información permanente sobre cursos, seminarios, congresos, etcétera. Por otra parte, no olvidemos que el aula misma representa un espacio invaluable para afianzar los conocimientos (solo puede transmitirse y explicarse lo que se entiende perfectamente), activar mecanismos de reflexión en la interacción con los y las estudiantes, incluso en los cursos de grado, y el aula propicia la construcción de “comunidad”, ya que estudiantes y docentes pueden compartir experiencias como fuentes válidas de conocimiento en un trabajo de interacción dialógica, en el cual el/la estudiante contribuye a la construcción del contenido

10 El rol de los colegios y asociaciones profesionales, obviamente, es clave en este sentido.

del curso. De esta manera, los y las estudiantes son agentes activos en la producción y en la formulación de ideas y prácticas relevantes para nuestra praxis antropológica (Núñez-Janes y Re Cruz, 2007).

Algunos autores consideran que las condiciones ideales para la formación de los estudiantes, orientadas a la práctica, sería en espacios laborales fuera de la academia. Sin embargo, no son pocas las dificultades que se presentan para concretar este plan: no es sencillo encontrar lugares de trabajo donde haya antropólogos/as en ejercicio de su práctica profesional y que estén dispuestos/as y en condiciones favorables —tiempo vacante, salarios con margen para incorporar nuevas tareas, preparación pedagógica adecuada a fin de llevar a cabo las tareas de evaluación docente, etcétera— para recibir a estudiantes y realizar el seguimiento correspondiente.

Las condiciones en la “vida real” difieren enormemente de los contextos áulicos. A esta situación podemos agregar un factor más en contra de la graduación a través exclusivamente de una experiencia de práctica profesional: creemos que es necesario recorrer la experiencia de elaboración de una tesis o tesina, con todo lo que ese proceso de elaboración de un trabajo de síntesis e integración final de los contenidos de la carrera universitaria supone: recopilación de información, construcción de un problema de investigación, elaboración de objetivos e hipótesis, marco teórico y marco metodológico, procesamiento y sistematización de la información, redacción y defensa del trabajo.

Esta experiencia también aporta un entrenamiento que no puede ser sustituido cumpliéndose determinadas horas de práctica profesional y escribir un informe técnico. No es posible calcular en la abstracción la cantidad adecuada y necesaria de horas, ya que cada experiencia de la práctica profesional presenta sus peculiaridades y exige adaptarse a diferentes temas, dedicación horaria, involucramiento

afectivo, modalidad de relacionamiento con superiores y pares, vínculos con profesionales de otras disciplinas más o menos afines con la antropología, etcétera. La variable “flexibilidad”, indispensable para el trabajo aplicado, será una de las habilidades que no es posible enseñar, sino que el/la estudiante deberá adquirirla en los entornos reales de su práctica profesional.

Sin embargo, sí hay muchas otras competencias y habilidades que el/la estudiante podrá recibir en su formación en antropología aplicada. De hecho, muchos de ellos/as se sorprenden al descubrir todo un universo nuevo de temas y abordajes disciplinarios, totalmente diferente a lo que venían aprendiendo en otras asignaturas. Algunos/as estudiantes se quejan de que cursan esta materia hacia el final de su carrera universitaria, cuando podrían aprovechar sus contenidos para integrar mejor los aprendizajes de asignaturas previas, enmarcarlos en los cánones de la práctica profesional y planificar de manera más ordenada su futuro profesional.

Queda esta inquietud estudiantil aquí abierta, para su análisis y evaluación.

Conclusiones

Luego de este rápido recorrido por las potencialidades de la antropología aplicada y las razones de peso para eliminar las controversias vanas en relación con la antropología académica, y de exponer las demandas del estudiantado para obtener una formación acorde con las exigencias del mercado laboral, creemos que es imperiosa la necesidad de reformular las estrategias formativas de los y las alumnos/as a fin de garantizarles la factibilidad de ejercer una carrera profesional acorde con sus expectativas y necesidades.

La clave es lograr que la antropología y los/las antropólogos/as sean convocados por su formación específica y con incumbencias profesionales propias. La vía para conseguir este propósito es poner en valor nuestra disciplina en el seno de la sociedad a través de un trabajo preciso y diligente enfocado a su difusión y divulgación. De lo contrario, si ignoramos la formación del futuro/a antropólogo/a profesional y no consideramos relevante que su título sea valorado en el mercado laboral, estaremos atentando contra la supervivencia de nuestra propia disciplina: cada vez más jóvenes sacrificarán su vocación en busca de otros horizontes que les aseguren condiciones laborales más ventajosas y seguras.

Asimismo, sería una buena medida revisar las posibilidades de incorporación de antropólogos/as profesionales a la academia. Muchos/as de los/las que tienen la posibilidad de formar estudiantes no cuentan con la experiencia necesaria en el ámbito profesional y, por lo tanto, solo están en condiciones de transmitir conocimiento de manera mecánica, abstracta y parcial.

Estamos de acuerdo con Nolan (2001), quien nos llama a entender de una vez que el mundo no necesita especialmente antropólogos, sino profesionales de la antropología que sean capaces de traducir los considerables conocimientos de nuestra disciplina en ideas útiles para construir nuestro futuro colectivo.

Referencias bibliográficas

- Barreda, V., Carballo-Díeguez, A., Marone, R. y Balán, I. C. (2010). Prevención del VIH/SIDA en los circuitos de levante HSH: una asignatura pendiente. En *Sexualidad, Salud y Sociedad*, núm. 6, pp. 41-62.

- Bonfil Batalla, G. (2006). *Diagnóstico sobre el hambre en Sudzal, Yucatán. Un ensayo de antropología aplicada*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Copeland, T. J. y Dengah II, H. J. F. (2016). 'Involve me and I learn': Teaching and Applying Anthropology. En *Annals of Anthropological Practice*, vol. 40, núm. 2, pp. 120-133. Doi: <https://doi.org/10.1111/napa.12096>
- Ervin, A. E. (2005). *Applied Anthropology. Tools and Perspectives for Contemporary Practice*. Boston, Pearson Education.
- Facultad de Filosofía y Letras (2018). Informe de Gestión 2014-2018. Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Giménez, C. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 3. En línea: <<http://hdl.handle.net/10481/25174>> (consulta: 15-12-2020).
- Goldmacher, A. (2016). Helping Faculty Prepare Students for the Job Market. En *Anthropology News*, vol. 57, núm. 5, pp. 22-23.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Legasa.
- Guber, R. y Rosato, A. (1989). La construcción del objeto de investigación en antropología social: una aproximación. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 3, pp. 51-63. Doi: <https://doi.org/10.34096/cas.i3.4851>
- Guerrón-Montero, C. (2008). Introduction: Preparing Anthropologists for the 21st Century. En *NAPA Bulletin*, núm. 29, pp. 1-13.
- IDAES UNSAM (2020). *Escuela IDAES. Pasado, presente y futuro de un proyecto*. San Martín, Universidad Nacional de San Martín. En línea: <<http://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2020/11/Propuesta-Escuela-IDAES.pdf>> (consulta: 15-12-2020).
- Malinowski, B. (enero de 1929). Practical Anthropology. En *Africa: Journal of the International African Institute*, vol. 2, núm. 1, 22-38.
- Moya, M. (2013). Informe sobre la situación del PCI Afrodescendiente en la República Argentina. En *Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de los Afrodescendientes en América Latina*, pp. 1-56. Cusco, CRESPIAL.

- _____. (2015). Presentación. Del recurso utilitario al compromiso para la transformación. Dossier de Antropología Aplicada. En *Etnografías Contemporáneas*, vol. 1, núm. 1.
- Nolan, R. W. (2003). *Anthropology in Practice. Building a Career Outside the Academy*. Boulder, Rienner .
- Núñez-Janes, M. y Re Cruz, A. (2007). The Pedagogy of Teaching Online Graduate Course in the Programa of Applied Anthropology. En *Practicing Anthropology*, vol. 29, núm. 1, pp. 20-23.
- Rappaport, R. A. (1993). Distinguished Lecture in General Anthropology: The Anthropology of Trouble. En *American Anthropologist*, vol. 95, núm. 2, pp. 295-303.
- Redding, T. (2013). *A Handbook of Practicing Anthropology*. Malden, John Wiley & Sons.
- Richards, A. I. (1944). Practical Anthropology in the Lifetime of the International African Institute. En *Africa*, vol. 14, núm. 6, pp. 289-301.
- Rylko-Bauer, B., Singer, M. y Van Willigen, J. (marzo de 2006). Reclaiming Applied Anthropology: Its Past, Present, and Future. En *American Anthropologist*, vol. 108, núm. 1, pp. 178-190.
- Suchman, L. (2007). *Human-Machine Reconfigurations. Plans and Situated Actions*. Cambridge, Cambridge University.
- Upham, S., Trevathan, W. R. y Wilk, R. R. (1988). Teaching Anthropology: Research, Students, and the Marketplace. En *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 19, pp. 203-217.
- Van Willigen, J. (2002). *Applied Anthropology: An Introduction*. Westport, CT, Bergin & Garvey.

Bibliografía de consulta

- Cone, C. A. (1991). Teaching Applied Anthropology as Humanistic Social Science. *Practicing Anthropology*, núm. 4, pp. 17-20.
- Greenwood, D. J. (2008). Theory-Practice Relations in Anthropology: A Commentary and Further Provocation. *NAPA Bulletin*, vol. 18, núm. 1, pp. 164-175.

- Guerrón-Montero, C. (1998). Introduction: Graduate Students Applying Anthropology. En *Practicing Anthropology*, vol. 20, núm. 4, pp. 2-4.
- Harman, R. C. (2001). Master's of Applied Anthropology Alumni Survey. En *Anthropology News*, núm. 25.
- Kozaitis, K. A. (2008). The Rise of Anthropological Praxis. En *NAPA Bulletin*, núm. 18, pp. 45-66.
- Leighton, A. H., Adair, J. y Parker, S. (1951). A Field Method for Teaching Applied Anthropology. En *Human Organization*, vol. 10, núm. 4, pp. 5-11.
- Little, K. (1960). Applied Anthropology and Social Change in the Teaching of Anthropology. *The British Journal of Sociology*, vol. 11, núm. 4, pp. 332-347.
- Loker, W. (2017). What Do We Want Our Students to Learn? Teaching and Learning. *Anthropology News*, vol. 57, núm. 9, pp. 1-3.
- Nahmad, S. (mayo-agosto de 2010). Antropología y políticas públicas indigenistas en el continente americano. *Desacatos*, núm. 33, pp. 85-92.
- Nolan, R. W. (2001). Teaching Anthropology as if Jobs Mattered. *Practicing Anthropology*, vol. 23, núm. 1, pp. 58-60.
- Orbach, M. K. (1988). Review. Becoming a Practicing Anthropologist: A Guide to Careers and Training Programs in Applied Anthropology. En *American Anthropologist*, vol. 90, núm. 3, pp. 748.
- Singer, M. (2002). Forgetting Applied Anthropology. En *Anthropology News*, núm. 4.
- Stein, M. J., Daugherty, A., Rivera, I., Muzzo, J. y Lynn, C. D. (2016). Thinking Outside Anthropology's Box. En *Annals of Anthropological Practice*, vol. 40, núm. 2, pp. 164-177.

Tercera parte
Aprendiendo la práctica de enseñar

Capítulo 8

Antropoqué...? Un análisis de estrategias de aproximación a la antropología para jóvenes en transición de la escuela secundaria a la educación superior

María Mercedes Hirsch

Universidad de Buenos Aires

Introducción

En este trabajo abordamos el diseño y el dictado de un curso cuyo objetivo es presentar, a estudiantes que se encuentran en los últimos años de la escuela secundaria, la carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Argentina.

Entre otras cuestiones que luego desarrollaremos, cabe mencionar que la matrícula de la educación superior se encuentra en un proceso de expansión en Argentina, que comienza a ser explicado por dos razones: los avances de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 (LEN, 2006) y la expansión de la oferta de nivel superior en todo el país (Hirsch, 2019; Petz *et al.*, 2016;). Sin embargo, en la carrera de Antropología de la FFyL-UBA este proceso no encuentra un correlato favorable, a pesar de distintas políticas desarrolladas por la gestión, habiendo disminuido su matrícula. Tal como sostienen Petz *et al.* (2016), en la última década se desarrolló

un conjunto de políticas que ha permitido la ampliación de la matrícula a partir de un cambio de paradigma sobre el derecho a la educación superior que fue acompañado por el despliegue de programas y becas que lo garantizan como AUxH, Progresar, Becas bicentenario, PNBu, así como por la creación de nuevas universidades en el territorio nacional.

En el marco de una política institucional más amplia, destinada a atender a esta situación, me convocaron para pensar nuevas estrategias de vinculación con las escuelas secundarias y los jóvenes. A partir de mi trabajo en investigación, extensión y docencia en torno a cómo construyen sus proyectos de vida los jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria, propuse desarrollar estrategias centradas en *experiencias* que permitan a los jóvenes *conocer* desde el *hacer* para *decidir*. En ese sentido, la propuesta fue diseñar cursos de un mes para que los jóvenes pudieran *experimentar* ser *estudiantes* de la FFyL-UBA.

En mi caso, dicté y diseñé el curso para que los estudiantes conocieran la oferta del Departamento de Ciencias Antropológicas. Este tiene diez horas de duración y su propósito es aproximar a los jóvenes a una *mirada antropológica* de la sociedad a partir de algunas de las principales discusiones teórico-epistemológicas de la disciplina —en las dos orientaciones que se dictan en esta Universidad: Antropología Social y Arqueología— y, al mismo tiempo, introducirlos a la *vida cotidiana universitaria* en general.

A lo largo del capítulo desarrollaremos el proceso de diseño del curso, su puesta en práctica y las apreciaciones de los estudiantes y docentes a cargo. Finalmente, presentaremos las discusiones teóricas y metodológicas que sustentan el diseño del mismo y pondremos en tensión las *expectativas* de los estudiantes y las *experiencias* realizadas. En este trabajo, daremos cuenta del andamiaje conceptual y metodológico que permitieron diseñar un curso que atienda ambas

dimensiones, *conocer* y *hacer*, para aproximar a posibles futuros estudiantes a la disciplina desde la *experiencia*.

De las expectativas y la información a la experiencia: "Universitarios por un mes"

Como planteamos en la Introducción, un grupo de investigadores y docentes de la FFyL-UBA fuimos convocados por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE),¹ para trabajar en la difusión de la oferta educativa de la Facultad. A partir de mi trabajo como antropóloga en torno a los proyectos de futuro de los jóvenes² propuse atender principalmente a dos cuestiones: la tensión entre las expectativas y las experiencias involucradas en los proyectos de futuro, y los diversos sujetos y procesos históricos que las entretengan a ambas. En este sentido, y desde un enfoque histórico-etnográfico, implicó revisar cómo y a quiénes nos dirigimos al diseñar las estrategias de

1 Quiénes coordinaron el proyecto fueron la doctora Ivanna Petz, la doctora María Cecilia Scaglia y la profesora Lara Gorfinkiel.

2 En el trabajo de investigación, abordamos las construcciones en torno al futuro de los jóvenes, buscando "incluir a todos los actores significativos que intervienen en el campo específico donde transaccionan la realidad" (Menéndez, 2002: 321), considerando la heterogeneidad de las experiencias de los distintos sujetos implicados en estas construcciones dando cuenta, al mismo tiempo, de la diferencia y la desigualdad. En ese marco dimos cuenta de las apropiaciones de las estructuraciones hegemónicas y las conflictividades en la vida cotidiana, dado que en el marco del enfoque histórico-etnográfico "adquiere relevancia reconocer en los sujetos, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades" (Achilli, 2005: 17). Esta experiencia de investigación, desde un enfoque histórico etnográfico, nos permitió explicitar algunas dimensiones relevantes en la pregunta sobre el futuro de los jóvenes y su correlato en la construcción de sus proyectos: la dimensión comunitaria y social; dimensión intergeneracional; dimensión moral e individualizante; dimensión práctica y temporal. Distinguir estas dimensiones, si bien se encuentran articuladas en la vida cotidiana, favorece el desarrollo de distintas estrategias para el acompañamiento de los proyectos de futuro de los jóvenes. *Cfr.* Hirsch, 2020.

presentación de las carreras de la Facultad, y también las formas en que estos sujetos ven a la FFyL-UBA.

Tradicionalmente, por su prestigio, la UBA tiene un lugar especial en las Ferias de Universidades. En los últimos veinte años, estas ferias se realizan a partir de un gran evento en La Rural³ en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y también en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires. La mayoría se realizan en escuelas, clubes o algún espacio cedido por una universidad o algún predio municipal, en algunos casos por los propios municipios, pero mayoritariamente por organizaciones privadas y ONG que cobran alguna entrada no muy costosa. Suelen tener stands de universidades públicas y privadas y de algunos institutos terciarios, también algunas instituciones que dictan cursos cortos.

Además de poder recorrer los stands para recibir información sobre las carreras en folletos e instancias de orientación a las que pueden acercarse luego de las ferias,⁴ se realizan charlas de *orientación vocacional* a cargo de especialistas y algunas instituciones, que suelen tener mucha demanda por parte de los jóvenes, dan charlas o talleres sobre sus carreras. La Universidad de Buenos Aires es una de las elegidas para esto, llegando a dar su charla hasta cuatro veces en un mismo

3 ExpoUniversidad se realiza en Argentina desde hace 22 años. Reúne a un público específico interesado en estudiar en el país y en el exterior con una selección de prestigiosas instituciones educativas de Argentina y de todo el mundo. Su última edición contó con cuarenta mil visitantes, *cfr.*: <<http://www.expouniversidad.com.ar/expositores.php>>

4 Las instituciones privadas, además de los materiales, suelen ofrecer visitas a las escuelas o de las escuelas a las instituciones de nivel superior. Además, ofrecen la posibilidad de ir a buscar a los jóvenes a sus escuelas en transporte propio y becas para que los costos no sean tan onerosos. Muchas de estas visitas implican la realización de algunos talleres que son elegidos a partir de los intereses de los estudiantes. En entrevista a uno de los estudiantes de "Antropoqué...?" nos comentó que como varies de sus compañeros querían estudiar Relaciones Internacionales, en la Universidad privada en la que estaban haciendo la visita decidieron darles un taller en el que explicaron los contenidos de la carrera a partir de un juego de rol con la temática de la serie Games of Thrones.

día, siempre a sala llena. A pesar del permanente y creciente interés de los jóvenes en estos espacios y charlas, y de ser unas de las carreras de la Universidad de mayor presencia en índices internacionales de calidad educativa,⁵ las inscripciones a la carrera se encuentran en un proceso de retracción que, lenta pero continuamente se intensifica.⁶

Asimismo, la Universidad tiene sus propios dispositivos para difundir su oferta y orientar a los futuros ingresantes: charlas sobre las carreras de cada Facultad en los Colegios Universitarios,⁷ una Feria para ingresantes organizada por el Ciclo Básico Común⁸ —en la que se realizan talleres por carrera, además de las charlas tradicionales—, un sistema de tutorías y becas que son promocionados en escuelas secundarias,⁹ equipos de orientación que reciben consultas individuales y realizan visitas grupales en las cuales recorren la Facultad y se ofrece apoyo para quienes tienen dificultades específicas para cursar (en FFyL a cargo del Programa de Orientación).

- 5 Cfr.: <https://www.clarin.com/sociedad/uba-ranking-q5_0_H1HsZmYvme.html> entre otros.
- 6 Según el Informe de gestión de la FFyL-UBA durante el año 2014 hubo 217 inscriptos; durante el año 2015, 175; durante 2016, 188; y en 2017, 155 inscriptos. Cfr.: <<https://novedades.filo.uba.ar/novedades/se-present%C3%B3-el-informe-de-gesti%C3%B3n-2014-2018>>.
- 7 Colegio Nacional de Buenos Aires; Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”; Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria; Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano; Instituto Libre de Segunda Enseñanza.
- 8 Desde 1985 el Ciclo Básico Común (CBC) tiene como objetivos: brindar una formación básica, integral e interdisciplinaria; desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática de los alumnos de la universidad. El CBC se constituye, así, como el primer ciclo de los estudios universitarios que tiene un sentido orientador para el alumno. De esta forma el estudiante se podrá comprometer realmente con una carrera específica después de un año de vida universitaria, habiendo tenido numerosas oportunidades de conocer el campo de estudio y aplicación de las distintas especialidades, así como las posibilidades laborales reales para los graduados a través de las acciones en los que tiene una participación activa el Departamento de Orientación Vocacional (DOV), cfr.: <<http://www.uba.ar/contenido/26>>.
- 9 Entre otras destacamos las becas de distintas dependencias de la UBA queremos mencionar las becas “Nicolás Avellaneda” en articulación con el programa de tutorías “Aniversarios por más universitarios”; las “Becas Sarmiento” y las “Becas Jauretche”.

Con algunas excepciones, la comunicación con las escuelas secundarias y los jóvenes privilegia extender información como estrategia principal. También queremos resaltar que la mayoría de las estrategias de comunicación están orientadas a las escuelas, para acceder a partir de ellas a los jóvenes que se encuentran en el último año de la escuela secundaria.¹⁰ En este sentido, quienes participan de las visitas lo hacen grupalmente, en el marco de las actividades escolares, es decir, por decisión de los profesores y la escuela y no por un interés y decisión personal.

Durante la última década, en la FFyL han comenzado a desarrollarse otro tipo de actividades que involucran a los jóvenes. Desde la SEUBE se trabaja en un plan de gestión que atiende a estas variaciones de la matrícula reorientando recursos y generando espacios para abordarlos tanto internamente¹¹ como interinstitucionalmente. Si bien aquí nos centraremos en un curso de “Universitarios por un mes” — del área “Filo y Secundarias” — para la Carrera de Ciencias Antropológicas, queremos mencionar otras actividades que lo preceden, aunque no todas hayan sido pensadas específicamente para atender la reorientación de la matrícula.

Estas actividades no están realizadas para dar a conocer la oferta académica, sino que, en el marco de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil y los Departamentos de las

10 Este tema merece una reflexión mayor que no tiene lugar en este trabajo, pero desde la expansión de la LEN (2006), que concibe la educación como un derecho para todos, no solo para niños y jóvenes, se ha dado un gran impulso a la educación secundaria para adultos que, si bien tuvo un retroceso en el período macrista, consideramos que en breve presentará un nuevo escenario en la inclusión de adultos en la educación superior.

11 Esta área está a cargo de los talleres DALE coordinados por cinco graduados universitarios que se dictan en diferentes franjas horarias y días, teniendo en cuenta los días y horarios de más circulación de estudiantes en la Facultad. Otra iniciativa de este espacio son los TAU (Taller de Apoyo Universitario) que se articulan desde el CIDAC en Barracas y en un Centro Educativo en Lugano. Esto amplificó las posibilidades del Equipo de Orientación, también dependiente de la SEUBE.

Carreras, implican el trabajo con jóvenes de escuelas secundarias desde distintas áreas disciplinares.

“Encuentro de Jóvenes en Filo” es un proyecto de graduadas de la carrera de Filosofía. Se les plantea un tema¹² a los jóvenes, se les envía material sobre el mismo al principio del año —con actividades, disparadores y recursos para que los docentes trabajen en las aulas— y luego asisten a la Facultad a una jornada de debate. Se reúnen en grupos pequeños distribuidos por la facultad donde debaten en torno a lo trabajado con jóvenes de diferentes escuelas con un coordinador. Luego llevan sus conclusiones a un espacio común en el que continúa las discusiones, mientras los docentes intercambian sus experiencias en un espacio aparte.

“Juventear”¹³ es un espacio de debate, para que los jóvenes tengan un espacio dónde intercambiar parecer en torno al futuro, a partir de distintas dinámicas de presentación. También se comparten ejes de debate y materiales para los que los jóvenes intercambien con sus compañeros en la escuela y luego lleven la presentación, con sus compañeros y jóvenes de otras escuelas.

Desde otro marco, durante los años 2014-2015 realizamos los Talleres Socioeducativos: —*Proyectos de Vida: pasado, presente y futuro*— con jóvenes que estaban cursando el último año de la secundaria en una Escuela de gestión social y parroquial ubicada en la villa 21-24. Los talleres¹⁴ realizados

12 Los temas de las últimas dos ediciones fueron: “Poder, soberanía y representación” (2019); “Ser argentinx. Los límites de la identidad y la diferencia en la construcción de lo colectivo” (2018).

13 Juventear, surge de un grupo de estudiantes que hicieron la Diplomatura en Proyectos culturales de SEUBE que se dicta en el Centro Cultural Paco Urondo, dependiente de la FFyL-UBA. Ya en su quinta edición, busca acompañar a los jóvenes en el pasaje de la secundaria a los estudios superiores, organizando diferentes actividades en el seno de la propia Universidad donde los estudiantes de los últimos dos años del secundario son los protagonistas, mediante un Congreso y el Programa Ingresantes, orientado a deconstruir, cuestionar y derribar fantasmas sobre la construcción de futuros posibles. Cfr.: <<https://www.juventear.com/quienes-somos>>.

14 Estos talleres se realizaron en el marco del equipo Educación y Diversidad Sociocultural —CI-

exploran las trayectorias de vida de los jóvenes y reflexionan en torno a sus proyecciones una vez terminado el ciclo medio. En los mismos, se trabajó desde su biografía, la procedencia familiar, las migraciones, el barrio donde viven, el trabajo que realizan, etcétera. Se buscó problematizar tanto la idea de destino manifiesto como de proyecto personal en la cual el proyecto de vida es una sumatoria de elecciones y responsabilidades individuales.

A partir de la observación de estas actividades, consideramos que la participación de los jóvenes cambiaba sustancialmente cuando se les acercaba una propuesta que implicara *hacer*. También llamó nuestra atención el involucramiento en las propuestas cuando ellos eran quienes elegían estar allí. Es por esto que “Universitarios por un mes” se centra en la importancia de decidir a partir de una *experiencia*, que permita reconocer las áreas de conocimiento de las disciplinas y las prácticas que estructuran la vida cotidiana de la FFyL-UBA.

Las discusiones y experiencias hasta aquí relatadas confluyen en el año 2019 en un área “Filo Secundarias”¹⁵ y en ese marco se realiza el diseño de los cursos de “Universitarios por un mes”. Este proyecto abarca a casi la totalidad de las carreras de la Facultad¹⁶ y busca aproximar a sus contenidos y

DAC—FFyL-UBA, dirigido por Maximiliano Rúa y codirigido por Mercedes Hirsch, Horacio Paoletta y Javier García. Presentación del Programa de Subsidios de Extensión Universitaria Ubanex —7.^º Convocatoria— Aprendizaje y Servicios: Promoviendo la Integración Social. En los trabajos realizados en este marco adquiere central importancia al abordaje de problemáticas socioeducativas referidas a la discriminación y exclusión de jóvenes y adolescentes que, por sus condiciones materiales de existencia, son estigmatizados y marginados socialmente tanto en las escuelas como por fuera de ellas. El trabajo en la escuela lo realicé junto a Ana Ziliani, Carolina Barbenza y Paloma Rodríguez.

15 La difusión se realizó en la página web de la FFyL-UBA y en cuarenta y ocho horas se llenaron los cupos de las inscripciones dos meses antes de comenzar con los cursos.

16 Antropología “Antropoqué...? Una aproximación a lo obvio”, Letras “El género policial: matar, leer, pensar, jugar”, Ciencias de la Educación “Toda Educación es sexual. La ESI: una demanda una conquista, una herramienta”, Geografía “¿Qué nos dicen (y qué nos ocultan) los mapas?”, Historia

a la forma en la que serían abordados en sus futuras vidas de estudiantes universitarias.

Quienes dictan los cursos de “Universitarios por un mes” ejercen la docencia cotidianamente en escuelas secundarias.¹⁷ Esto implica poder acompañar a los jóvenes en la transformación de sus rutinas de estudiantes y en los miedos que acarrearán a partir de los supuestos en torno a la UBA en comparación con sus escuelas. Una de las cuestiones que suelen plantear los jóvenes que están atravesando este proceso de decisión es que la UBA es la mejor opción posible (“es gratuita” y “tiene muy buen nivel”)¹⁸ pero al mismo tiempo es “muy exigente” y no podrán estar a la altura del trabajo requerido.

En este sentido, decidimos que los cursos no debían ser largos en los contenidos ni diseñado a partir de juegos, sino que debíamos mostrar que dichos contenidos y el formato son accesibles para quienes estén interesados y determinados a realizar el esfuerzo. Es por esto que, como veremos en el próximo apartado, *no solo tratamos de enseñar qué es la antropología y la mirada antropológica, sino cómo se enseña antropología*

“La verdadera historia de la grieta: Conflictos y tensiones respecto del lugar de Buenos Aires en la Historia Nacional” y Artes “Entre el Arte y la Historia ¿qué miramos?”. Filosofía, Edición y Bibliotecología y Ciencias de la Información no participaron del proyecto.

17 En mi caso doy clases en una materia del último año, Trabajo y Ciudadanía que discute problemáticas diversas en torno al mundo de trabajo, especialmente alrededor de la historia social del trabajo en Argentina, derechos y obligaciones en el mercado laboral, pero también aborda cuestiones prácticas como armar un CV, una entrevista laboral o como decidir qué profesión les interesa seguir. También tiene una selección de contenidos alrededor de la participación política y cultural de los jóvenes en la sociedad.

18 Otras cuestiones que no abordaremos aquí es que las carreras suelen ser muy largas. El grado de casi todas las opciones en la FFyL es de un año de CBC y cuatro de la carrera de grado, pero la mayoría de los estudiantes tardan entre seis y ocho años en completarla. Otro punto que también es cuestionado es la “politización” de la facultad, y de todas las universidades públicas en general, como una característica que lleva a la pérdida de tiempo en clase. Estas caracterizaciones en torno a la vida cotidiana en la Facultad, fueron retomadas en charlas informales con los estudiantes que eligieron participar de “Universitarios por un mes” y parecían no ser problemáticas para ellos, sino atractivas.

y cómo se lee *antropología*, entre otras cuestiones que se detallarán. Los contenidos elegidos para trabajar en las clases debían dar cuenta, a grandes rasgos, del objeto de la disciplina y, a la vez, hacerlo de una manera atractiva para jóvenes de aproximadamente diecisiete años, que se anotaron por su propio interés y vinieron por sus propios medios. Dado que, en esta oportunidad, la convocatoria no fue a las escuelas, sino que fue publicada en la página de la Facultad para que cada estudiante que estuviera interesado en realizar la experiencia pudiera inscribirse y participar.

“Antropoqué...?” Una breve aproximación a la Antropología para jóvenes

El diseño del curso para la Carrera de Ciencias Antropológicas,¹⁹ tuvo en cuenta que muy pocas escuelas secundarias dictan la materia Antropología, tanto en la Ciudad como en la provincia de Buenos Aires, por lo que les estudiantes suelen desconocer sus principales discusiones, desarrollos y objetos de conocimiento.²⁰ Es por esto que, desde el propio nombre del curso, se plantea el interrogante sobre qué es la

19 Para este trabajo tomaremos el ejemplo del primer curso, a sabiendas de que en las planificaciones de sus dos siguientes versiones sufrieron modificaciones menores. El curso se dictó una vez en el primer cuatrimestre y dos veces en el segundo. Quienes sostuvieron los cursos hasta el final fueron jóvenes de escuelas céntricas, públicas o privadas, tanto de la CABA como del Gran Buenos Aires. Notamos que el primero fue más numeroso, 28 estudiantes, y que casi todos ellos estaban cursando el último año del secundario. En los dos cursos del segundo cuatrimestre, cerca de la mitad de quienes cursaban estaban en el ante último año. Si bien no había ningún requisito para la inscripción a los cursos, solo en el primero se anotó una persona mayor de veinte años que dejó de asistir luego de la primera clase. En futuros trabajos sería interesante pensar cómo, a pesar de universidad pública y gratuita, la dimensión de clase y edad afecta la elección y sostenimiento de la educación superior en la UBA.

20 Pudimos relevar que, de les sesenta jóvenes que finalizaron el curso, solo ocho habían tenido Antropología en la escuela.

antropología: “¿Antropoqué? Una breve aproximación a lo obvio. Pensando la acción, los prejuicios, los objetos y los otros”. Asimismo, se tuvo en cuenta los objetivos del programa de la carrera que se dicta en el Departamento de la FFyL-UBA con el fin de que los jóvenes interesados pudieran comprender más acabadamente el plan de estudios y los objetivos del mismo.

Las clases fueron dictadas por una profesora a cargo, acompañada por dos estudiantes de grado de la materia Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología.²¹ El curso tuvo lugar tres veces en el año y participaron sesenta jóvenes de distintas instituciones públicas y privadas. Mientras dictábamos las clases íbamos explicando distintos aspectos respecto a la forma de cursar en la Facultad. Estos tenían que ver con la forma de organizar los contenidos, los momentos para hacer preguntas, los tipos de preguntas, entre otras cuestiones, como la recomendación de conformar rápidamente grupos de estudios.

Durante un poco más de un mes, los estudiantes cursaron en clases que estaban divididas en *teóricos* y en *prácticos* y trabajaban los temas anunciados en el programa. Para cada encuentro debían leer aproximadamente tres textos que acompañaban el desarrollo de la clase que debían conseguir en el campus de la Facultad, en la fotocopidora del Centro de Estudiantes o alguna otra de la zona. Siendo estas prácticas habituales que asume la organización de las asignaturas en la facultad.

21 La materia originalmente a cargo de Liliana Sinisi, es dirigida por Laura Cerletti y Maximiliano Rúa. Actualmente, junto con Javier García, nos sumamos a la coordinación de la misma. Durante el primer cuatrimestre nos centramos en el análisis de la enseñanza de la Antropología. Los Estudiantes observan clases y durante el segundo cuatrimestre realizan sus prácticas docentes allí. Durante el segundo dictado de Antropoqué, estas estudiantes, Lucila Pequeño y Julieta Ferreiro, estuvieron a cargo del curso y como tutora de las estudiantes observé y acompañé estas prácticas en el segundo curso. El tercer curso lo dictó otra integrante de la Cátedra, Florencia Guastavino.

En este sentido, el diseño del curso implicó primero una revisión de mi propia experiencia como estudiante y luego docente de la carrera de Ciencias Antropológicas de la FFyL; como docente de escuela secundaria y como investigadora que aborda los proyectos de futuro de los jóvenes. También identificar mi propio recorte sobre la “tradicción disciplinar” y la pregunta antropológica. Esta posición epistemológica y política respecto a la enseñanza de la antropología, anclada en la explicitación y recuperación del propio entretejido de saberes y prácticas (Cerletti y Rua, 2017), me llevó a plantear al extrañamiento como eje central del curso que permitiría abordar tanto las discusiones centrales de la antropología como favorecer la reflexividad (Bourdieu y Wacquant, 1995) en los jóvenes sobre sus propias experiencias y que, luego, permitan construir una forma de mirar la antropología y las relaciones sociales. De esta forma, *enseñar la mirada antropológica* se convirtió en un *problema a ser enseñado*, ello implica, retomando a Achilli,

Trabajar con los fundamentos epistemológicos y los contenidos del área de conocimientos correspondientes, a fin de *seleccionar/recortar* aquellos que serán *re-creados* en el aula, incluyendo la construcción de *estrategias didácticas* que posibiliten *apropiaciones* significativas y *relacionales de los conocimientos*. (2017:19)

Los objetivos del curso fueron:

- » Aproximar a los estudiantes al análisis de las relaciones sociales desde la Antropología.
- » Problematicar la relación entre los conocimientos producidos en el marco de la disciplina y sus usos cotidianos.

Estos objetivos fueron guiando las cinco clases invitando a los estudiantes desde el inicio a ejercer la disposición de

“acampar en tierras ajenas” tal como lo propone Malinowski ([1973] 2001). Se les propuso que prestaran atención a la forma de conocer que propone la antropología, pero también a la forma particular en la que se desarrolla la vida cotidiana en la FFyL. Según la fundamentación del curso “La Antropología nos propone revisar los prejuicios construidos alrededor de los actores sociales, entre los cuales nos encontramos los antropólogos, desentrañando las tramas ocultas de los procesos sociales, para construir un conocimiento nuevo, transformador, que reinserta el conocimiento producido en nuevas tramas de significación (desde las constitutivas del sentido común hasta el fundamento de las políticas estatales)”. A partir de esto se les hizo una serie de preguntas que debían desarrollar por escrito y que debían revisar una vez terminado el curso: *¿Qué hacemos los antropólogos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Para qué lo hacemos? ¿Con quiénes lo hacemos? ¿Qué hacen los estudiantes en la facultad? ¿Qué te gusta de la antropología?*

A lo largo de los cinco encuentros de dos horas semanales, buscamos aproximar a los estudiantes a las principales discusiones teórico-epistemológicas de la disciplina en las dos orientaciones dictadas en esta Facultad, Antropología Social y Arqueología, con el objetivo de lograr construir una *mirada antropológica* de las relaciones sociales. El eje que lo vertebra propone *ejercitar el extrañamiento* en tanto posicionamiento epistemológico que atraviesa la construcción de conocimiento en la disciplina, orientándolos a una *reflexión práctica en torno a la otredad* en el marco de una breve experiencia de campo acompañada de lecturas antropológicas clásicas y contemporáneas. Esta disposición está anclada en pensar relacionamente el vínculo nosotros-otros, analizando las acciones cotidianas de las personas y los objetos que estas construyen, en el marco de procesos sociohistóricos y relaciones de poder (Hirsch y Salerno, 2017).

La primera clase tuvo como tema “La Antropología como ciencia. Sus orientaciones y salida laboral”. A partir de la reconstrucción de las ideas que les propios estudiantes tenían sobre la Antropología, su salida laboral y la vida universitaria en general comenzamos a presentar algunas primeras aproximaciones sobre la carrera y sus orientaciones. Luego se explica dónde pueden comprar o conseguir virtualmente los textos para la semana siguiente.

Durante la segunda clase “La desnaturalización de lo obvio, el objeto de la Antropología”²² se presenta la construcción del objeto de estudio de la Antropología como proceso histórico, para lo cual se hace un recorrido en torno a la transformación de la pregunta por el otro (Krotz, 1994) en distintos contextos históricos abordando las principales corrientes clásicas de la antropología: evolucionismo, particularismo histórico, funcionalismo, estructuralismo y el neomarxismo (Boivin *et al.*, 1999). Se le plantea a los estudiantes que la pregunta que deben tener presente a lo largo de la clase es *¿Cómo se conformaron la construcción de lo “otro” y la desnaturalización de lo obvio en características centrales de la antropología contemporánea?* En ese sentido, les recordamos a los estudiantes que los textos que se trabajan en la facultad, suelen tener intereses e interpretaciones múltiples por lo que es importante recurrir al programa antes de comenzar la lectura e intentar construir una pregunta que los ponga en diálogo.

De esta forma se fue marcando a lo largo de la exposición, cómo la antropología pasa de preguntarse por qué somos diferentes, a por qué somos diversos para finalizar con la pregunta en torno a por qué somos desiguales (Boivin *et al.*, 1999). Luego de una exposición de setenta minutos, se

22 La bibliografía que los estudiantes debieron leer fue la Introducción de la obra, Boivin, Rosatto y Arribas (1999). A partir de este texto se explicó la periodización de la pregunta. Para el cierre de la clase se trabajó sobre la forma en la que la pregunta por los otros, también se transforma en una pregunta por nosotros discutiendo el texto de Bohannon (1999).

agrupó a los estudiantes para trabajar con diferentes citas de las distintas corrientes. A partir de las mismas debían identificar al autor y la corriente y discutir con respecto a sus características teórico-metodológicas y la relación con *le otre* que construían.²³ Durante la puesta en común, se explicitó la articulación entre ambas partes de la clase, explicándole a los estudiantes la carga horaria de las clases teóricas (cuatro horas semanales) y prácticas (dos horas semanales) que tienen las materias en la facultad. Para el cierre de la clase, se propuso la bibliografía del próximo encuentro recuperando el segundo texto de la jornada que proponía discutir cuánto nos dice de nosotros el encuentro con los otros.

La tercera clase, “El registro antropológico de las relaciones sociales: pasado, presente y ¿futuro?” se dicta en otra sede de la FFyL, en el Museo Etnográfico.²⁴ El objetivo de la clase fue que los estudiantes puedan “Conocer la importancia de los enfoques teóricos metodológicos para la construcción de preguntas y datos en las ciencias antropológicas, tanto en la orientación social como en la arqueológica” tratando de que comprendan, a su vez, la profundidad temporal del enfoque de antropología social y la arqueología como se enseñan en la carrera en la FFyL-UBA.²⁵

Se realizó la visita llamada “Caravanas (sala NOA)” para tratar de responder a las preguntas: ¿Cómo analizamos las

23 Se les propone que a partir del texto de Boivin, Rosato y Arribas y de información que encuentran en las redes, analicen el fragmento y respondan: ¿Quién es el autor del texto?, ¿qué podemos rastrear sobre el contexto histórico de producción del texto en el mismo?, ¿a qué escuela pertenece y por qué?, ¿cuáles son las principales preguntas?, ¿cómo las abordan?, ¿qué construcción se hace de los otros en el fragmento?

24 La semana anterior se les explicó a los estudiantes cómo llegar. Vale aclarar que muchos de ellos viven en el conurbano bonaerense y tienen entre cuarenta minutos y hora y media de viaje hasta las distintas sedes de la FFyL-UBA. En el caso de muchos de ellos estas son algunas de las primeras veces que viajan solos y en transporte público hasta destinos en la Capital Federal. Varios argumentaron estar haciendo el curso para acompañar a algún amigo interesado.

25 La bibliografía utilizada en esta clase fue Hirsch y Salerno, 2017 y Boivin *et al.*, 1999.

relaciones sociales desde las ciencias antropológicas? y ¿cómo se implica el nosotros en la construcción de preguntas y datos? Nos centramos especialmente en el registro arqueológico por lo que se hizo un trabajo especialmente orientado a entender cómo los objetos son interrogados desde el presente para reconstruir relaciones sociales. Al finalizar la recorrida se puso en relación la construcción de datos a partir de objetos con la construcción de datos a partir de prácticas, en tanto otra forma de la materialidad de las relaciones sociales a las que se accede a partir del registro etnográfico (Hirsch y Salerno, 2017).

Aprovechamos que tendríamos dos semanas seguidas sin clases para que eligieran alguna de las siguientes dos situaciones para hacer un registro etnográfico: el fin de semana largo del 1 de Mayo o el de Semana Santa y que registraran situaciones que lo caractericen.²⁶

Durante la cuarta clase, “Los usos sociales del conocimiento antropológico” nos propusimos reflexionar con los jóvenes sobre la construcción de datos en las ciencias antropológicas, planteando similitudes y diferencias en el marco de distintos quehaceres: investigación, extensión, docencia, gestión.²⁷ Esto último con el fin de discutir sobre los usos del conocimiento producido por las ciencias sociales y la antropología en particular.

A partir de retomar la actividad del museo y de los registros realizados durante el fin de semana largo, planteamos la importancia que tiene para la construcción de datos en

26 Se les explicó que el registro contendrá un título, un resumen de la situación y una descripción lo más detallada posible de la situación teniendo en cuenta tanto lo que las personas dicen como lo que las personas hacen, a partir de un ejemplo. Debían identificar los supuestos, las sensaciones les despierta la lectura, los espacios, temporalidades, objetos y sujetos involucrados y si pueden identificar la pregunta detrás del registro.

27 Los textos trabajados fueron: Boivin *et al.*, 1999 —Capítulo 4, “La observación participante”—; Ginsburg, 1999; Hirsch y Salerno, 2017; Lins Ribeiro, 1999.

Antropología, descotidianizar y producir el extrañamiento (Lins Ribeiro, 1999). En ese sentido, planteamos que esta disposición epistemológica puede ser temporal, geográfica o simplemente política (Ginsburg, 1999). Retomamos esta discusión viendo cómo registraron esto en sus experiencias.

Finalmente, en la última clase, volvimos sobre las preguntas iniciales y registramos la transformación sobre el conocimiento inicial en torno a la antropología y la vida universitaria. Revisamos conjuntamente el plan de estudios de la carrera y recorrimos el edificio explicando a su vez los órganos de gobierno y administrativos que también registrarán sus nuevas vidas estudiantiles.

Durante el intercambio de esta última clase, rescataron la posibilidad de experimentar otras aristas de la *experiencia filo*: el viaje de ida y vuelta, las horas en los pasillos y el patio, las clases interrumpidas por militantes, por niños y niñas que venden almanaques y piden dinero en las aulas de la facultad, asamblea en el patio, la feria de economía popular, conocieran cómo serían sus profesores, como funciona la biblioteca, el Departamento de Antropología y los Institutos de Investigación. También observaron el proceso de elecciones que se estaba desarrollando en el momento de la cursada.

Estas situaciones fueron altamente valoradas por los estudiantes, dado que les permitieron construir una nueva idea sobre cómo sería su nueva rutina, en el caso de decidirse a inscribirse en las carreras que se dictan en la Facultad. Esto fue relatado como un argumento significativo para “anotarse”. Les gustó “estar” en la Facultad. En este sentido, tanto a partir de experimentar “nuevas” formas de leer los textos, discutirlos y de habitar la Facultad a partir de participar del curso, invitamos a los jóvenes a participar de una *comunidad de práctica*: la de la FFyL-UBA.

Retomando a Wenger (2017), la categoría *participación* aborda las acciones y la pertenencia a un grupo, a partir de

estas a las relaciones sociales generadas en esas acciones. En este caso, producirse como estudiante de la carrera de Antropología. Según el autor esta categoría nos permite...

describir la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales. En este sentido, la participación es tanto personal como social. Es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En el interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales. (Wenger, 2017: 80)

El autor sostiene la potencialidad para generar “una identidad de participación” a partir de la cual pasamos a ser parte de un otro al *hacer* en comunidad. No obstante, advierte que los sujetos puedan negociar y reconocer el significado de la propia experiencia, incluso reconociendo las diferencias con esos otros participantes²⁸ (Wenger, 2017). En ese sentido, queremos resaltar algunos comentarios de los jóvenes que *participaron* del curso.

Entre las cuestiones que señalaron como fundamentales para poder tomar una decisión se destacan hacerse una idea de cuánto tiempo y dinero les llevaría viajar desde sus domicilios y hacerse de los materiales, cuánto tiempo diario les llevaría cursar y leer para una materia, cuánto les costaría comprender la bibliografía y cuánto les interesaban los temas trabajados y la calidad y calidez de los docentes.

28 En distintas situaciones los jóvenes notaron como eran observados por otros jóvenes, que siendo tan solo un par de años mayores, les identificaban como otros. Un grupo de militantes entró al curso a avisar sobre una asamblea que se realizaría por la tarde en el patio y rápidamente notó que estos jóvenes aún no eran universitarios y hablaron de ello. También lo notaron en la biblioteca y en el patio e hicieron referencia a ello.

Rescataron cuan interesante les resultó trabajar con un corpus bibliográfico académico al que no estaban acostumbrados y que presentaba sus dificultades, especialmente la etnografía les resultó sumamente atractiva pero difícil de jerarquizar conceptualmente; la posibilidad de realizar y analizar distintos tipos de registros que les permitía comprender en contexto las discusiones teóricas presentadas en el curso, revisando desde el quehacer antropológico otras prácticas a la luz de las propias y la “pasión” que despierta la construcción del conocimiento de la antropología al hacer novedoso lo obvio.

Varios de ellos sostuvieron que experimentaron en este curso uno de los contenidos centrales del mismo la incomodidad y el extrañamiento sobre sus propias prácticas de estudiantes, a partir de alejarse y acercarse a lo que podría ser su nueva vida cotidiana y una posible reestructuración de sus prácticas de estudiantes.²⁹

Dejamos aquí, un extracto de un artículo que publicó uno de los estudiantes del curso en una revista barrial titulado “Antropólogo Prematuro: La Juventud Mormona”.³⁰

Con los conocimientos que me ofrecieron y fundamentalmente, con la emoción que la carrera me produjo, decidí lanzarme y jugar a ser antropólogo. Fui varias veces a la capilla [ubicada en el barrio] de

29 Muchas comentaron que se anotaron en distintos cursos y vieron otras opciones. De hecho, de los sesenta estudiantes que cursaron solo cinco manifestaron inicialmente querer estudiar antropología y unos quince manifestaron la intención de anotarse luego del mismo. Mientras que otros treinta manifestaron su intención de decidir luego de transitar algunos de los otros cursos ofrecidos en el marco de “Universitarios por un mes”. También hubo un grupo de estudiantes que expresaron que su intención era aprender sobre las temáticas de los cursos, aunque estaban decididos a cursar carreras de otras facultades o universidades como Física y Diseño de Indumentaria entre otras.

30 Cfr.: <http://huellas-suburbanas.info/?s=un+antropologo+prematuro>.

Ituzaingó. Allí experimenté, lúdicamente o no tanto, el choque con una cultura que se dista bastante de mi cotidianeidad. [...] Durante la casi inexistente mañana de domingo para una gran parte de los jóvenes que duermen mientras se disipa el alcohol del día anterior: mi juventud, la que claramente no estaba allí sentada. Mi condición de extraño se deja ver a través de los saludos especiales que recibí aquel primer día [...]. Sentía la contradicción antropológica: mi acercamiento físico se combinaba con mi alejamiento mental, o extrañamiento, esencial para llevar a cabo un análisis. Me alejaba el no ser creyente. Pero esos jóvenes, de mi edad, argentinos, hispanohablantes, en resumen, tan cercanos, no eran un objeto de estudio hasta que los hiciera verdaderamente extraños.

Entre las expectativas y la experiencia: Repensando la relación entre opciones y elecciones desde una mirada antropológica

Elegir una carrera es uno de los temas centrales en la vida cotidiana de los jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria. Especialmente, para los jóvenes de clase media, quienes suelen ser el grupo mayoritario de estudiantes de las carreras de la FFyL para quienes el mandato de hacer una carrera universitaria que les garantice un proyecto de vida exitoso es recurrente volviendo a la pregunta por el futuro y las elecciones al respecto un tema recurrente y “problemático” en sus vidas (Hirsch, 2010; 2016; 2019; 2020). Retomando a Heller (1972), la vida cotidiana estructura las prácticas, los deseos y las aspiraciones de los sujetos, en el marco de procesos sociohistóricos que otorgan contenidos

específicos en las experiencias de personas concretas. Las rutinas generan un marco de predictibilidad en nuestras vidas, que nos permiten saltarnos muchas decisiones, dado que, según la autora, el pensamiento y la acción se despliegan simultáneamente. Sin embargo, algunas decisiones y elecciones que implican una ruptura con nuestra rutina adquieren un valor significativo, dado que nos sugieren que, a partir de las mismas, nuestro camino —o trayectoria— puede virar. Estas elecciones y decisiones particulares muchas veces son percibidas como *catástrofes cotidianas*, dado que nos consideramos *responsables individuales* de resultados que no podemos garantizar (Heller, 1972).

Esta individualización del éxito que podría garantizar la elección está íntimamente relacionada con los sentidos hegemónicos respecto a la vinculación entre educación y futuro a la posibilidad de la inclusión social de los jóvenes. La finalización de la escuela secundaria se asocia a un mejor futuro para los jóvenes y, por lo tanto, es considerada el punto de partida para sus proyectos de futuro y se los orienta³¹ en a la búsqueda de una movilidad social ascendente (Hirsch, 2016). Gran parte de las preguntas que traían los jóvenes al inicio del curso, buscaban respuestas a preguntas de otros. En este sentido, abordar las distintas posibilidades del quehacer antropológico en términos de “salida laboral de la antropología” fue muy importante para ellos. Destacaron el hecho de poder responder cómo y dónde trabajan los antropólogos para poder enfrentar la presión de adultos y otros

31 Esta dimensión alerta sobre las tensiones que se manifiestan entre jóvenes y adultos cuando intentan construir juntos o acompañar los proyectos de los jóvenes. Revisar las expectativas de los jóvenes y de los adultos, aporta a la interacción entre las distintas generaciones respecto al futuro (Mead, 1970) y a la visibilización de procesos de estigmatización sobre los jóvenes y sus proyectos.

jóvenes que refieren que no conseguirán trabajo o que no les permitirá sostenerse económicamente.³²

También fue importante para ellos poder desarmar los supuestos de que su propia trayectoria escolar no les permitiría afrontar la exigencia de los contenidos de la carrera y, por otro lado, romper los que sostienen que la vida universitaria es aburrida y no permite desarrollar una vida social, cuestión relevante para los jóvenes. Muchos de ellos siguieron en contacto luego de terminado el curso. Pudieron identificar que estas cuestiones no eran individuales, sino que el resto de los jóvenes que se encontraban en el curso, tenían las mismas preguntas y preocupaciones. Retomando a Bourdieu y Wacquant, pudieron reflexionar sobre la forma en que estas preocupaciones y preguntas que parecen pertenecer al mundo privado y particular son parte de problemáticas sociales (Bourdieu y Wacquant, 1995). En este sentido, recuperaron las herramientas que la mirada antropológica les brindó para analizar las relaciones sociales y sus propias posiciones en las mismas.

A diferencia de los enfoques más tradicionales sobre los proyectos de futuro de los jóvenes, que se centran en las expectativas,³³ decidimos analizarlos teniendo en cuenta sus

32 Retomando a autores como Thisted (2010) y Williams (2009), los sentimientos de ansiedad, angustia, desinterés, preocupación entre otros registrados son producciones sociales singularizadas sobre las que es importante trabajar cuando acompañamos a los jóvenes en la formulación de sus proyectos de vida. A pesar de formularse de manera singular, la pregunta increpa a un colectivo, que tensiona las posibilidades, aspiraciones y deseos personales de los jóvenes al articularlos a los de las familias, los grupos de pares, las escuelas y las de las políticas estatales. De esta forma, los sentimientos que emergen de esta tensión son producto de las contradicciones sociales vividas en la experiencia cotidiana, que se traducen en contradicciones personales producto, en gran medida, de la percepción por parte de jóvenes y adultos de los profundos procesos de desigualdad social que se les propone saldar a través del mérito individual y la preparación que obtuvieron y certificaron con la finalización de la escuela secundaria.

33 Si bien acordamos con otros estudios consultados (*cfr.*: Aisenso *et al.*, 2008; Bohoslavsky, 2002 y Guichard, 1995; entre otros) en la importancia de tener en cuenta la interacción que los jóvenes

prácticas cotidianas. La lógica indiciaria (Ginzburg, 2009) y la descripción analítica (Achilli, 2005), propias del enfoque histórico etnográfico, echan luz sobre prácticas en torno a los proyectos de vida que no se conforman únicamente de expectativas, sino que constituyen el día a día del proyecto y que les jóvenes suelen desconocer, tal como reconocieron quienes terminaron el curso. Esto permite que la dimensión moralizante comience a diluirse y se hagan visibles experiencias (Thompson, 1984) que se conforman a partir de prácticas y conjuntos de “opciones” y “elecciones” que se estructuran y se transforman contribuyendo a generar nuevas “opciones” y recreando las ya existentes.

El hecho de poder conocer qué es la antropología, la transformó en opción para algunos que se habían anotado solo para acompañar a compañeros y que desconocían sus principales discusiones, desarrollos y objetos de conocimiento. Es por esto que, desde el propio nombre del curso, se plantea el interrogante sobre qué es la antropología. El eje que lo vertebra acerca a los estudiantes a ejercitar el extrañamiento en tanto posicionamiento epistemológico, en ambas orientaciones (Hirsch y Salerno, 2017), que atraviesa la construcción de conocimiento en la disciplina orientándolos a una reflexión práctica en torno a la otredad en el marco de una breve experiencia de campo acompañada de lecturas antropológicas clásicas y contemporáneas.

La centralidad de este enfoque por recuperar los modos en que los sujetos experimentan “sus situaciones determinantes, dentro ‘del conjunto de relaciones sociales’ con una cultura y unas expectativas heredadas” (Thompson, 1984: 37), buscó que los jóvenes conocieran la antropología para poder

establecen con otros jóvenes, sus familias y las escuelas a la hora de pensar en su futuro, nos interesó recuperar dicha interacción más allá de entrevistas y encuestas que construyen sus datos a partir de la racionalización de los sujetos al respecto (*cfr.*: Hirsch 2010; 2016).

elegirla y legitimarla su elección a partir de un conocimiento que retome no solo discusiones que les resultan interesantes, sino que les posibilitan una inserción laboral. La participación de los jóvenes a partir de estos cursos busca incluirlos en una comunidad de práctica a partir de la experiencia y los procesos de identificación que esta acompaña.

En este sentido, la antropología al brindarnos herramientas para analizar la experiencia de la finalización de la escuela secundaria y su tránsito hacia una nueva rutina, de una comunidad de práctica a otra, nos habilita a observar la tensión entre prácticas y expectativas, no solo en la construcción de la elección por parte de los jóvenes, sino en la configuración social de las opciones posibles. En ese sentido, el curso pretendió *enseñar antropología*, configurándola a su vez como *opción para el futuro* de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- _____. (2017). Enseñar antropología. Una introducción. En Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La Enseñanza de la Antropología*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. y Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. En *Anuario de Investigación*, vol. XV, pp. 71-80. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Bohannon, L. (1999). Shakespeare en la Selva. En Boivin, M., Rosatto, A. y Arribas, V., *Constructores de Otriedad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Bohoslavsky, R. (2002). *Orientación Vocacional. La Estrategia clínica*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- Boivin, M., Rosatto, A. y Arribas, V. (1999). *Constructores de Otredad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Cerletti L. y Rúa, M. (2017). Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias. En Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La Enseñanza de la Antropología*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Ginsburg, F. (1999). Cuando los nativos son nuestros vecinos. En Boivin, M., Rosatto, A. y Arribas, V., *Constructores de Otredad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Ginzburg, C. (2009). *El queso y los gusanos*. Madrid, Península.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona, Laertes.
- Heller, A. (1972). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Hirsch, M. M. (2010). "¿Ya decidiste?" Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria. En Neufeld, M. R., Sinisi, L. y Thisted, J. A. (eds.), *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- _____. (2016). Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. En línea: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4602/uba_ffyl_t_2016_93080.pdf?sequence=1> (consulta: 12-04-2020).
- _____. (octubre de 2019). *El proyecto diez años después: un análisis de las dimensiones involucradas en los proyectos de vida antes y después de terminar la escuela secundaria*. Trabajo presentado en XI Jornadas de Investigación en Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación". Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- _____. (noviembre de 2020). *Jóvenes y proyectos de futuro. Revisitando experiencias de investigación, docencia y extensión desde los aportes teórico-metodológicos de la Antropología y la Educación*. Trabajo presentado en VI Congreso ALA 2020 - VI Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología. Montevideo, Uruguay.

- Hirsch, M. M. y Salerno, V. (2017). Los procesos socioculturales entre el pasado y el presente: Reflexiones sobre la enseñanza del enfoque socioantropológico. En Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La Enseñanza de la Antropología*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Krotz, E. (1999). Alteridad y pregunta antropológica. En *Alteridades*, vol. 4, núm.8.
- Lins Ribeiro, G. (1999). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia Práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Boivin, M., Rosatto, A. y Arribas, V., *Constructores de Otredad*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Malinowski, B. ([1973] 2001). *Los Argonautas del Pacífico occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona, Península.
- Mead, M. (1970). *Cultura y Compromiso*. Barcelona, Gedisa.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismos, diferencias y racimos*. Rosario, Prohistoria.
- Petz, I., Hindi, G., Cervera Novo, J. P., Corvatto, G. y Giraud, C. (2016). Sobre la construcción del derecho a la Universidad en la Argentina de comienzos del siglo XXI. En Lischetti, M., Petz, I. y Cueva, D. (comps.), *Las transformaciones de las universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década Tomo I: Argentina y Venezuela*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Thisted, J. A. (2010). Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego. En Neufeld, M. R., Sinisi, L. y Thisted, J. A. (eds.), *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Thompson, E. P. (1984). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica.
- Wenger, E. (2017). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Madrid, Paidós.
- Williams, R. ([1977] 2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires, Las Cuarenta.

Capítulo 9

Antropología en la formación de maestros de primaria: una experiencia con estudiantes de Brasil

Andréa Pavão

Universidade Federal Fluminense - Universidad Complutense de Madrid

El objetivo general de este texto es contribuir al debate sobre el aprendizaje de la antropología en la universidad a partir de una experiencia con estudiantes de magisterio en Brasil. En un primer momento, reflexionamos sobre los usos y apropiaciones más corrientes de la antropología por el campo de la educación, con énfasis en la siguiente paradoja: mientras la antropología se propone comprender al otro en sus propios términos, la práctica educativa, al contrario, tiene como finalidad educar al otro, o sea, transformarlo según un modelo más o menos ideal, pero inevitablemente etnocéntrico por parte de la instancia educativa. La pregunta de partida es: ¿Qué pueden aportar los conocimientos de la antropología en la formación de futuros maestros? Como objetivos específicos de este texto, intentaremos entender el papel de la educación en los procesos de socialización; el estatuto epistemológico de la educación y, por fin, comprender el concepto de cultura, central para la antropología, como objeto de apropiación por el campo de la educación brasileña, desde una perspectiva histórica. En un segundo apartado, se describe una experiencia concreta de enseñanza de

antropología en una asignatura de magisterio en Brasil. En la última sección nos proponemos explotar los límites y posibilidades de esta apropiación por el campo disciplinar de la educación.

La antropología como ciencia fuente de la educación

Anísio Teixeira, importante educador brasileño, uno de los signatarios del Manifiesto de la Educación Nueva (1932), marco para la lucha por la estructuración del sistema nacional de enseñanza en Brasil, en su discurso de apertura del CBPE (Centro Brasileño de Pesquisas Educativas) compara el campo de la educación al de la medicina, y los caracteriza a ambos como “arte” y no como ciencia (Teixeira, 1969). Según el autor, el campo de la educación se apropia de la producción de conocimientos de campos limítrofes que el autor llamó de “ciencias-fuente”. A la vez que Teixeira reconoce que solamente esta apropiación es capaz de alejar el campo de la educación del “empirismo dogmático” y del “obscurantismo de las tradiciones”, convirtiéndolo en una práctica más científica, hace hincapié sobre los peligros de apropiaciones precipitadas, de conocimientos generados en otros campos a partir de objetos ajenos al área educativa, tan particular en sus especificidades y su complejidad. Para superar ese riesgo, el autor sugería el desarrollo de pesquisas sirviéndose del subsidio teórico de las ciencias-fuentes, pero siempre a partir de objetos de la propia práctica pedagógica. Siguiendo esta misma senda, Roldão propone pensar la educación como una “sociopráctica”:

No nos parece, por lo tanto, muy productivo el eterno debate acerca del peso relativo de la teoría y de la práctica en el ejercicio de la función de enseñar —y en

la respectiva formación—. En la perspectiva en la cual ubicamos en este texto, la función de enseñar es socio-práctica sin duda, pero el saber que requiere es intrínsecamente teorizador, compuesto e interpretativo. Justo por eso, el saber profesional ha de ser construido —y me estoy refiriendo a la formación— basado en el principio de la teorización, previa y posterior, tutelada y discutida, de la acción profesional docente, propia y observada en los otros. (2007: 101)

En Brasil, las primeras apropiaciones de conceptos antropológicos para pensar algunos de los problemas de la educación están relacionadas con las Escuelas Normales (de magisterio). En 1909 se funda el primer Gabinete de Antropología Pedagógica e Psicología, cuyo objetivo era “investigar el desarrollo de las facultades intelectuales de los niños en relación con el trabajo escolar” (Monarcha, 1999 en Oliveira, 2013: 31). Lo que sobresalían allí eran las aportaciones de la antropología física, con sus prácticas antropométricas, pues eran las herramientas científicas disponibles entonces para acercarse a la alteridad; por cierto, de ahí derivan los primeros modelos explicativos del fracaso escolar de los niños de clases populares.

En la década de 1930, el movimiento *escolanovista* en Brasil fue el responsable de la difusión de la antropología en los cursos de magisterio como un intento de hacer más científica la práctica pedagógica y alejarse del empirismo conservador de la educación católica. El énfasis, sin embargo, continuaba haciéndose en los test antropométricos y sus estudios sobre las diferencias entre las razas. Los *escolanovistas* defienden el *derecho biológico* a la educación contra los privilegios de una clase económica, convencidos de que las aptitudes para el estudio eran atribuidas más bien por esencialismos étnicos.

El influjo de la antropología cultural en la educación no llegaría hasta los primeros años de la década de 1960, en el contexto de la guerra fría, bajo el gobierno progresista de João Goulart. El mayor impulso lo dieron los movimientos de educación popular que se desarrollaron en estos años y que fueron abruptamente interrumpidos con el golpe militar de 1964. Entre estos educadores, Paulo Freire y Carlos Rodrigues Brandão se destacan como difusores de la antropología cultural en el campo de la educación.

Llama la atención el hecho de que uno de los autores más influyentes en esta difusión no sea antropólogo. Mientras Carlos Brandão tiene formación y actúa como antropólogo, Paulo Freire podría ser calificado, siguiendo a Paiva (1986), como un “pedagogo católico de izquierda con referencias de variadas tradiciones teóricas”. Aunque reconozca el legado de Paulo Freire como activista, Paiva subraya su fragilidad como teórico de la educación. Sin embargo, su activismo en la educación de adultos trabajadores ha dejado una marca importante en la antropología de la educación por el hecho de ubicar el concepto de cultura en el centro de su pedagogía.

En estas experiencias pedagógicas innovadoras, que no duraron más de cuatro años, había una curiosa mezcla entre antropología cultural y materialismo histórico. El efecto práctico más notable de este intercambio fue, sin duda, incidir en la consideración del entorno cultural de los adultos a quienes se pretendía alfabetizar. En lugar de seguir utilizando material didáctico destinado a niños urbanos de clase media, estos movimientos de educación popular produjeron muchos folletos de alfabetización específicos para adultos trabajadores de áreas rurales (Fávero, 2012). Por su parte, Freire (1999) abandonó los folletos y, a través de sus variadas referencias, no creó un método propio de alfabetización, sino que hizo un uso particular del viejo método silábico. La gran revolución fue, sin duda, trabajar la silabación de

“palabras generadoras”, o sea, palabras encarnadas en la vida de los trabajadores analfabetos, valorando la cultura popular.

Como no es mi objetivo en este texto agotar el interesante tema de estos años dorados de la educación de adultos en Brasil, ni mucho menos profundizar en el análisis de la obra de estos dos autores, me limito a los puntos de algunas de sus obras que creo que tienen mayor impacto en la relación interdisciplinaria entre antropología y educación. También es cierto que, eligiendo estos dos autores, no hago justicia a otros educadores que también tuvieron relevancia en estos años. No obstante, ambos destacan por su papel en la divulgación de algunos principios de la antropología cultural, tal como fueron apropiados, para la educación como un todo.

Educación como práctica de libertad: el concepto de cultura en el método Paulo Freire

Paulo Freire escribió muchísimos libros y todos tienen gran importancia para la educación brasileña hasta hoy, aunque en los cursos de Educación, curiosamente, *Educación como práctica de libertad* no esté entre los más frecuentados. El libro más leído de Paulo Freire en magisterio es, sin duda, *La pedagogía de la autonomía*, un texto de lectura más ligera y consejos prácticos para una educación libertadora.

Pero es en su primer y mítico libro, *La Educación como práctica de libertad*, que salió en 1968, cuando Freire estaba exilado en Chile, donde se da a conocer su concepción de cultura, en la cual se nota un fuerte hibridismo entre antropología cultural, materialismo histórico y teología de la liberación. Aunque este libro sea menos utilizado, sus bases teórico-ideológicas se difundieron por tradición oral de manera impresionante.

En esta obra, Freire concibe como cultura, no los productos de la alta burguesía, sino todo cuanto sea producido por el ser humano, a través de la acción de su trabajo y significado por su conciencia. Así, por la acción de su fuerza de trabajo, el hombre transforma la naturaleza. En la concepción de Freire (1999), consiguientemente, la oposición ente cultura y naturaleza tiene gran centralidad. De la misma forma que la naturaleza se transforma con la acción del trabajo humano, como sujeto sociohistórico, el hombre puede y debe cambiar la realidad social dada. La educación adquiere un papel primordial ahí, en el sentido de liberar el hombre de su *conciencia fatalista*. La educación actúa como instrumento de transformación de esta forma reductora de conciencia, que ve la realidad social de forma esencialista e inmutable, en *conciencia crítica*, a través de la cual el hombre no se conforma a las injusticias a las cuales está sometido. En sus palabras el hombre no es...

... un simple espectador, sino que puede interferir en la realidad para modificarla, creando o recreando la herencia cultural recibida, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia de la cultura. (Freire, 1999: 32).

Este particular concepto de cultura tiene mucha importancia en el método freiriano de alfabetización. En lugar de un folleto, con ayuda de un pintor amigo suyo, Francisco Brennand, y de la más alta tecnología del momento (las diapositivas), Freire creó una presentación de diez fichas que se proyectaba a los adultos en un primer momento de conscientización, antes de enseñar a leer. Según Fávero (2012), “las fichas de cultura” creadas por Freire y Brennand son el

“huevo de Colón” de su método y, por esa razón, me detendré en ellas.

De estas diez fichas, cuatro representan de algún modo el concepto de cultura empleado en este método que, por cierto, mantiene aún hoy bastante influencia en los cursos de educación en Brasil, aunque la mayoría de los alumnos no conozcan su origen. ¿Cuál es la concepción de cultura en el pensamiento de Paulo Freire?

En la ficha titulada “El gato cazador”, la caza es representada como una práctica natural, mientras que en “El cazador iletrado”, por oposición, la caza se representa como una práctica humana no natural. En la ficha “El cazador civilizado”, la caza también es cultural, sin embargo, hay una distinción entre la tecnología del cazador iletrado y la del cazador civilizado. O sea, mientras el “acto natural”, desprovisto de cultura, no cambia sociohistoricamente, la forma humana de cazar se desarrolla con la cultura y en función del medio socioeconómico:



Figura 1: El gato cazador. (Memorial Virtual Paulo Freire, 2016).



Figura 2: El cazador iletrado. (Memorial Virtual Paulo Freire, 2016).



Figura 3: El cazador civilizado. (Memorial Virtual Paulo Freire, 2016).

En la última escena de la proyección se encuentra “El círculo de cultura”, en la cual la educación es representada como práctica cultural. Las plantas que aparecen en otra ficha como elementos de la naturaleza están aquí convertidas en un florido jarrón de adorno por efecto del trabajo humano. El mismo procedimiento didáctico se da con el barro que, en otra imagen, se convierte en maceta por obra del alfarero. En la ficha “El círculo de cultura”, estos elementos aparecen proyectados y producen un meta efecto: en el círculo de cultura se habla *sobre* la cultura producida por el hombre a través de su trabajo:



Figura 4: El círculo de cultura. (Memorial Virtual Paulo Freire, 2016).

En esta concepción, la idea central es que la cultura es efecto directo de la acción humana sobre la naturaleza y tiene el poder de cambiar el mundo circundante. Como cultura, la educación tiene por su parte un efecto transformador de conciencia de la realidad, de la vida social, de la vida política. En este sentido, educar consiste en conducir al otro a manera de ver el mundo de quién se pone de la parte del agente de la práctica educativa. Para el caso en concreto, supone deshacer la idea nativa fatalista, que Paulo Freire, en su condición de educador, consideraba equivocada, de creer que el hombre y sus condiciones de existencia serían tan naturales y sobredeterminadas como la existencia de unas flores silvestres.

De todas formas, es evidente en esta concepción el carácter evolucionista de la cultura a partir de la tríada gato-indio-hombre civilizado. Aunque esta concepción de cultura sea bastante criticada en el campo de la antropología hoy día, parece ser la más difundida, al menos desde mi experiencia, en los grados de educación.

¿Qué es la educación? La concepción de educación en la obra de Carlos Rodrigues Brandão

Entre los muchos libros escritos por Brandão, hay dos que tuvieron mucha influencia en la divulgación de la antropología cultural entre los educadores: *Qué es la educación*, que salió en 1981, y *Qué es el método Paulo Freire*, publicado en 1982. El segundo es conocido por divulgar de manera más asequible *La Educación como práctica de libertad* de Freire, y el primero por una cita que se ha convertido en la más popular en el campo de la educación. Se trata de una frase del escritor brasileño João Guimarães Rosa, sacada de su obra maestra *Grande Sertão: veredas*. La cita abre el libro de Brandão: “Maestro no es quien siempre enseña, sino aquel que en un momento dado aprende” (Guimarães Rosa, 1956 en Brandão, 1981: 3). En ese libro, Brandão valora las experiencias de aprendizaje no formales y critica la educación formal, aporta variados ejemplos de cómo se da la transmisión de saberes en las tribus indígenas brasileñas y hace duras críticas a la escuela como institución represora, reproductora (ahí se detecta algo de la obra de Bourdieu y Passeron, aunque no sea citada) de los valores de las clases dominantes. Hay, además, en esa obra una especie de vuelta al mito rousseauiano del “buen salvaje” y de las clases populares como repositorio de la superioridad moral, en tanto en cuanto sus valores, una vez en situación de poder, serían capaces de superar todas las injusticias sociales producidas por el modo de producción capitalista.

Los dos libros de Brandão no están en la bibliografía de la mayoría de las asignaturas de los grados de Pedagogía en Brasil, pero aun así la cita de Guimarães Rosa se difunde como una letanía, una especie de dogma sagrado, aunque nadie sepa de dónde salió. El caso ilustra bastante bien la forma de difusión de conceptos de otras tradiciones

disciplinarias (las *ciencias fuentes*, como diría Teixeira) en el campo de la educación. Habría que estudiar, en trabajos futuros, el papel de la transmisión por tradición oral en los grados de Educación en Brasil frente a la débil tradición de lectura. Buscar comprender los caminos por los cuales la antropología fue siendo apropiada por el campo de la educación es, pues, una especie de trabajo arqueológico en los términos de Foucault (2005).

El rechazo del carácter coercitivo de la educación

Una de estas concepciones, repetidas como un mantra, es el rechazo del carácter coercitivo de la educación, apropiado del trabajo de Althusser (1998) por Freire, en el cual denuncia la escuela como aparato ideológico del Estado. De hecho, importa menos de dónde viene la idea en este texto, sino de qué manera estas ideas se sirven de conceptos de la antropología cultural como la crítica al etnocentrismo, el relativismo cultural y la valoración de la cultura popular, que se imbricaron tan firmemente en el saber de la formación de profesores en Brasil.

Paso a comentar los puntos que me parecen tener más relevancia para los objetivos de este texto. Uno de ellos es la tensión entre la cultura dominante (hegemonizadora) y la cultura popular como fuerza contrahegemónica, conceptos que nos remiten a Gramsci (Gruppi, 2000). En la obra de Freire, la crítica a lo que nombró “educación bancaria”, o sea, la transferencia mecánica de saberes de los maestros hacia los alumnos, nos conduce a la valoración de la cultura popular y el rechazo de los alumnos como “tabula rasa”. Basada en la tesis del relativismo cultural ofrecido por el campo de la antropología, genera una severa crítica a la asimetría entre profesor y alumno y la violencia simbólica que de ahí se

genera. Así, volvemos a la conocida cita de Brandão: “maestro no es quien siempre enseña...” y, muchas veces, hay que tenerlo en cuenta, se llega a suprimir el adverbio “siempre”, que nos conduce a una situación en la cual muchas clases del Grado de Educación se convierten en simple intercambio de experiencias. Esa situación también hay que entenderla como respuesta al período autoritario vivido en Brasil por los veinte años de dictadura militar, en cuya escuela la asimetría entre profesor y alumno era tan violenta.

Los trabajos producidos por la sociolingüística también tuvieron gran influencia sobre la educación, reforzando el relativismo cultural, en especial con la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales (1997) para la enseñanza de lengua portuguesa. Sin embargo, si a principios del siglo la antropología física sirvió para buscar las causas del fracaso escolar de los niños de clases trabajadoras en sus características raciales, como el formato de la caja craneana, por ejemplo, desde los años ochenta, el péndulo se desplazó al extremo opuesto, culpando al prejuicio lingüístico del desinterés por la escuela de las clases obreras.

Dos libros muy difundidos en las asignaturas de antropología de la educación en Brasil son *Relativizando: una introducción a la antropología social*, de Roberto Da Matta (1981), y *Qué es el etnocentrismo*, de Eduardo Rocha (1988). Ambos refuerzan la crítica a la cultura dominante y denuncian el etnocentrismo como algo a ser evitado a toda costa.

Esas importantes ideas, lanzadas al terreno de la educación abonado con su característica tradición marxiana, puede llevar a una especie de fetiche de la cultura popular, sus saberes y sus *hablares* que absolutamente no contribuyen a la lucha de clase. Sobre todo, si añadidas a la sobrevaloración del aprendizaje práctico en detrimento del saber teórico, pueden llegar a una pérdida desastrosa de la especificidad de la educación, que es la de llevar el otro a nuevos niveles de

conocimiento, ampliar sus horizontes más allá de los saberes familiares de su cultura de origen, bandera histórica de los grupos de izquierda en defensa de la democratización del acceso a la escuela como posibilidad de superación de las diferencias de oportunidades.

Hasta aquí, hemos comentado los efectos de la apropiación de la teoría antropológica por el campo de la educación, pero hace falta comentar también, brevemente siquiera, los efectos de la apropiación aligerada del método etnográfico. Muchos autores han denunciado la hegemonía de los métodos etnográficos de investigación en el campo de la educación (André, 1995; Dauster, 1994; Dayrell, 1996; De Gusmão, 1997). A partir de 1980, en Brasil, hubo un rechazo intenso contra los métodos cuantitativos en las pesquisas de la educación. La etnografía se puso desde entonces de moda por “dar voz” a los oprimidos; sin embargo, en muchos de estos trabajos hay un alejamiento importante de los fundamentos teóricos de la disciplina y un acercamiento a un tono meramente periodístico. Según estos autores, la simple utilización de la entrevista como método de investigación ya calificaría el trabajo de “etnográfico”, como si eso fuera suficiente. No olvidemos que el campo de la antropología se produce a partir de una intrincada relación entre teoría de la cultura y métodos etnográficos (Peirano, 2014). La propia construcción del objeto de investigación nace desde una mirada “disciplinada por la teoría antropológica” (De Oliveira, 2000).

Una experiencia de enseñanza

Frente a este escenario, la principal pregunta que orienta mi trabajo, desde que empecé a dar clases de antropología de la educación en cursos de magisterio, en el año 2006, es: ¿cuáles son las aportaciones que la antropología puede ofrecer a

la formación de maestros de primaria? Siempre llevando en consideración la paradoja así formulada por Dauster:

¿Cómo articular el proyecto antropológico de conocimiento de las diferencias con el proyecto educacional de intervención en la realidad? (Novaes, 1992). Dado que la práctica educacional es normativa e imbuida de un “deber ser” pedagógico y de un proyecto de transformación, ¿cómo puede el educador producir conocimientos descentrados e incorporar otras lógicas cognitivas? (2007: 21).

Al principio, solía hacer en mis clases lo que todo el mundo que empieza: a través de un acercamiento histórico del campo disciplinar, buscaba trabajar con los clásicos de la antropología. La densidad de estos textos teóricos producía un efecto bastante negativo y alejaba el interés de los estudiantes. Poco a poco me fui dando cuenta de que la mejor forma de presentar la antropología sería a través de etnografías. Así que pasé a trabajar con cinco ejes principales: 1. los conceptos fundamentales del campo de la antropología (cultura, alteridad y diferencia, etnocentrismo y relativismo cultural); 2. los fundamentos de la práctica etnográfica; 3. las contradicciones entre el hacer antropológico y el hacer pedagógico y las contribuciones de la antropología para el hacer pedagógico; 4. trabajos de etnografía escolar y 5. el desarrollo y la práctica de la mirada antropológica.

Trato de elegir textos sencillos para trabajar los conceptos teóricos del primer eje, en el cual suelo preparar clases más expositivas. Parto del presupuesto que los estudiantes de Educación ingresan en la universidad con importantes dificultades en la lecto-escritura (Pavão, 2017). Estos conceptos, presentados muy brevemente, van siendo profundizados en los artículos que describen etnografías a partir de objetos

construidos en el campo de la educación y van siendo trabajados a lo largo de toda la asignatura de tal forma que los estudiantes se van apropiando, poco a poco, de este vocabulario básico a partir de situaciones concretas tales como las siguientes: representaciones de madres sobre el trabajo desarrollado en la guardería; distintas sociabilidades de género en el descanso escolar; diferentes relaciones con los distintos ritmos y tiempos entre diferentes agentes en el ambiente escolar; distintos usos del cuaderno escolar; distintos usos de los espacios escolares; sociabilidad entre familia y escuela; diferentes orígenes culturales en juego en el ambiente escolar; prácticas distintivas posibles a partir del uso del mismo uniforme, entre otros temas que voy renovando conforme encuentro trabajos estimulantes y bien fundamentados teórica y metodológicamente. El texto etnográfico suele encantar a los estudiantes menos familiarizados con la lectura de trabajos académicos y eso es, a la vez, una estrategia para que se vayan habituando poco a poco a este tipo de lectura.

Además de trabajos etnográficos publicados en revistas científicas, normalmente me sirvo de películas que ofrecen una mirada hacia las diferencias y sociabilidades en la educación. Algunas de las películas que he trabajado son: *High School*, de Frederick Wiseman, 1968; *Fla X Flu, 40 minutos antes do nada*, de Renato Terra, 2013 (esta película brasileña trata sobre la rivalidad entre los dos equipos de fútbol más grandes de Río de Janeiro y funciona bastante bien para el tema de la alteridad y los límites del relativismo cultural); *Promesas*, de B. Z. Goldberg, Carlos Bolado y Justine Shapiro, 2001; *Professor Lazhar*, de Philippe Falardeau, 2011; *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, 2006 (documental brasileño que compara la realidad de cuatro escuelas en contextos socioculturales muy distintos), y *Ser y tener*, de Nicolas Philibert, 2002.

A fin de preparar a los estudiantes para el trabajo de campo, sobre todo para hacer entrevistas etnográficas, suelo discutir

con ellos a partir del visionado de películas del documentalista brasileño Eduardo Coutinho, y sobre declaraciones del mismo sobre su manera de acercarse al otro. Para tratar la especificidad del trabajo etnográfico con niños pequeños, leemos a Corsaro (2005).

A lo largo del curso, los estudiantes van, poco a poco, mostrando interés por objetos cotidianos desde una mirada antropológica. Me siento satisfecha cuando vienen a clase con comentarios sobre los ritos de sociabilidad en la iglesia, en los autobuses o en los encuentros familiares. Hacia la mitad del cuatrimestre, más o menos, les voy enseñando a construir un objeto de investigación y diseñar una metodología de acercamiento. Como la asignatura se ofrece en el primer curso, algunos no tienen aún mucha familiaridad con el ambiente escolar porque todavía no han empezado con las prácticas, pero creo que lo más importante es el ejercicio de la mirada antropológica y la construcción de un objeto de investigación que tenga una base teórica desde el campo de la antropología. Los estudiantes que ya actúan como maestros (en Brasil, el grado superior no es obligatorio para dar clases en enseñanza primaria) suelen tomar como objeto situaciones escolares. Otros simplemente replican el diseño metodológico de alguno de los ejemplos de etnografías estudiadas en su realidad, lo que me parece un ejercicio bastante interesante.

Como hay ya una tradición bastante consolidada en Brasil en el campo de la antropología en general, y también en el de la antropología de la educación, procuro presentar a los estudiantes autores brasileños como Gilberto Velho por sus aportaciones a la antropología urbana, las religiones, los mediadores, la reflexión sobre lo familiar y lo extraño; Da Matta por sus trabajos sobre los carnavales, la calle y la casa; Roberto Cardoso de Oliveira con sus reflexiones sobre el hacer antropológico; Cláudia Fonseca por sus estudios sobre parentesco y familia; Mariza Peirano por los estudios de los rituales

urbanos. En el campo específico de la antropología de la educación tenemos a Neusa Gusmão, Tânia Dauster, Yvonne Maggie, Amurabi Oliveira, Rodrigo Rosistolato, entre otros, que trabajan objetos de investigación del campo educacional. Estas lecturas van siendo ofrecidas de forma complementaria, según los objetos de investigación de cada grupo.

En lugar de presentarles los elementos que componen un proyecto de investigación, les invito a identificarlos en los artículos de las etnografías leídas a lo largo del curso, que por cierto son presentadas por cada grupo de estudiantes en forma de *póster* para que destaquen estos elementos: objetivo general, objetivos específicos, justificativa, metodología, desarrollo, conclusiones y bibliografía.

Algunos ejemplos de investigaciones exploratorias llevadas a cabo por estudiantes del Grado de Educación en Brasil

En “La biblioteca de la Facultad de Educación”, los estudiantes intentaron comprender los usos y representaciones del espacio de la biblioteca y, por medio de la observación participante, documentaron usos no esperados de ese espacio, como recibir consejos de la bibliotecaria sobre problemas personales. A través de entrevistas, supieron que la universidad ofrece la primera oportunidad de frecuentar una biblioteca a lo largo de su vida escolar a los estudiantes de Educación, muchos de los cuales no conocen las reglas de sociabilidad de la cultura de este espacio no familiar.

En “Actividades escolares en dos escuelas distintas”, el grupo hace una etnografía comparada entre una escuela pública y otra concertada, así comprobaron cómo los maestros de la escuela concertada son más exigidos por los padres y por la dirección del centro en el sentido de tener que ofrecer más

actividades a los alumnos. Uno de los padres de la escuela concertada había comentado: “el hijo de mi vecina va a una escuela pública y lo que veo es que mi hijo tiene mucho más trabajo”. A partir de este comentario, comprendieron que, para los padres, “tener muchas tareas” es sinónimo de calidad de educación.

En el trabajo “La relación entre niños y niñas con sus cuerpos en el momento del descanso”, descubrieron que hay diferencias significativas en función del género y la edad en las actividades corporales durante el horario del descanso.

En otro curioso trabajo, una alumna hizo una interesante descripción densa de una rueda de fumadores, describiendo la función del cigarrillo como pausa para las clases más pesadas y el desarrollo de lazos sociales entre alumnos trabajadores.

En “Graffiti en las escuelas”, el grupo reconocía la práctica de *grafitar* los muros de la escuela como una compleja práctica cultural, con muchas reglas y significaciones que la dirección de la escuela desconoce. También expresan en esta práctica sentimientos que no tienen lugar en las aulas.

Otras alumnas desarrollaron una interesante etnografía sobre la merienda escolar de los alumnos de una escuela pública y pudieron observar que, aunque todos vivían en un barrio pobre, algunos se distinguían llevando comida preparada por sus madres y otros se daban al lujo de comprar la merienda a un vendedor ambulante fuera de la escuela. Estas distinciones provocaban relaciones de poder entre los niños.

En otro trabajo, el grupo investigaba los efectos sobre la construcción identitaria de los estudiantes que eran beneficiarios de una beca gubernamental de transferencia de renta y de su relación con la escuela y con el estudio. Observaron que el programa del gobierno parece perseguir sus objetivos solo parcialmente, ya que, si bien consigue aumentar la asistencia de estos alumnos, algunos de los niños observados

construyen su identidad en la escuela no como *estudiantes*, sino como *trabajadores*, en la medida que ayudan a completar el presupuesto familiar.

En “Indisciplina”, el grupo enfocaba la sociabilidad de los alumnos más revoltosos y observaba que la indisciplina es también una cultura, con sus reglas bastante rígidas, y que estos estudiantes temen perder su estatus de indisciplinados. Además, han notado que los revoltosos, cuando participaban en clase, aportaban cuestiones bastante interesantes en comparación con los más “ajustados”, que se limitaban a repetir exactamente lo que esperaba la maestra. El grupo finaliza con una bonita pregunta: ¿por qué estos alumnos necesitan del estatus de revoltosos para ser notados en el entorno escolar?

En “Estudio preliminar sobre las implicaciones de la relación de familias con el tráfico de drogas en el ambiente escolar” se analizaba cómo la cultura del tráfico de drogas influye en el vínculo de los niños con los estudios y de cómo la comunidad escolar teme y respeta estos alumnos, que son tratados de forma diferenciada.

En el trabajo “¿Qué hacen las maestras de primaria cuando pasan tareas a los alumnos?” un grupo de estudiantes había observado, durante las prácticas en la escuela, que las maestras abusaban de las tareas para no tener que impartir clases. Yo les propuse, entonces, que en lugar de criticarlas intentaran comprender sus razones. El trabajo de acercamiento etnográfico propició el descubrimiento de las pésimas condiciones materiales de trabajo de estas maestras, que suelen trabajar en dos escuelas, en dos turnos, y no tienen tiempo ni para rellenar la gran cantidad de formularios que la dirección de las escuelas les exige. Ese giro les proporcionó un cambio de perspectiva interesante.

Por cierto, he elegido aquí los mejores trabajos. No se consigue que todos los alumnos lleguen a los resultados esperados. Pero de alguna manera, me parecen tocados por una

nueva mirada hacía la alteridad. Además, todos los trabajos tienen el cuidado de advertir al lector que, por tratarse de un estudio exploratorio, no se puede hacer conclusiones categóricas. Ese ejercicio tiene la finalidad, asimismo, de que sean conscientes de una etapa indispensable en el trabajo antropológico: la transposición al texto escrito de lo observado en el campo para su divulgación entre los pares (De Oliveira, 2000). Los resultados se presentan al final de la asignatura en forma de póster en una sesión como las de los congresos científicos y cada grupo tiene su tiempo para hacer comentarios y contestar a las preguntas de los colegas.

Algunas consideraciones

En uno de los primeros intentos de comprender la acción educativa en la vida social, Durkheim (1952) ubicaba la educación como hecho social, definido por él como “toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer una coacción exterior sobre el individuo; o bien, que es general en la extensión de una sociedad dada; conservando una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales.” El proceso educativo sería, por lo tanto, un acto coercitivo hacia los individuos, con el propósito de transmitir y conservar aspectos generales que trascienden la vida individual, enmarcando la vida en sociedad.

Aunque se pueda distinguir los procesos formales (intencionales e institucionalizados) de los informales (aquellos que se dan de manera no intencional, en las redes de socialización), todo proceso de formación será siempre social, o sea, se da en las redes de socialización, en la interacción entre individuos. Su principal efecto es la transformación hacia la adecuación con formas de actuar que sean bien consideradas para el grupo social (sea cual sea) en el cual el individuo busca

construir un sentido de pertenencia que es un marco diferencial de la condición humana.

Así, por ejemplo, mientras que en un hogar de clase media los padres dispensarán alegremente sus hijos de cualquier tarea doméstica para que se dediquen a los estudios, en las clases trabajadoras eludir estas mismas tareas no se suele tolerar y, muchas veces, la decisión individual de proseguir los estudios en nivel superior puede ser mal vista entre los vecinos de barrios proletarios, como excusa para no enfrentarse con el mercado laboral y ayudar a componer la renta familiar.

Como veremos, los procesos educativos están íntimamente implicados con el concepto clave de la antropología, el concepto de cultura. A partir de este ejemplo, se podría decir que ser joven en un medio y otro no es igual. La cultura sería para los humanos lo que es el instinto para los animales: una guía de conductas adaptadas a los medios social y natural, respectivamente.

Aunque haya un gran debate acerca del concepto de cultura y hasta hoy día genere disputas en el campo de la antropología, se ha ya alejado bastante de sus orígenes en las cuales se conceptuaba en oposición a la naturaleza. Es un término construido a lo largo de la historia de la disciplina y todavía no hay un consenso al respecto, pero dentro de las muchas acepciones la de Geertz me parece particularmente fecunda por incluir el lenguaje. Para el autor, si hay una “naturaleza” humana, es la de producir cultura que, a partir de Max Weber, puede definirse así:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido [...] la cultura es esa urdimbre y el análisis de la misma ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1978: 20).

La cultura sería como un conjunto de reglas tácitas que orientan las acciones humanas en cada situación de interacción social. Partiendo de la comprensión de la etnografía como una ciencia interpretativa y comparando la cultura con un texto literario, al estudiar el papel de la riña de gallos para la sociedad balinesa, Geertz la toma como “una estructura simbólica colectivamente sustentada” y, por lo tanto, como un medio de “decir algo de algo”. Sus comentarios sobre la riña de gallos entre dos balineses (sean hombres, niños o mujeres) nos ofrecen un buen ejemplo de la dimensión educativa (y coercitiva, por supuesto) de la cultura:

Lo que la riña de gallos dice que dice, con un vocabulario de sentimientos, es la emoción del riesgo, la desesperación de la pérdida y el placer del triunfo. Sin embargo, lo que dice es, no meramente que el riesgo sea excitante, que la pérdida sea deprimente y que el triunfo sea gratificante (banales tautologías de afecto), sino que de esas emociones así ejemplificadas está constituida la sociedad y que ellas son las que unen los individuos. Para los balineses asistir a las riñas de gallos y participar en ellas es una especie de *educación sentimental*. Lo que el balinés *aprende* allí es cómo se manifiestan el *ethos* de su cultura y su sensibilidad personal (o, en todo caso, ciertos aspectos del *ethos* de su cultura y su sensibilidad (Geertz, 1978: 449).¹

Según la definición de Durkheim de educación como hecho social y, a partir de la concepción de cultura de Geertz, podemos comprender que uno no nace, por ejemplo, amando las riñas de gallo, sino que uno aprende a disfrutarlas, a través de un profundo juego educativo que puede ser más o

1 El destacado es nuestro.

menos intencional, pero que indudablemente se basa en el principio de la coerción social. El hijo de un balinés amante de las riñas puede construir para sí una identidad muy distinta, pero eso implicará, necesariamente, alejarse de esta cultura originaria e integrarse en otra diferente, la de los defensores de los animales, por ejemplo, que tendrá, igualmente, un efecto coercitivo sobre el individuo.

A partir de estas consideraciones teóricas y de su aplicación en los trabajos desarrollados por mis alumnos en la asignatura de antropología de la educación del primer curso del grado de Educación en Brasil, creo que las aportaciones de la antropología cultural al campo de la educación tienen una importancia innegable para la formación de los maestros de primaria, en primer lugar para transformar su mirada hacia la alteridad, una mirada capaz de conocer el público al cual se destina la acción educativa, por ejemplo, pero también para adecuarla a la realidad de este público sin dejar de ampliar sus horizontes y garantizar la democratización de acceso a los bienes culturales de prestigio.

Otra contribución importante reside en la posibilidad de atenuar los efectos de la violencia simbólica inherentes a la acción educativa, mediante el hecho de reconocer la dificultad de los niños para apropiarse de la norma culta de la lengua, por ejemplo, teniendo en consideración que su modo de hablar es perfectamente aceptable en su medio social, aunque no lo sea en los trabajos escolares. En el afán por atenuar la violencia simbólica, no obstante, hay que tener cuidado para no renunciar a la enseñanza hasta el punto de que la escuela se convierta en mero campo empírico para el profesor-antropólogo.

Sobre este punto, tengo dos anécdotas muy ilustrativas. Un compañero de departamento, geógrafo recién doctorado, fue a trabajar en una escuela de formación de maestros indígenas. Estaba maravillado y se ponía a preguntar a los nativos

sobre sus concepciones del mundo y relación con el espacio geográfico. Un día, uno de ellos le dijo en tono de bronca: “A ver, nosotros estamos aquí para aprender la geografía del hombre blanco, esta que domina el mundo. No estamos aquí para enseñarles la nuestra a ustedes”.

La otra anécdota aparece en un artículo sobre educación de adultos (Ireland, 2004). Se trata de una experiencia de extensión universitaria cuyo objetivo era alfabetizar a trabajadores de la construcción civil a través del método Paulo Freire. Los estudiantes de la universidad que estaban trabajando en el proyecto notaron que los trabajadores estaban cada vez más callados y desinteresados en las clases. Aconsejados por el coordinador del proyecto, decidieron preguntar abiertamente por la causa del desinterés y, al final, uno de ellos les dijo: “¿Sabes lo que pasa? Nosotros estamos todos los días con los ladrillos, el martillo, la arena, el hormigón... y cuando llegamos a clase, al final del día, tenemos que estudiar estas mismas palabras... Estamos hartos de los martillos”.

El ideario de valoración de las culturas populares y locales, elevado al extremo, lleva la acción educativa a paradojas como la de desconsiderar, por ejemplo, la relación jerárquica entre la cultura escrita y la cultura oral, con la sobrevaloración de esta en detrimento de aquella. Una apropiación muy equivocada incluso de lo que defendía Paulo Freire y su proyecto de alfabetización.

Hay que considerar, además, que, aunque Freire haya contribuido de manera ejemplar a la educación de adultos trabajadores, adecuando los contenidos a la realidad de sus alumnos, incluso él tenía un proyecto de transformación de sus alumnos toda vez que reconocía el analfabetismo como un problema, además de la conciencia fatalista de los trabajadores hacia la realidad social. El método Paulo Freire tenía, pues, dos objetivos pedagógicos muy claros: hacer que hombres y mujeres analfabetas pudiesen ser capaces de leer,

informarse y, así, mejorar su “lectura del mundo” hasta el punto de comprometerse con la lucha política para la superación de los problemas sociales. No hay neutralidad en la acción educativa, diría el propio educador.

En mis clases de antropología, para poner un último ejemplo, lo primero que hago es conocer las concepciones que los estudiantes tienen del concepto de cultura, y lo segundo hacerles comprender que este concepto, de sentido común, no es aceptable para la antropología. Este es, precisamente, uno de los objetivos de la asignatura. Sencillamente, no se puede aceptar que cada uno tenga la concepción que bien entienda de cultura. No en una asignatura de antropología de nivel universitario.

Además de la asignatura obligatoria de antropología de la educación que imparto, por cierto, bastante bien evaluada por los alumnos, atendiendo a su demanda ofrezco una optativa para profundizar en la teoría y los métodos etnográficos. Algunos de ellos incluso eligen este marco disciplinar para desarrollar sus trabajos de fin de grado.

Argumentamos finalmente que, en el diálogo entre el proyecto antropológico y el pedagógico, si la educación abandona el principio general de transformar el otro, se aleja de su función social primordial y, no siendo ya propiamente una ciencia, pierde, también, su sentido práctico, reduciéndose a mera experiencia de sociabilidad corriente. Vaciada de intencionalidad, queda asimismo debilitado su sentido político de superar las desigualdades sociales.

En este sentido, el paradigma relativista puede, sorprendentemente, ser bastante útil al proyecto neoliberal. Un ejemplo curioso es el tema de la sociedad sin escuelas defendido por Illich (1985), en la década de 1970. El autor anarquista, desaparecido en 2002, no habría podido imaginar que un presidente de extrema derecha de una república sudamericana se apropiaría de su idea con la intención de que el Estado

se deshaga de una de sus funciones clásicas que es la educación de los ciudadanos. Porque, mientras las elites pueden prescindir de las escuelas públicas para reproducirse y ocupar posiciones de poder en la sociedad, para los hijos de la clase trabajadora la escuela, en Brasil por lo menos, puede ser la única oportunidad de dominar mínimamente los bienes culturales de prestigio para no morir de hambre, para no ser engañado, para comprender las noticias de los periódicos, para aprender que el virus Covid-19, por ejemplo, no es una simple gripecita.

Nosotros, los *educadores*,² tenemos siempre un algo de etnocéntrico y no renunciamos al afán de convencer a los demás de nuestro punto de vista, que creemos, narcímicamente, ser lo mejor, aunque Freud (1937) nos haya ya advertido de que educar, juntamente con gobernar y psicoanalizar, es un reto imposible, o sea, no hay garantías. El otro siempre se resiste. Desgraciadamente en algunos casos. Felizmente en otros.

En la situación de pandemia por Covid-19, en la cual nos encontramos, espero muy firmemente que la acción educativa por parte de los científicos y de la Organización Mundial de la Salud sea más efectiva que la de los terraplanistas, porque si en este caso respetamos la diversidad del otro, estamos todos metidos en una gran tragedia, al menos en Brasil.

Referencias bibliográficas

André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografía da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus,

Althusser, L. P. (1998). *Aparelhos ideológicos de Estado*, 7a ed. Rio de Janeiro, Graal.

2 Hago referencia aquí a la película alemana de 2004, escrita y dirigida por el austriaco Hans Weingartner.

- Brandão, C. R. (1981). *O que é Educação?*, 9ª ed. São Paulo, Brasiliense.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. En *Educação & Sociedade*, vol. 26, núm. 91, pp. 443-464.
- Da Matta, R. (1981). *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis, Vozes.
- Dauster, T. (1994). Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. En Brandão, Z. (comp.), *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez.
- _____. (2007). Um saber de fronteira entre Antropologia e a Educação. En Dauster, T. (comp.), *Antropologia e Educação*, pp. 13-35. Rio de Janeiro, Forma e Ação.
- Dayrell, J. (comp.). (1996). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG.
- De Gusmão, N. M. M. (1997). Antropologia e educação: origens de um diálogo. En *Caderno CEDES*, vol. 18, núm. 43.
- De Oliveira, R. C. (2000). *O trabalho do antropólogo*, 2ª ed. Brasília, Paralelo 15; São Paulo, UNESP.
- Durkheim, É. (1952). *Educação e Sociologia*, 3ª ed. São Paulo, Melhoramentos.
- Fávero, O. (2012). As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "ovo de Colombo". En *Linhas Críticas*, vol. 18, núm. 37, pp. 465-483.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*, 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Foucault, M. (2005). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Gruppi, L. (2000). *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 4. ed. Rio de Janeiro, Graal.
- Illich, I. (1985). *Sociedades sem escolas*, 7ª ed. Petrópolis, Vozes.
- Ireland, T. (2004). Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. En Paiva, J. (comp.), *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, DP&A.

- Novaes, R. (1992). Um olhar antropológico. En Teves, N. (comp.), *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro, Gryphus.
- Oliveira, A. (2013). O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais. En *Pro-Posições*, vol. 24, núm. 2.
- Paiva, V. P. (1986). *Paulo Freire e o Nacionalismo-Dezenvolvimentista*, 2a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Pavão, A. (2017). Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico. En *Horizontes Antropológicos*, vol. 23, núm. 49, pp. 255-285.
- Peirano, M. (2006). Um ponto de vista sobre o ensino da antropologia. En Grossi, M. P., Tassinari, A. y Rial, C. (comps.), *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau, Nova Letra.
- _____. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, núm. 20, pp. 377-391.
- Rocha, E. G. (1988). *O que é etnocentrismo?* São Paulo, Brasiliense.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. En *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, núm. 34., pp. 94-103.
- Teixeira, A. (1969). Ciência e arte de educar. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo, Nacional.

Sítio web

- Memorial Virtual Paulo Freire (2016). *Acervo Digital Paulo Freire* [sítio web]. Sao Paulo, Brasil. En línea: < <http://acervo.paulofreire.org:8080/>> (consulta: 10-03-2020).

Capítulo 10

Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la “microclase”

Maximiliano Rúa

Universidad de Buenos Aires

A la paciente y explosiva tenacidad de Rober

Introducción

La formación de formadores es parte integral de la política curricular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde su creación en 1886. La política curricular visibiliza el proceso de construcción de conocimiento que una determinada institución despliega con relación a la comunidad educativa en general y a las y los estudiantes en particular (Rúa, 2019). A lo largo de los años dicha política se ha transformado en la Facultad de Filosofía y Letras, pero la presencia de la práctica como experiencia formativa para quienes egresan como profesoras y profesores sigue siendo un eje central de la política curricular universitaria. En la Facultad de Filosofía y Letras la experiencia formativa centrada en la práctica docente se desarrolla en un conjunto de asignaturas propias de cada carrera; en el caso de la carrera de Ciencias Antropológicas sucede en la asignatura Didáctica Especial y Practicas de la Enseñanza de la Antropología (Rúa, 2020).

Desde 1998 hasta la actualidad la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología viene desarrollando una propuesta de aprendizaje centrada en la experiencia práctica de las y los estudiantes. En esta presentación analizamos las bases teórico-epistemológicas que sustentan la centralidad otorgada a la experiencia práctica en el proceso de aprendizaje en la mencionada asignatura poniendo el foco en una de las actividades desplegadas a lo largo de la asignatura: la microclase. Sostenemos que los procesos de aprendizaje centrado en la práctica viabilizan experiencias colectivas que desarrollan estructuras organizativas y conceptuales entre estudiantes, y entre estos y las y los docentes que posibilitan poner en práctica el aprendizaje. Para comprender este proceso dialéctico entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje, articulamos algunos planteos conceptuales del epistemólogo ruso Lev Vygotsky con el pensamiento político del italiano Antonio Gramsci (De Smet, 2016).

Consideramos que el enfoque dado por Vygotsky al aprendizaje como entramado relacional situado que posibilita el desarrollo conceptual a partir de la experiencia práctica de dicho entramado se complementa conceptualmente con la centralidad otorgada por Gramsci a la práctica como experiencia política de aprendizaje entre colectivos sociales. La distinción de Vygotsky entre aprendizaje y desarrollo nos posibilita comprender el hecho de que no toda práctica posibilita un aprendizaje, y es a partir de la “filosofía de la praxis” elaborada por Gramsci que podemos conceptualizar cuáles prácticas posibilitan el aprendizaje en los contextos de formación de formadores.

Educación, escolarización y práctica

Antes de comenzar con los aportes que hacen tanto Vygotski como Gramsci al concepto de práctica para analizar los procesos de formación de formadores es importante que precisemos algunas cuestiones con relación al uso de dicho concepto en el campo de la antropología.

Sherry Ortner en su libro *Antropología y teoría social* (2016) explora el concepto de “práctica” y sostiene que en las últimas décadas del siglo pasado toma fuerza el interés por los análisis centrados en el hacer de los sujetos; práctica, praxis, acción, interacción, actividad, experiencia, y por analizar las relaciones y mutuas implicancias que dichas categorías proponen entre el agente, actor, persona, individuo, sujeto y la sociedad, la estructura, el sistema, etcétera. La autora sostiene que la “teoría de la práctica” asumió el desafío de conceptualizar dicha relación; y que es la categoría de práctica la que permite conceptualizar con mayor claridad la relación entre los condicionamientos estructurales de la sociedad o la cultura, por un lado, y los sujetos o los actores sociales, por el otro. Es entre la década del setenta y del ochenta cuando se publican tres textos que Ortner considera centrales para esta redefinición conceptual; *Outline of a Theory of Practice* de Pierre Bourdieu en 1977, *Action, Structure and Contradiction in Social Analysis* de Anthony Giddens en 1979; y en *Historical Metaphors and Mythical Realities: Structure in the Early History of the Sandwich Islands Kingdom*, de Marshall Sahlins en 1981. Plantea Ortner:

Cada uno a su manera conceptualizó las articulaciones entre las prácticas de los actores sociales “sobre el terreno” y las grandes “estructuras” y “sistemas” que condicionan esas prácticas y que, aun así, son en

definitiva susceptibles de ser transformados por estas. De distintos modos, los tres autores postulaban una relación dialéctica, y no una oposición, entre los condicionamientos estructurales de la sociedad y la cultura, por un lado, y las “prácticas” —el nuevo término es importante— de los actores sociales, por el otro. En pocas palabras, esas obras fueron sumamente importantes, cuando menos porque comenzaron a exponer los mecanismos por los cuales la aparente contradicción que “la historia hace a las personas, pero las personas hacen la historia” (2003: 277), no solo no es una contradicción, sino que quizá sea la verdad más profunda de la vida social. (2016: 14).

Ortner repasa los aportes de teóricos sociales como Marx, Bourdieu, Giddens, entre otros, que proponen una síntesis dialéctica y asumen un carácter a la vez determinado y determinante de la hacer humano poniendo en el centro de su análisis la práctica como concepto superador de la dicotomía sujeto-estructura y viceversa. El concepto de práctica para el análisis de los procesos de construcción de conocimiento es trabajado por Jean Lave (2015a y 2015b) al analizar las actividades aritméticas en la práctica cotidiana en contraposición a la teoría de la transferencia de los aprendizajes escolares. La autora sostiene que el aprendizaje se despliega siempre de manera situada en una determinada red de relaciones sociales e históricas; es la práctica el lugar donde los sujetos construyen su vida cotidiana y “...la experiencia directa ... la condición más básica del aprendizaje” (Lave, 2015b: 195). En este marco la autora desarrolla los conceptos de “aprendizaje situado” y “participación periférica legitimada” y sostiene que, en la teoría de la práctica...

... toda actividad (entre las que se encuentra el aprendizaje) está situada en —hecha de, es parte de— las relaciones entre personas, contextos y prácticas. Esto nos llevó a la noción de que el aprendizaje se encuentra en comunidades de prácticas complejas (culturales y cambiantes, como parte del proceso histórico que constituye la vida social). Las cosas están constituidas por, y constituidas como, sus relaciones; y, por lo tanto, la producción cultural es aprendizaje que es producción cultural. (Lave 2015a: 40).¹

Elena Achilli desde un enfoque socioantropológico usa el concepto de práctica para problematizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar. La autora rosarina distingue entre:

... práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (Achilli, 1986: 6-7).

Mientras que la práctica pedagógica sostiene: “... el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone

1 Traducción propia.

de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el ‘enseñar’ y el ‘aprender’” (Achilli, 1986: 7).

Desde las ciencias de la educación, Gloria Edelstein (2002) construye otras relaciones complementarias a las propuestas por Elena Achilli para el uso del concepto de práctica en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Edelstein distingue las “prácticas de la enseñanza” de las “prácticas pedagógicas”. Mientras esta última alude a cuestiones más generales que hacen al desempeño docente, las “prácticas de la enseñanza” toman como eje central a la enseñanza como práctica, en tanto proceso centrada en la transmisión de contenidos culturales legitimados en el currículo. En este sentido, la autora entiende a las prácticas de la enseñanza como aquella actividad intencional que excede lo individual puesto que solo puede entenderse en entramado social e institucional del que forma parte.

Ambas perspectivas (independientemente de cómo se las conceptualice, practica pedagógica/práctica docente y practica de enseñanza/practica pedagógica) sostienen que las prácticas que se despliegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje suponen entrecruzamientos de distintos ordenes sociales: políticos, sociales, culturales, ideológicos y psicológico. La distinción que ambas autoras construyen nos permite clarificar la multiplicidad de prácticas que se despliegan en las situaciones de construcción de conocimiento en las instituciones educativas en general y en particular en las orientadas a la formación de formadores. A continuación, nos proponemos explorar los aportes que tanto Vygotsky como Gramsci hacen a la conceptualización epistemológica de la práctica.

El aprendizaje como la práctica: Vygotsky

La obra de Lev Vygotsky es redescubierta en 1962 a partir de las traducciones que Alexander Luria, uno de sus discípulos, publica en los Estados Unidos. Luria proporcionó traducciones de dos obras centrales; “Herramienta y símbolo en el desarrollo de los niños” originalmente escrita en 1930 y “La historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores” originalmente publicada en Moscú en 1960. La publicación de estos ensayos renovó desde una perspectiva social el estudio de los procesos de construcción de conocimiento, su enfoque histórico-cultural actualizó los estudios vinculados a los procesos de aprendizaje. Si bien comprendemos que los procesos de construcción de conocimiento a los que hace referencia Vygotsky están conceptualizados a partir de su experiencia de investigación con niñas y niños. Consideramos que el enfoque construido por el autor ruso nos brinda un conjunto de herramientas conceptuales que nos permiten problematizar los procesos de construcción de conocimiento que se despliegan en las situaciones vinculadas a la formación de formadores; donde el aprendizaje es la práctica.

Vygotski plantea que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social y, más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica) y, después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 2009: 94).

Vygotsky ubica el desarrollo de las diferentes funciones del sujeto en el marco de las relaciones sociales, podríamos decir que para el autor el aprendizaje es una práctica social e histórica, y que todo proceso de construcción de conocimiento se constituye primero a nivel social y luego individual. En este sentido, la configuración que adquiere la red de relaciones sociales en la que se despliegan un determinado proceso de construcción de conocimiento es configurativa de la potencialidad que adquiere el aprendizaje en el sujeto. De esta forma las relaciones de hegemonía que configuran un determinado momento histórico y social estructuran las condiciones de posibilidad a partir de las cuales se legitiman determinadas prácticas por sobre otras, incluidas las de aprendizaje; motivo por el cual el uso que Gramsci hace del concepto de práctica resulta central para caracterizar la experiencia práctica. Esta es la razón por la cual Vygotsky distingue el proceso de “desarrollo” y el de “aprendizaje”; y entre ambos ubica práctica.

En sus estudios Vygotsky registró que las etapas de desarrollo están vinculadas con la construcción de nuevos conocimientos, los cuales juegan un papel central en el aprendizaje de una práctica. Los nuevos conocimientos se entrelazan a los conocimientos previos los cuales siguen existiendo en la siguiente etapa de desarrollo, pero pierden su papel decisivo en la maduración del todo.² En consecuencia, el proceso de aprendizaje estará vinculada a la relación que se establece entre estos conocimientos nuevos, los conocimientos previos y el entramado relacional del sujeto. Aprender una determinada práctica, como podría ser escribir a cierta edad y en un determinado entramado relacional puede promover todo

2 Un ejemplo es el desarrollo de la memoria, en los primeros años escolares las y los niñas/os construyen conocimiento recordando cuando esta línea de desarrollo se ha interiorizado, otra experiencia nueva asume este papel de transformación cualitativa, y la niña o el niño recuerda pensando.

el desarrollo motor de un sujeto, mientras que desplegar la misma practica a otra edad y en otro entramado relacional simplemente añade una nueva experiencia. En esta línea de pensamiento se inscribe el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que:

... no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. [...] El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial. (Vygotsky, 2009: 133).

Vygotsky, en primer lugar, relaciona el desarrollo del sujeto con la situación social o entramado relacional en el que se despliega el proceso de construcción de conocimiento, y, en segundo lugar, concibió la relación entre el sujeto y su entramado relacional como un *predicado* restrictivo del cual el sujeto tiene que autonomizarse. La práctica es el motor de esta transformación, ya que simultáneamente permite a los sujetos apropiarse de los conocimientos sociales respecto a una determinada situación al producir conocimientos propios respecto a esa misma situación social. Es importante comprender que el entramado relacional o la situación social en la que se desarrollan los sujetos son construcciones sociales e históricas que como sostuvimos anteriormente están íntimamente relacionadas con relaciones de hegemonía y subalternidad que configuran la experiencia de los sujetos en una determinada sociedad. Vygotsky, rechaza los argumentos que sostienen que la transmisión de conocimiento

a priori permitía al sujeto aprender, para el autor ruso la práctica situada construye el aprendizaje; los sujetos aprendemos una práctica al practicarla, aprendemos un idioma usando ese idioma. En palabras de Vygotsky:

... aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así, pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. (Vygotsky, 2009: 139).

El aprendizaje posibilita el proceso de construcción de conocimientos de los sujetos a partir de las prácticas que desplegamos en la relación que establecen con otros sujetos. Los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje no se pueden individualizar, ni en los sujetos, ni en las actividades, ni en las herramientas, ni en el entramado relacional, sino que residen en las relaciones entre ellos (Lave, 2015b). Una vez que se han apropiado, estos procesos se convierten en parte de la experiencia colectiva del sujeto. Al conceptualizar el aprendizaje, en primer lugar, como una práctica social e histórica y, en segundo lugar, como un proceso de construcción de conocimiento que se constituyen primero a nivel social y luego individual; es que consideramos relevante analizar el aprendizaje en cuanto práctica en el entramado de relaciones de hegemonía que legitiman determinadas prácticas por sobre otras en un momento histórico y social. Vygotsky explicita como estas relaciones de hegemonía se despliegan en la orientación que adquiere la educación de niños y niñas.

Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. [...] la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado. (Vygotsky, 1995: 80).

En este pasaje Vygotsky se posiciona políticamente con respecto a la orientación que deben tener los sistemas de enseñanza, el autor propone que los procesos de construcción de conocimiento social para promover un desarrollo tienen que suscitar; en primer lugar, un aprendizaje cooperativo o sea en el marco de una relación social con pares o intergeneracional y, en segundo lugar, el aprendizaje tiene que suscitar una práctica novedosa en los sujetos; tiene que construir una experiencia. Esto implica que el proceso de aprendizaje involucre tanto prácticas de apropiación³ como de producción⁴ (Rúa, 2017) por parte de los sujetos involucrados en la situación de construcción de conocimiento. Vygotsky concibe al aprendizaje como “un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 2009: 136). Esto implica que el aprendizaje ocurre siempre *situado* en un determinado entramado social y *mediado* por prácticas que viabilizan o limitan su potencialidad, puesto que como sostiene Gramsci el niño o la niña son:

... el reflejo del sector de la sociedad civil en que participa el niño, de las relaciones sociales que se

3 Al analizar las relaciones a partir de las cuales los sujetos hacen suyos los conocimientos constitutivos de la vida en sociedad, *transformando* sus propias prácticas de construcción de conocimiento, sostenemos que se está desplegando un proceso de apropiación. (Rúa, 2017).

4 A las prácticas desplegadas entre pares, o con los miembros de otras generaciones, que *crean* conocimientos las consideramos un proceso de producción. (Rúa, 2017).

manifiestan en la familia, en el vecindario, el pueblo, etcétera. La conciencia particular de la inmensa mayoría de los niños refleja las más diversas relaciones civiles y culturales en contraste con las representadas por los programas escolares. (Gramsci, 1967: 126-127).

La práctica como aprendizaje: Gramsci

En las diferentes instituciones educativas —sean estas universitarias, terciarias, secundarias, etcétera— la relación entre estudiantes y docentes se despliega a partir de prácticas que construyen conocimiento desde la experiencia⁵ que suscita dicha relación. Las prácticas que ambos colectivos despliegan están originalmente orientadas hacia el otro (sea desde las y los estudiantes a las y los docentes o viceversa), pero simultáneamente transforman las prácticas que se despliegan al interior del propio colectivo configurando un proceso de aprendizaje situado, relacional y conjunto. Esta relación de mutua implicancia —o reciprocidad— posibilita el desarrollo de nuevas prácticas de aprendizaje colectivo

5 E. P. Thompson recupera el aspecto histórico social del concepto de experiencia, para el autor la experiencia entretiene las relaciones de producción que otorgan materialidad a los sujetos sociales con las interpretaciones y narraciones que configura su conciencia social. La experiencia se juega en un presente donde los sujetos sociales no son objetos estáticos, como tampoco la conciencia social es un simple reflejo de las condiciones materiales de existencia. (Thompson, 1989). Víctor Turner aborda la experiencia poniendo el foco en la dimensión cotidiana vivenciada por el sujeto donde la experiencia "... irrumpen o interrumpen la vida rutinaria y repetitiva comienzan con evocativas sacudidas de dolor o placer. Tales sacudidas son evocativas: suman precedentes y semejanzas del pasado consciente o inconsciente —ya que lo inusual tiene sus tradiciones, al igual que lo usual—. Entonces, las emociones de las experiencias pasadas colorean las imágenes y contornos revividos por la sacudida actual. Enseguida, se presenta la necesidad ansiosa de encontrar algún significado en lo que nos ha desconcentrado, ya sea por dolor o placer, y convierte una mera experiencia en una experiencia, lo cual sucede cuando tratamos de unir el pasado con el presente (Turner 1986: 35-36).

tanto para las y los estudiantes como para las y los docentes. Al igual que en el proceso de aprendizaje propuesto por Vygotsky, son las prácticas que se despliegan entre estudiantes y docentes las que simultáneamente se apropian y producen la zona de desarrollo próximo en la que se despliega la relación, promoviendo en los sujetos —estudiantes o docentes— la producción de prácticas que permiten problematizar las situaciones en las que despliegan su aprendizaje.

El enfoque propuesto por Vygotsky para analizar los procesos de aprendizaje en niñas y niños nos proporciona herramientas conceptuales para problematizar los espacios de formación de formadores donde la práctica es el aprendizaje, en este caso la práctica “docente”. No obstante, creemos que la perspectiva vygotskiana sobre el aprendizaje como práctica se complementa con la concepción de práctica que Antonio Gramsci hace a partir de su relectura de la *filosofía de la praxis* donde concibe “... las relaciones humanas de conocimiento como elemento de ‘hegemonía’ política” (Gramsci, 1986: 143). El autor nos brinda herramientas que nos permiten conceptualizar conceptualizar la práctica como aprendizaje:

... la historicidad de la filosofía hecha en los términos de una inmanencia absoluta, de una “terrenidad absoluta” aún se puede justificar con la famosa proposición de que “el movimiento obrero alemán es el heredero de la filosofía clásica alemana”, la cual no significa, como escribe Croce: “heredero que no continuaría ya la obra del predecesor, sino que emprendería otra, de naturaleza diversa y contraria”, sino que significaría precisamente que el “heredero” continúa al predecesor, pero lo continúa “prácticamente” porque ha deducido una voluntad activa, transformadora del mundo,

de la simple contemplación y en esta actividad práctica se halla contenido también el “conocimiento” que solo en la actividad práctica es “conocimiento real” y no “escolasticismo”. (Gramsci, 1986: 163).

Gramsci nos plantea en primer lugar que la hegemonía no es en sí misma una relación dinámica; se torna estático o dinámico en función del sujeto hegemónico; esto implica que el concepto de hegemonía debe ser analizado en el marco de una práctica política. En primer lugar, Gramsci considera a la experiencia práctica como elemento constitutivo del proceso social de construcción de conocimiento, proceso en el cual se despliegan relaciones de hegemonía y subalternidad entre colectivos sociales, en la filosofía de la praxis no existe una relación estable y unilateral entre sujetos sociales. En segundo término, Gramsci propone dos prácticas de construcción de conocimiento una vinculada al “conocimiento real” y otra al “conocimiento escolástico”. En este sentido, hay una práctica que posibilita la transformación del mundo y otra que reproduciría las condiciones de existencia dadas; una “filosofía” que posibilita una práctica en calidad de aprendizaje y otra una práctica de contemplación. Estas dos formas que adquiere la filosofía en el pensamiento gramsciano suponen dos prácticas diferentes de conceptualizar el mundo:

... ¿es preferible “pensar” sin tener conciencia crítica, de manera disgregada y ocasional, es decir, “participar” de una concepción del mundo “impuesta” mecánicamente desde el ambiente externo, es decir, por uno de los tantos grupos sociales en los que uno se encuentra automáticamente incluido hasta su entrada en el mundo consciente (y que puede ser la propia aldea o la provincia, puede tener origen en la parroquia y en la “actividad intelectual” del cura o del

vejete patriarcal cuya “sabiduría” dicta la ley, en la mujercita que ha heredado la sabiduría de las brujas o en el pequeño intelectual amargado en la propia estupidez e impotencia para actuar), o es preferible elaborar la propia concepción del mundo conscientemente y críticamente; y por consiguiente, en conexión con tal trabajo del propio cerebro, escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y ya no aceptar pasivamente y supinamente del exterior la impronta a la propia personalidad? (Gramsci, 1986: 63-64).

Uno de los aspectos centrales de la filosofía de la praxis es la transformación de lo que Gramsci denominó sentido común. Es a partir de la práctica que un colectivo social construye un determinado “sentido común” y es mediante la práctica como aprendizaje que tiene la posibilidad de transformar dicho sentido. De esta manera la filosofía de la praxis promueve la construcción de un conocimiento nuevo y una conceptualización crítica del mundo, a partir de la apropiación del sentido común y la producción de un sentido crítico. Para Gramsci el “sentido común” tampoco es una categoría estática, sino que se construye relacionadamente con el “sentido crítico”; no existe un colectivo social que produce sentido común y otro sentido crítico, sino que son las situaciones sociales y los entramados sociohistóricos los que permiten identificar cuando se produce un proceso de aprendizaje que transforma el “sentido común” y cuando uno que tan solo lo “contempla”.

No existe humana facultad de obrar de la que quepa excluir toda intervención intelectual; no se puede separar homo faber del homo sapiens. En fin, todos los

hombres, al margen de su profesión, manifiestan alguna actividad intelectual, y ya sea como filósofo, artista u hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, observa una consecuente línea de conducta moral y, por consiguiente, contribuye a mantener o a modificar un concepto universal, a suscitar nuevas ideas. (Gramsci, 1963: 26).

En este sentido la filosofía de la praxis en el campo de la formación de formadores nos brinda herramientas de pensamiento que nos permiten conceptualizar la interacción entre estudiantes y docentes de manera relacional: ambos colectivos de prácticas —docentes y estudiantes— despliegan prácticas de comprensión respecto a la otra comunidad, no buscan suprimir la práctica del otro sino apropiársela “prácticamente” desde su propio entramado relacional, produciendo consecuentemente una práctica de aprendizaje. En dicho proceso, las y los estudiantes construyen su experiencia como formadoras/es, mientras que las y los docentes construyen al proceso formativo en una experiencia.

La experiencia de “microclases” en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología

La cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Cerletti-Rúa) es parte del tramo de especializado en la “formación de formadores” de la carrera de Ciencias Antropológicas en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), concreta una de las opciones de terminalidad de la carrera de antropología —aquella que habilita a obtener el título de Profesor/a en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas—, que reúne a los estudiantes de ambas

orientaciones.⁶ Desde la política curricular con la que estas dos opciones de terminalidad fueron diseñadas, una estaría orientada a la inserción profesional de las y los graduados en la investigación y la otra en la docencia.⁷

La ubicación en el tramo de terminalidad de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, en términos amplios, requiere integrar y proyectar hacia una posible práctica profesional (la docencia) la formación que las y los estudiantes han transitado a lo largo de las diversas asignaturas del plan de estudios de la carrera de Ciencias Antropológicas. Y más específicamente, implica poner esas experiencias formativas en uso para elaborar y llevar adelante sus prácticas docentes. En efecto, la propuesta de trabajo elaborada por la cátedra incluye una reflexión crítica que pone en tensión los conocimientos de la antropología y el desarrollo de las prácticas necesarias para el ejercicio de la docencia en esta área del conocimiento. Siguiendo esta línea la asignatura se propone reflexionar sobre los “núcleos básicos” que configuran las ciencias antropológicas en la Argentina y en especial en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. A partir de este planteo epistemológico se lleva adelante una propuesta de trabajo, con el propósito de abordar los múltiples problemas que la antropología plantea en su construcción teórica y sus centrales aportes al análisis de los diferentes entramados educativos. Estos aportes no

6 La Carrera de Ciencias Antropológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires tiene dos orientaciones; Sociocultural y Arqueológica.

7 La carrera de Ciencias Antropológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires otorga dos títulos; Licenciado en Ciencias Antropológicas (Orientación Sociocultural y Orientación Arqueología). El otorgamiento de ambos títulos implica dos terminalidades diferentes; o sea, la acreditación de asignaturas diferentes. Esta caracterización de la terminalidad tiene el riesgo de naturalizar una división que en la práctica profesional no se expresa como prácticas opositivas, sino más bien como expresiones situadas de un mismo campo disciplinar (Rúa, 2020).

solo constituyen los conocimientos centrales a ser transmitidos, sino que también brindan las bases teórico-metodológicas a partir de las cuales desplegar un proceso reflexivo sobre las propias prácticas de construcción de conocimientos de los antropólogos, y en especial las vinculadas a la docencia.

La propuesta de la asignatura se despliega a través del trabajo en cuatro espacios diferentes, articulados entre sí: Teóricos; Teóricos Prácticos, Prácticos y Prácticas. Durante la primera parte del año, las y los estudiantes asisten a los tres primeros espacios, a través de los cuales se tematizan y problematizan los entramados educativos y las prácticas de construcción de conocimientos en los mismos, partiendo de los aportes de la propia disciplina. Para ello se avanza en los principales debates conceptuales y epistemológicos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la antropología. A partir de la explicitación de los posicionamientos de la cátedra respecto a tales debates, las y los estudiantes revisitan sus trayectorias formativas en la carrera de antropología para construir sus propios posicionamientos. Simultáneamente las y los estudiantes tienen que producir conocimientos de primera mano sobre los entramados relacionales en los cuales harán su experiencia como docentes. Es a partir de esta doble articulación que las y los estudiantes elaboran sus propuestas docentes, las cuales en el marco de la asignatura son acompañadas en la segunda parte del año en el espacio de “prácticas docentes”. La asignatura finaliza con una experiencia práctica de construcción de conocimiento en una institución de enseñanza media, superior o en otras instituciones de construcción de conocimiento público.

A lo largo del año las y los estudiantes y las y los docentes llevan adelante un conjunto de experiencias (planificación escrita de clases y unidades, exposición oral de temáticas, escritura de informes teóricos, registros de campo, visitas a las instituciones educativas, microclases, etcétera) vinculadas

con el aprendizaje en calidad de práctica y lo hacen a partir de vivenciar una la práctica como aprendizaje. En este apartado nos detendremos específicamente en una de estas experiencias: las microclases. Consideramos que dicha experiencia nos permite analizar el enfoque teórico—epistemológicas sobre el que se sustenta la centralidad otorgada a la práctica como estrategia de aprendizaje en la cátedra de Didáctica Especial y Practicas de la Enseñanza de la Antropología.

María Victoria Fabbi, Maia Lescano y Adriana Palacios (2013) analizan las microclase como “dispositivo” para la formación de formadores. Las autoras asocian el origen de la microclase al enfoque de la “microenseñanza”, desarrollada en 1963 por la Universidad de Stanford entre un grupo de investigadores del área educativa y un conjunto de docentes quienes desarrollan dicho dispositivo como estrategia para la formación de formadores. El objetivo del dispositivo diseñado por la “microenseñanza” tenía como finalidad elaborar un método de construcción de conocimiento que relacionara la experiencia de lo que denominaban “cursos teóricos” con las “prácticas supervisadas de enseñanza”. Fabbi, Lescano y Palacios sostienen que si “... bien la microenseñanza aparece teñida por una tradición técnico-academicista en lo que refiere a la formación docente, puede ser repensada a la luz de conceptualizaciones vinculadas a la enseñanza reflexiva” (2013: 12). Esta apropiación propuesta por las autoras es coincidente con el uso dado a las microclases en la cátedra de Didáctica Especial y Practicas de la Enseñanza de la Antropología.

En la nombrada asignatura la experiencia de microclases se lleva adelante en la primera parte del año en el espacio áulico denominado “práctico”. Este espacio está a cargo de un/a docente y suelen tener entre quince y veinticinco estudiantes de las dos orientaciones —arqueológica y social— de la carrera de Ciencias Antropológicas. Asimismo, las y los estudiantes se organizan internamente en el espacio en grupos de entre tres

y cuatro integrantes. El uso en la primera parte del año que se hace del espacio áulico suele ubicar a las y los estudiantes sentados frente al docente de manera individual o en pequeños grupos. La o el docente se ubica habitualmente frente a las y los estudiantes con el pizarrón —o pizarra— a sus espaldas con la cual interactúa a medida que va desplegando la exposición hacia las y los estudiantes de la temática de la clase mediante el uso de gráficos, dibujos, fotografías, videos o simplemente el uso del lenguaje oral o escrito.

En este marco espacial y luego de haber asistido a clase durante aproximadamente dos o tres meses las y los estudiantes tienen que comenzar a planificar la experiencia de microclase. La experiencia de microclase está compuesta por cuatro instancias consecutivas; la primera microclase, la evaluación, autoevaluación y heteroevaluación de la primera microclase, la segunda microclase y la evaluación, autoevaluación y heteroevaluación de la segunda microclase. En conjunto estas cuatro instancias —que pueden o no corresponder a cuatro clases— conforman la experiencia de microclase diseñada por la cátedra. Ambas microclases tiene una extensión temporal de alrededor de quince minutos. El objetivo es que las y los estudiantes expongan oralmente un aspecto de la temática sobre la que vienen trabajando en las diferentes actividades diseñadas por la cátedra. En la actividad se tienen que integrar los aportes teóricos o metodológicos que la antropología ha hecho a la temática con la que vienen trabajando con la lógica de construcción de conocimiento propuesta por la didáctica para los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. Las dos instancias de evaluación y heteroevaluación tienen el objetivo de repensar la “práctica como aprendizaje”, a partir de analizar ambas microclases como una experiencia de “aprendizaje como práctica”. En el cuadernillo de actividades de la asignatura la microclase es descripta como una actividad que:

... busca experimentar el proceso de planificación en tanto organización de los contenidos que permita la transposición desde el marco disciplinar de la antropología. Al mismo tiempo ensaya la experiencia de colocarse frente a un grupo ficticio de estudiantes que transforman esa organización en su puesta en práctica. En este sentido el foco principal de la experiencia va a estar puesto en pensar la coherencia teórica y disciplinar de la misma. (Cerletti, Garcia, Hirsch y Rúa, 2019).

La experiencia de microclase está ubicada temporalmente en la sexta o séptima clase de la asignatura, lo que implica que las y los estudiantes ya han vivido diferentes prácticas de construcción de conocimiento vinculadas a problematizar la relación entre la antropología y la didáctica. Prácticas desplegadas tanto por las y los docentes como por ellas/os mismas/os en relación con los contenidos de la asignatura. No obstante, estas prácticas están relacionadas con un hacer vivido a lo largo de toda su trayectoria formativa en la carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Estas prácticas están asociadas a tres tipos de experiencias: *de lectura*, bibliografía, programas, documentos construidos por las y los docentes de la cátedra, material registrado en sus experiencias de campo o textos escritos por ellos mismos o sus compañeros; *de escritura*, tanto individual como colectiva de diferentes documentos solicitados por la cátedra y, finalmente, de *uso público del lenguaje oral* —y corporal— sea al interior de los pequeños grupos de los que forman parte o hacia la totalidad de la clase. Asimismo, estas experiencias siempre son desplegadas entre estudiantes y docentes desde el mismo lugar espacial que ocupan cotidianamente en la gran mayoría de las asignaturas.

Este uso público del lenguaje oral es un hacer que las y los estudiantes y las y los docentes experimentan a lo largo de toda su trayectoria formativa, no obstante, la espacialidad áulica desde la que se vivencia la actividad de microclase es diferente. Las y los estudiantes tienen que trasladarse a otro lugar del espacio áulico, el que en sus experiencias anteriores ocupan habitualmente las y los docentes, para llevar adelante la exposición oral frente a sus compañeras, compañeros y el o la docentes. Simultáneamente, la o el docentes tiene que ceder la organización del tiempo y el espacio áulico a las y los estudiantes durante el lapso temporal que dura la experiencia de microclase y ocupar otro lugar. Esto implica una experiencia novedosa para los y las estudiantes y las y los docentes lo que implica un desarrollo de conocimiento nuevo por parte de los sujetos involucrados en la actividad. Se despliega un aprendizaje como práctica que, en términos de vygotskianos, potencia una experiencia que reorganiza el desarrollo total del proceso, en este caso el de formación de formadores. Esta experiencia se complementa en las instancias de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación a partir de un trabajo de objetivación de la propia práctica como estrategia de aprendizaje. El análisis de la primera microclase, a partir del trabajo que supone la evaluación, autoevaluación y heteroevaluación sienta las condiciones de posibilidad para objetivar la práctica como aprendizaje, permitiendo conceptualizar al aprendizaje como práctica, enriqueciendo el proceso que se inicia con la segunda microclase, y su consecuente evaluación, autoevaluación y heteroevaluación.

Las microclases como experiencia presupone una práctica como aprendizaje que trastoca varios aspectos hegemónicos que organizan la cotidianeidad de los procesos formativos en la universidad; entre ellos el uso del espacio áulico entre estudiantes y docentes. Asimismo, la microclase tensiona el sentido común que en su experiencia han interiorizado

tanto estudiantes como docentes, y propone un aprendizaje “a partir” y “desde” la práctica. Sin duda que las microclases no invisibiliza las diferencias formativas entre estudiantes y docentes, sino que las hacen explícitas y las objetivan para ser analizadas. Las microclases trastocan el sentido común construido por docentes y estudiantes en la cotidianeidad universitaria; cuando las y los estudiantes se ubican espacialmente en el lugar usado por la o el docente, una “nueva” práctica modifica la totalidad de la experiencia. En primer lugar, la microclase refuerza la conciencia de las y los estudiantes en tanto comunidad de prácticas que al vivenciar la espacialidad hegemónica objetiva su propia experiencia formativa. La objetivación de la experiencia formativa se transforma en aprendizaje de nuevo conocimiento formativo. En segundo lugar, si bien la situación de microclase es sustancialmente diferente a las prácticas que vivencian en las instituciones educativas; la dialéctica entre aprendizaje como práctica y práctica como aprendizaje estructura ambos procesos de construcción de conocimiento. En tercer lugar, más que un medio para un fin, la microclase visibiliza en los sujetos —docentes y estudiantes— las tensiones de los procesos formativos en nuestra sociedad y la experiencia de microclase se torna de esta manera en un fin en sí mismo.

A modo de cierre

El avance en los últimos diez años en el ámbito universitario nacional de los profesorados en la Argentina, entre ellos el de la antropología; el avance de contenidos disciplinares específicos en las áreas curriculares de los ministerios educativos, la dispersión de las problemáticas de corte antropológico en diferentes asignaturas de las escuelas secundarias, su presencia en los institutos de formación de profesores en

terciarios y en carreras universitarias, nos desafía a reflexionar sobre las prácticas de aprendizaje que como disciplina y “comunidad” académica construimos.

El lugar central que presupone la relación entre estudiantes y docentes en las asignaturas vinculadas a la formación de formadores demanda repensar un “aprendizaje de las prácticas” a partir de la centralidad que ocupan las “prácticas de aprendizaje”. Esta dialéctica entre el “aprendizaje como práctica” y la “práctica como aprendizaje” viabiliza experiencias colectivas, organizativas y conceptuales entre estudiantes, y entre estas/os y las y los docentes potenciando el proceso de formación de formadores. Durante las microclases las y los estudiantes van objetivando las prácticas de aprendizaje que han vivenciado a lo largo de su trayectoria formativa, lo que posibilita simultáneamente objetivar sus propias prácticas de aprendizaje. El análisis de la espacialidad en las microclases es un ejemplo de esta objetivación, que nos permite conceptualizar el enfoque que la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología a construido. Las herramientas conceptuales que Lev Vygotsky desarrollo en relación con el “aprendizaje como práctica” y las que Antonio Gramsci escribió —y práctico— respecto a la “práctica como aprendizaje” nos permiten explicitar el enfoque que la cátedra asume respecto a los procesos de formación de formadores.

En primer lugar, el enfoque asumido por la cátedra relaciona los procesos formativos de los sujetos con el entramado relacional en el que se despliega el proceso de construcción de conocimiento, y, asume la relación entre el sujeto y su entramado relacional como condición necesaria, pero de la cual el sujeto tiene que autonomizarse para construir conocimiento. En este sentido, es la experiencia práctica quien visibiliza y viabiliza simultáneamente la apropiación de los conocimientos sociales respecto a una determinada

situación al producir conocimientos propios respecto a esa misma situación. En segundo lugar, el enfoque planteado por la cátedra sostiene que la práctica en sí misma no supone un aprendizaje, sino que es la relación situada temporal y espacialmente entre sujetos en un determinado entramado relacional la que posibilita el desarrollo de aprendizajes. Esto implica, en tercer lugar, que hay dos formas en las que se expresa el aprendizaje de la práctica; una que posibilita la transformación y otra que acepta las condiciones de existencia dadas; un proceso de construcción de conocimiento que posibilita una práctica como aprendizaje y otra una práctica como contemplación.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Carletti, L., García, J., Hirsch, M. y Rúa, M. (2019) Cuadernillo de Didáctica Especial y Practicas de la Antropología, 2019
- De Smet, B. (2016). La pedagogía política de la hegemonía proletaria. Gramsci, Vygotsky y el Movimiento de los Trabajadores Egipcios frente a la Revolución. En Marín Corbera, M., Domínguez Sampere, X. y Martínez i Muntada, R. (eds.), *III Conferencia Internacional Huelgas y Conflictos Sociales: Enfoques históricos combinados para el conflicto*. Actas. Barcelona, CEFID-UAB.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza en Didácticas y Prácticas en Educación Superior. En *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, núm. 26.
- Fabbi, M. V., Lescano, M. y Palacios, A. (2013). *Una aproximación a la microclase como dispositivo para la formación de profesores*. Trabajo presentado en V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo.
- _____. (1986). *Cuadernos de la Cárcel*. México, Era.
- Lave, J. (2015a). Aprendizagem como/na prática. En *Horizontes Antropológicos*, año 21, núm. 44, pp. 37-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Lave, J. (2015b). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. San Martín, UNSAM Edita.
- Rúa, M. (2017). Un análisis antropológico de los procesos de construcción de conocimiento: Las prácticas de escritura en la trama escolar. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XIV, núm. 14.
- _____. (2019). El currículo desde un enfoque antropológico. En *Revista Debates em Educação*, vol. 11, núm. 23., pp. 448-462.
- _____. (2020). El recorrido de una "titulación": cambios y continuidades en la currícula del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 29, núm. 2.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Fausto.
- _____. (2009). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Critica.

Los autores

Montserrat Clua i Fainé

Es profesora de Antropología en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona donde es coordinadora del Grado de Antropología desde 2016. Previamente fue representante en Políticas de Igualdad del Departamento. Ha investigado sobre las formas de identidad política de los grupos étnicos, básicamente el nacionalismo. Su tesis doctoral analiza las teorías del nacionalismo desde la perspectiva antropológica y recibió el Premio Extraordinario de Tesis (UAB, 2009). Es miembro del grupo de investigación AHICSP (de la UAB) y es fundadora y coordinadora del grupo de investigación Ciudadanías del Institut Català de Antropologia (ICA). Es miembro del ASEN (Association for the Study of Ethnicity and Nationalism de la London School of Economics and Politics) y del Europeanist Network de la EASA (European Association of Social Anthropology). Forma parte de la Junta del Institut Català de Antropologia (ICA) con el cargo de secretaria. También es miembro del Consejo Editorial de la e-revista *Periferia*.

Juan Ignacio Robles Picón

Es profesor del Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid; profesor visitante en la maestría de Antropología Visual de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador) y realizador de documentales etnográficos. Es coordinador de la Muestra de Antropología Audiovisual de

Madrid (MAAM), coordinador del EtnoLAB UAM (Laboratorio Experimental de Técnicas Etnográficas Audiovisuales Interactivas y Transmedia). Dirige en proyecto audiovisual transmedia Likuit Water Cultures. Doctor en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Madrid en cotutela de tesis con el Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris. Se formó en la Escuela de Cine CREAM Andalucía. Trabaja en distintos medios de comunicación audiovisuales en labores de producción, guion, filmación y edición.

Elisenda Ardèvol

Es doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona y actualmente profesora catedrática en los Estudios de Artes y Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya, docencia en las asignaturas de Antropología en los grados de Humanidades, Antropología y Evolución Humana, y Diseño y Creación Digital. Ha sido profesora emérita del Departamento de Antropología, Historia y Humanidades de FLACSO Ecuador en el Máster de Antropología Visual. También ha sido profesora asociada en la Facultad de Comunicación de la Universidad Ramón LLull, así como ha impartido cursos en Antropología Visual, Digital y de los Medios en distintos programas de master y doctorado en distintas universidades a nivel internacional y tiene diversas publicaciones sobre estas temáticas. También ha realizado estancias de investigación en el Center for Digital Ethnography en el RMIT, Melbourne, Australia, Investigadora Residente en el Internet Interdisciplinary Institute, IN3-UOC, ha sido Lecturer y Visiting Scholar en el Center for Visual Anthropology de USC en Los Ángeles. Desde el año 2009 al 2020 ha sido directora del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Cultura y Comunicación Digital mediacions.

Francesca Bayre

Es profesora de Etnografía en la Universitat Oberta de Catalunya y enseña Antropología Visual en la Universidad de Barcelona. Ha estudiado Antropología Social y Cultural, Antropología Visual y Estudios Africanos en la Universidad de Barcelona. Estos tres ámbitos confluyen en la tesis doctoral, un estudio que parte del archivo fotográfico colonial de Hermitic Films en la entonces Guinea Española, para explorar las relaciones entre imagen, identidad y memoria en la actual Guinea Ecuatorial. En este país de África Central ha vivido y llevado a cabo estancias prolongadas de trabajo de campo, colaborando en varios proyectos de investigación, así como impartido

talleres con enfoque experimental y participativo sobre fotografía. Recientemente ha publicado en la revista *Visual Anthropology* para el número especial sobre fotografía africana y ha colaborado en el proyecto internacional de investigación y arte *In Search for Europe*, coordinado por el ZMO y la Universidad Libre de Berlín.

Débora Lanzeni

Es investigadora en la Universidad de Monash y en el RMIT, Australia y miembro del grupo de investigación mediaciones de la Universitat Oberta de Catalunya. Es doctora en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la UOC y premio extraordinario de doctorado por su tesis sobre diseño de tecnología y visiones de futuro. Es licenciada en Antropología y DEA en Antropología Política de la Universidad de Buenos Aires. Enseñó Metodología y Antropología de los Medios en la Universidad de Buenos Aires y fue miembro del Grupo de Investigación de Medios y Antropología Visual en la UBA e IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social). Ha sido investigadora visitante en el Departamento de Antropología Visual, Universidad de São Paulo y en el Programa de Investigación de Etnografía Futura del Diseño, Royal Melbourne Institute of Technology, Australia, tuvo una beca postdoctoral de estudios de información y medios en la Universidad de Aarhus Dinamarca. Como antropóloga también se formó en cine, y ha estado haciendo trabajo de campo entre corporaciones tecnológicas en Buenos Aires y Barcelona, incorporando la antropología visual y digital.

Adela Franzé Mudanó

Es profesora titular de Antropología en el Departamento de Antropología Social y Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Su docencia se ha desarrollado en materias de epistemología y metodología de la práctica etnográfica y Antropología de la Educación. Codirige el grupo de investigación Antropología de las Políticas Sociales y Culturales (APSYC) y es directora de la *Revista de Antropología Social* (UCM). Entre otros trabajos es autora de *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, coeditora de *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*; *Miradas y voces etnográficas en educación y Etnografías de la infancia y la adolescencia*, y coautora de *Prejubilados españoles. Ajustes y resistencias ante las políticas públicas*.

Marie José Devillard

Es catedrática de Antropología Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de La Universidad Complutense de Madrid, centró su docencia e investigaciones en cuestiones epistemológicas y metodológicas, en el estudio de las estrategias de reproducción social, de los procesos de construcción antropológica de la subjetividad y de la ciudadanía y, más recientemente, de las políticas públicas y usos de los Derechos Humanos. Ha publicado *De lo mío a lo de nadie: individualismo, colectivismo agrario y vida cotidiana*; *Españoles en Rusia y rusos en España. Las ambivalencias de los vínculos sociales*; es coautora de *Los últimos mineros*; *Los niños españoles en la URSS. Narración y memoria*; y *Prejubilados españoles. Ajustes y resistencias ante las políticas públicas*. También ha coeditado el *Diccionario de relaciones interculturales y Saberes culturales. Homenaje a José Luis García García*.

Cristina Oter Quintana

Es enfermera y antropóloga, doctoranda en el programa de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España). Actualmente desarrolla su actividad laboral como profesora colaboradora en el Departamento de Enfermería de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha participado en distintas investigaciones desarrolladas con enfoques cualitativos, resultado de las que ha elaborado distintas reflexiones teórico-metodológicas entre las que cabe destacar Foto-elicitación: una herramienta útil para investigar la gestión de la vulnerabilidad de las mujeres sin hogar, publicada en la revista *Enfermería Clínica*; y Sentirse vulnerable (o no): re-pensando la noción de grupo vulnerable, presentada en la revista *Gaceta Sanitaria*.

Carmen Gregorio

Es doctora en Antropología Social (Universidad Autónoma de Madrid) y profesora titular de Antropología Social en Universidad de Granada, donde imparte clases de diferentes materias en Grados y en Postgrado. Ha impartido cursos de Metodologías en diferentes Máster de la UGR. Participa como docente en diferentes Cursos de Máster de Estudios de género que se imparten en diferentes Universidades del Estado Español (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad de Sevilla, Universidad de la Coruña). Ha sido subdirectora del Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y del género, directora del Curso Experta/o en Género e Igualdad de Oportunidades, Coordinadora del Grado en Antropología

Social y directora del Departamento de Antropología Social. Cooordina el Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y del género. Dirige el grupo de investigación "Otras. Perspectivas feministas en investigación social" del Plan Andaluz de Investigación.

Pepi Soto Marata

Es doctora en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), profesora titular del Departamento de Antropología Social y Cultural de la misma universidad, dirigió el grupo de investigación MOSSA de la UAB especializado en etnografía de los procesos educativos y en antropología aplicada a la educación. Actualmente forma parte del Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada (GRAFO), SGR de la Generalitat de Catalunya - UAB y codirige el Grupo Antropología y Educación del Instituto Catalán de Antropología (ICA). Ha sido profesora invitada en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua y en la Universidad de São Paulo. Ha publicado *Crecer y aprender, mientras tanto. El dominio teórico y etnográfico de una antropología sociocultural de la educación*. Es miembro de AIBR, Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red, de la European Association of Social Anthropologists (EASA), de la Asociación de Antropología del Estado Español (ASAE), de la Asociación Catalana de Profesionales de la Antropología (ACPA) y del Instituto Catalán de Antropología (ICA).

Marian Moya

Es Doctora en Sociología (Rikkyo University, Tokio, Japón), Master en Sociología de Medios (Rikkyo Univ.) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Realizó un postdoctorado en "Culturas Comparadas" (Sophia University, Tokio, Japón) y la "Especialización en Cultura y Desarrollo" (United Nations University). Ha sido becaria del Ministerio de Educación del Japón y de United Nations University (Tokio, Japón). Ha publicado trabajos académicos y periodísticos en Argentina y en el exterior. Es profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de San Martín y ejerce la docencia también en otras instituciones locales y extranjeras. Ha sido asesora del Ministerio de Cultura de la Nación y de otras instituciones. Actualmente, representa a Argentina en Japan Intercultural Consulting. Sus áreas de especialización son estudios japoneses, antropología de los medios, antropología aplicada y cultura y desarrollo.

María Mercedes Hirsch

Es profesora y doctora en Antropología (FFyL-UBA). Su doctorado y posdoctorado se realizaron en el marco de becas otorgadas por el Conicet. Es profesora adjunta de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología y en diversos seminarios en el Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA. Dicta cursos de posgrado en la UBA y UNC. Forma parte de distintos proyectos de investigación y extensión del Programa de Antropología y Educación ICA-FFyL-UBA desde el año 2003. También dicta cursos de formación docente y ha dado clases en terciarios y escuelas secundarias. Fue asesora en la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Andréa Pavão

Es graduada en Ciencias Biológicas por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Es magister y doctora en Educación por la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ha realizado también posdoctorados en: Historia de la Cultura Escrita por la Universidad de Alcalá, en Antropología de las Emociones por la Universidade Estadual do Rio de Janeiro y en Sociología y Antropología por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora titular de la Universidade Federal Fluminense (Instituto de Educación de Angra dos Reis). Imparte las asignaturas Antropología de la Educación y Etnografía e Investigación en Educación en la enseñanza superior. Coordina los proyectos "Observatorio de Políticas Públicas para la Educación Brasileña" y "Monitorando: canal de Youtube sobre políticas públicas de la educación brasileña". Es líder del grupo de investigación "Antropología de la Cultura Escrita", en colaboración con José Ignacio Monteagudo Robledo (UNED-Zamora).

Maximiliano Rúa

Es licenciado en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), profesor asociado de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología y en diversos seminarios en el Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA. Dicta cursos de posgrado en la UBA y UNRN. Forma parte de distintos proyectos de investigación y extensión del Programa de Antropología y Educación ICA-FFyL-UBA desde el año 1999. Actualmente se desempeña como codirector del Proyecto UBACyT "Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad:

trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar” y director del proyecto UBANEX “Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA”. También dicta cursos de formación docente y ha dado clases en terciarios y escuelas secundarias. Fue asesor en la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

