

# ENSEÑAR E INVESTIGAR EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

Débora Betrisey Nadali (Ed.)

Proyecto de Innovación Docente N.º 216. Vicerrectorado de Calidad (UCM).  
Curso 2021-2022

# Índice

Introducción <i>Débora Betrisey Nadali</i>	1
¿Por qué estudiamos los valores culturales? <i>Ricardo Sanmartín Arce</i>	3
Teoría y trabajo de campo: debates desde los estudios migratorios <i>Débora Betrisey Nadali</i>	18
Género y ciudadanía <i>Beatriz Moncó Rebollo</i>	23
Subjetividad y Diversidad Cultural <i>Fernando Lores Masip y María Isabel Jociles Rubio</i>	32

# Introducción

Esta edición recopila reflexiones sobre enseñar e investigar en antropología social y cultural, realizadas por un grupo de profesores que participan o han participado en el Máster Estudios Avanzados en Antropología Social y Cultural de la Universidad Complutense de Madrid. Dicha edición es el resultado de un proyecto de Innovación Docente<sup>1</sup>, destinado a crear herramientas pedagógicas y metodológicas para estudiantes de diversas disciplinas que buscan en nuestra formación de posgrado, adquirir una perspectiva socio-antropológica para abordar y analizar problemáticas sociales, culturales y políticas de las sociedades contemporáneas.

En el primer trabajo de esta edición, titulado *¿Por qué estudiamos los valores culturales?*, Ricardo Sanmartín Arce comienza recordando que los antropólogos y antropólogas buscamos comprender el sentido que tiene para la gente vivir del modo en que lo hacen, su vida real de sujetos en sociedad con una historia más larga que su memoria consciente. A partir de ello se centra en el encuentro entre el observador y los observados como un encuentro entre personas que poseen valores culturales. Parte de considerar dichos valores como creaciones sociales, que cambian su forma en la historia y esos cambios transforman el modo como las personas se perciben.

En el trabajo *Teoría y trabajo de campo: debates desde los estudios migratorios*, Débora Betrisey Nadali destaca el papel de la etnografía como uno de los materiales más valiosos de la antropología, donde su creatividad nace del encuentro entre teoría e investigación empírica, en forma de síntesis pensada, vivida y explicitada, destacando que podemos notar momentos de tensión mutua. En este sentido, el trabajo explora a través de la propia historia de la antropología y su vinculación con los estudios migratorios, cómo estas tensiones imprimen características específicas – reflexión crítica, debates, reelaboraciones- en el quehacer antropológico.

Beatriz Moncó Rebollo, en el trabajo *Género y ciudadanía* destaca la conformación del género como una categoría analítica que permite la comprensión crítica sobre la construcción social y cultural de los hombres y las mujeres en una sociedad dada. Asimismo, a través de dicha categoría propone conocer las conexiones, visibilidades,

---

<sup>1</sup> El proyecto de Innovación Docente se titula “Diseño de Guías Didácticas para la enseñanza virtual en investigación antropológica a estudiantes de posgrado con perfil en ciencias sociales y humanidades” (n.º 216. Vicerrectorado de Calidad. UCM. Curso 2021-2022).

protagonismos e importancia que ciertos valores humanos tienen frente a la sociedad y sus instituciones públicas y privadas.

Por último, Fernando Lores Masip y María Isabel Jociles Rubio parten de su experiencia docente en la asignatura de *Subjetividad y Diversidad cultural* del Máster, para elaborar un documento en el que acercan a los estudiantes los fundamentos prácticos y teóricos de la interpretación antropológica en relación con el modo en que se constituyen las subjetividades de los actores en diferentes contextos socioculturales.

# ¿Por qué estudiamos los valores culturales?

Ricardo Sanmartín Arce

Como antropólogos sociales, somos observadores de campo, contemplamos la vida de la gente a la que nos acercamos al convivir con ellos, y tomamos su experiencia como material empírico con el que trabajamos. Buscamos comprender qué sentido tiene para la gente vivir del modo en que lo hacen. Nuestro trabajo, siendo empírico, no es una ciencia físico-natural, ya que aquello que queremos comprender es vida vivida por alguien, vida real de sujetos en sociedad y con una historia más larga que su memoria consciente.

Comprender la vida de los demás no es algo que pueda hacerse sin implicar en el esfuerzo a la persona entera. Y la persona entera -tanto la suya, como la nuestra- es un ser de cultura, no un mero mecanismo biológico. Como sabía Dilthey, somos seres que queremos, sentimos y nos representamos el mundo y la vida. El encuentro entre el observador y los observados es un encuentro entre seres culturales, entre personas que poseen valores, los tengan o no conscientes. La cultura, por otra parte, no es un mero conjunto de conocimientos, técnicas, instrumentos y artefactos. Desde el lenguaje a nuestros más silenciosos sueños, están hechos de significados que nos importan y afectan.

Hoy, con nuestros teléfonos inteligentes construimos relaciones sociales, identidades, realizamos contratos, mentimos o expresamos afectos. Una inmensa industria se ha expandido porque valoramos mucho cuanto es posible hacer con esos instrumentos. No es el móvil un valor, como tampoco lo es la familia. El móvil es un aparato para comunicarnos, y la familia una institución central de toda sociedad. El uso del *móvil* es un dato etnográfico de gran importancia porque nos muestra la gran valoración que se hace en la sociedad contemporánea de la veloz conexión de mensajes e imágenes a distancia. Pero tampoco la *velocidad* es un valor, sino esa relación entre espacio y tiempo cuyo incremento tanto afecta a la economía, al ahorro, a toda organización de la vida. Esa velocidad que ahorra tiempo, nos permite hacer muchas cosas que también valoramos, pero tampoco el valor consiste en *hacer muchas cosas*, muchas de las cuales nos llevan a sufrir por tener que hacerlas... No es fácil precisar el valor cultural que guía una conducta, porque no

hay conducta aislada del resto de conductas. La observación recorre toda esa larga cadena de acciones movidas por preferencias que persiguen algo que, en la mayoría de los casos, de hecho, no sabe responder con suficiente claridad el propio actor que las lleva a cabo. Y esa observación necesariamente va ampliándose en el contexto social e histórico para poder entender la razonabilidad de esos usos de la tecnología, de esa prisa y amplitud de tareas, incluso del mérito de todo ello que nos hace capaces de soportar cuanto, al hacerlo, nos hace, asimismo, sufrir.

Nuestra satisfacción personal, nuestras estrategias sociales, nuestro pequeño poder y nuestra intimidad más apreciada, están detrás de esa gran expansión tecnológica. El hecho en sí, junto con todos los contenidos que viajan a través de los móviles, solo podemos entenderlos si comprendemos qué es lo que nos mueve a todos en esas direcciones. El hecho y sus contenidos tienen significado para la gente.

Si lo que estudiamos no es todo cuanto hay, sino la significación de la vida de la gente, hemos de atender a los modos como la gente valora las cosas, pues su valoración forma parte del significado. Como señalaba M. Weber (1997: 65), de la totalidad empírica de la vida vemos su particularidad cultural “en cuanto la relacionamos con ideas de valor”. Pero esta captación de lo particular es algo que hacemos tanto los observadores como los actores sociales. Los valores, por tanto, forman parte del método y del material etnográfico que buscamos comprender. De hecho, cuando observamos la conducta en el trabajo de campo, la percibimos desde el contraste con imágenes de valor que nos chocan al compararlas, sin que esto signifique un juicio de valor. El lugar desde el que se reacciona no determina la naturaleza de esa reacción, sino el foco y orientación, su estilo reflexivo y crítico. El encuentro que se constituye como lugar de la observación se desarrolla como diálogo de preguntas vitales y respuestas, y su núcleo está formado de un modo central por las respectivas figuras de valor que cualifican cada uno de los horizontes entre los que se plantea la comprensión. Como sugería Gadamer (1992: 37) recordando a Dilthey, en toda melodía hay

“ciertos temas significativos desde cuyo centro se efectúa la construcción del todo [...] También la comprensión [...] es una comprensión desde el centro [...] Pero es decisivo [...] que la totalidad [...] surja de un centro, desde un significado central [...] La historia es siempre [...] significado y fuerza. Dilthey señala que una época representa una totalidad unitaria de sentido”.

De modo similar, en la vida social actual encuentra Charles Taylor (2006: 173) “que el imaginario social debe estar animado por un mismo principio unificador en todos los niveles”. Hacia ese centro orienta el observador su atención para poder comprender la historia y el presente que comparte el antropólogo con sus informantes y actores sociales. Percibir los temas significativos hacia los que gravita la imaginación cultural de la sociedad como su centro es una meta legítima para la investigación antropológica. En ese centro encontraremos las creencias y valores culturales con los que los actores se representan la vida y su sentido. Desde ese centro se traza la línea del horizonte y si desde nuestro centro, con la ayuda del método, acercamos nuestro horizonte al suyo, podremos desarrollar ese diálogo en pos de la comprensión. Los valores, por tanto, constituyen un elemento central tanto del trabajo de la comprensión, como del objetivo que pretendemos comprender.

Para precisar el sentido de nuestro interés en los valores, conviene matizar que no es nuestro objetivo desentrañar el ser ideal de los valores. No planteamos una reflexión filosófica, ni una crítica desde la perspectiva de la ética. Desde una perspectiva sociológica, señalaba Durkheim en 1911 que “los valores poseen la misma objetividad que las cosas” (Durkheim, 1911: 438). También Ortega (2004: 28-29), desde su filosofía, reconocía al tratar de la estimativa, que

“se nos presenta [...] el valor como un carácter objetivo consistente en una dignidad positiva o negativa que en el acto de valoración reconocemos. Valorar [...] es reconocer un valor residente en el objeto”.

En esa misma obra acepta Ortega (2004: 34-35) que “la cuestión de si una cosa real posee o no el valor que le atribuimos y en ella suponemos, sólo permite soluciones empíricas y aproximadas”. Esta determinación empírica sobre las valoraciones realizadas por los actores en sus respectivos mundos culturales es una parte importante del trabajo que compete a la observación antropológica. No obstante, no es algo simple ni fácil inferir la figura cultural del valor que subyace implícita en la Etnografía, ni aun con la ayuda de la comparación entre creaciones culturales diversas. Sin duda acierta Ortega al estimar como cualidad propia de todo valor su objetividad y trascendencia. Es ésta otra constante que también detectamos en el trabajo de campo al recoger el testimonio vivo de los actores, pues percibimos las emociones que les embargan, y vemos como rinden su conducta ante el peso del deber que sienten al encarar los retos de su existencia.

Pero no menos constante resulta la variedad de formas que adoptan los valores cuando comparamos culturas diferentes en el espacio y en el tiempo<sup>2</sup>. Es éste, el de la forma, otro tema –junto con el de los estados en los que se hallan los valores– que hay que precisar antes de presentar los datos etnográficos si queremos entender la posición de la Antropología cultural. Cuando Durkheim destacaba la objetividad de los valores no hacia sino constatar la existencia social de los mismos en los hechos observables de la conducta, esto es, como algo diferente del sujeto que acaba encarnando en sus acciones ciertos modelos sancionados socialmente. Las ciencias sociales captan igualmente la trascendencia y la objetividad de los valores, pero esta percepción ya no es una *quaestio juris*, sino una *quaestio facti*, esto es, una inferencia desde los hechos de la historia y la conducta observable, pues es en hechos y en conducta donde la etnografía detecta las preferencias de los actores sociales, y de su repetida observación infiere la imagen apreciada que motiva la conducta hacia el logro de algo deseable. Es en esas variadas historias, sociedades y culturas concretas donde conviene precisar la forma en que se especifican en cada caso los valores.

Lo que percibimos al observar la conducta de los actores con quienes convivimos al realizar el trabajo de campo no es su reflexión nítida y expresa, no vemos los principios morales en los que fundan sus decisiones. Tampoco es fácil para el actor describir las imágenes que de hecho le han sido útiles al discernir la bondad relativa de cada alternativa. Por ello no preguntamos directamente cuáles son sus valores. Eso sería un error en cualquier entrevista. Los actores usan los valores, actúan moralmente, pero eso no significa que sean conscientes de cuáles son, en realidad, sus creencias morales. La vida cotidiana resulta más oscura y compleja de lo que todo actor quisiera. Lo vemos con especial claridad en las entrevistas en las que el tiempo y la confianza alcanzada entre actor y observador facilitan la autenticidad de la comunicación. Lo que en ellas vamos acumulando son casos humanos con toda la densidad de su realidad. Al describir la experiencia vivida no solo oímos palabras, escuchamos más bien a un ser humano que abre el interior de sus vivencias y nos invita a sopesar la razonabilidad de sus actos y decisiones, de sus dudas y preocupaciones; la riqueza de su discurso, aun con la imprecisión de la oralidad, está llena de referencias al mundo observable, así como al interior de sus concepciones y representaciones. Por otra parte, la convivencia que compartimos a lo largo del trabajo de

---

<sup>2</sup> Para ejemplos de comparación y cambio en el tiempo de unos mismos valores véase Sanmartín Arce, R. 2015: Seis ensayos sobre la libertad. Valencia, Tirant Humanidades.

campo, nos permite observar a nuestros interlocutores en acción, en el contexto real que envuelve el conjunto de situaciones en las que su conducta cobra significado. Uniendo ambos registros esbozamos los componentes que, de hecho, han integrado su figuración del mérito de aquellas cosas, situaciones, estados o bienes para cuyo logro han entregado sus energías. Así constatamos que por más difícil que les resulte expresar y clarificar el fundamento de su conducta, ésta se ha producido tras reconocer su situación y aplicar la energía suficiente como para lograr resultados a pesar de las dificultades, esto es, los actores se conducen motivados por aquello que, aun no sabiendo bien cómo describirlo, lo estiman lo bastante como para merecerles el esfuerzo de intentarlo.

### **Figuras de los valores.**

Con todo, lo que les motiva no queda suficientemente descrito con la categoría *interés*. Necesitamos categorías más operativas, que discriminen con más detalle no sólo aquello que hace que los *intereses* les parezcan interesantes, sino que nos permitan entender también su compleja constitución semántica a pesar de su ya mencionada borrosidad en los actores. Por eso buscamos precisar en la investigación la forma que en cada caso etnográfico adoptan los valores. Esa forma o *figura concreta del valor* no es independiente de su historia ni del contexto social que envuelve como marco las situaciones reales en las que operan los actores, como tampoco lo es del resto de valores que conforman su universo axiológico, sus creencias morales, el *ethos* o sistema de valores, con su orden y jerarquía, pues del juego entre todos ellos, en cada situación concreta, nacen las respuestas que observamos en el trabajo de campo. Por eso cabe especificar figuras culturales de cada valor desde un punto de vista etnográfico.

La persona real cuya acción observamos no actúa movida por una única figura de valor, sino por un sistema de valores, y cada uno de los principios morales que lo componen se mantiene en tensión con los otros. Este singular juego, en su aplicación práctica a las situaciones reales, se traduce en énfasis y matices particulares que son los que, finalmente, en los hechos, dan a cada valor su significado. Por eso subrayaba Pitt-Rivers (1979: 39-40) como etnógrafo que

“un sistema de valores no es nunca un código de principios abstractos obedecidos por todos [...] sino una colección de conceptos que están relacionados mutuamente y que los diferentes grupos [...] aplican en las distintas situaciones [...donde] encuentran sus significados. Como los peces tropicales

cuyos radiantes colores desaparecen una vez que se los ha sacado del agua, los conceptos que componen semejante sistema conservan su significado exacto sólo dentro de la sociedad que los forma”.

Estudiar esa *coloración* cultural de los valores es quizá una modesta tarea, pero es la pequeña escala del trabajo de campo la que permite a la Antropología una proximidad empírica, artesanal, a la vida para ensayar la intelección de lo humano y con ello ofrecer a la sociedad su grano de arena para la comprensión. A los frutos de la pequeña escala sumaremos los de otra mayor, los de la comparación intercultural que ha caracterizado desde su origen a nuestra disciplina. Con ambas intentamos comprender el sentido por el que el actor apuesta al buscar un equilibrio entre valores en el contexto de cada caso observable, y desde su acumulación etnográfica tratamos de inferir el significado en el que se cifra su figuración cultural. Por eso cabe describir figuras culturales de los valores desde la perspectiva de nuestra disciplina, a la vez que entendemos la crítica que Dahrendorf (2009: 53) formula, desde la suya, a la pluralidad de versiones que ofreció Isaiah Berlin: “Sólo hay una libertad, que es indivisible, y ésta no precisa de ningún epíteto”. Es en los hechos de la conducta, al adentrarnos con el diálogo y la observación, donde apreciamos no ya si la libertad de los actores encaja en el modelo que Berlin (1988) llamó libertad *negativa* o libertad *positiva*, sino cómo entienden los actores su libertad al preferir conducirse como observamos que lo hacen en sus específicas circunstancias. Esto es, centramos nuestra atención en sus versiones, en aquellas que sólo cabe apreciar al encarnarlas en distintos hechos de conducta, pues los valores no sólo guían al actor con el poder del bien que encierran, y que constituye la razón de su atractivo, sino que ese bien lo acaba configurando la conducta, un tanto a ciegas, como un resultado social de la interacción. Es, por tanto, en su conducta donde los actores nos ofrecen la interpretación de su sistema de valores más fiable.

### **Estados de los valores.**

Como adelantó Malinowski (1973: 35), no es lo mismo “el verdadero comportamiento [...] y [...] los relatos de los informantes [...] El investigador de campo [con su] observación imparcial y desprejuiciada, [...] viviendo [entre los informantes, logra] ejemplos de las creencias tal y como son vividas en realidad”. Tras esa distinción subyace la que Ortega veía entre la *idea* y la *creencia*. Claro que, aunque difieran relato y comportamiento, ambos son

culturales, fruto de una misma cultura. La cultura ideal y la real, la idea y la creencia, son, las dos, cultura y cultura de un mismo grupo humano. Es más, el actor, presionado ante las crisis, puede concienciar su creencia y analizar los componentes ideacionales (y de otro tipo) que la forman. De hecho, los valores, en ese proceso crítico pueden pasar del estado de *creencia* al de *idea*. Es más, cabe la posibilidad de que, en unos mismos actores, difieran las representaciones ideales y las creencias morales encarnadas en el *verdadero comportamiento, tal y como son vividas en realidad*, distinción que, a su vez, recuerda la que establecía C. Morris (1956) entre el valor *concebido* y el valor *operatorio*. Entre el ideal *ideal* y el ideal *real*, entre el valor relatado y el valor encarnado, existen diversas situaciones. El valor inferido, tras observar y comparar los hechos, no podemos entenderlo sólo como resultado del intento de aplicar un modelo ideal nunca alcanzado del todo. Si entendiéramos así la relación entre ambos, sus diferencias serían fruto de las limitaciones que las condiciones reales imponen a las aspiraciones humanas. El valor encarnado en los hechos no sería sino el logro del bien posible al que quedaría reducido el ideal deseable. Siempre hay que contar con la reducción, y esa diferencia nos ilustra de la densidad del contexto en el que se inscriben los hechos humanos y en el que cobran su sentido. Pero no es ésa la única razón de la disparidad. En realidad, son tan distintos los grados de la misma que hemos de estudiar el caso en cada sociedad para poder entender cómo se usa en cada cultura esa diferencia entre la corrección ideal y la realidad preferida. Según el grupo humano que estudiemos, la época que ese grupo encara y las demás circunstancias de su horizonte, variará la claridad del balance entre lo que el grupo admite como *relato*: lo que se confiesa públicamente a sí mismo, por una parte y, por otra, su *verdadero comportamiento*: aquello a lo que, de hecho, aspira secretamente, aun sin ser capaz de verbalizarlo o formularlo.

Como ya vimos que apuntaba Vico, estudiar el trasfondo en el que ese verdadero comportamiento se abarca y comprende, si bien requiere el difícil *arte de la prudencia*, puede, no obstante, rendir un conocimiento antropológico positivo. Es en los hechos del comportamiento, por tanto, donde encontramos las prácticas reales que, finalmente, tienen sentido para la gente, esto es, aquellas que al unir las en delicado equilibrio encarnan un estilo de vida sancionado positivamente en su sociedad, según la cultura de su época. De ahí la importancia del estudio del modo como los actores se imaginan ese conjunto y su relativa armonía o equilibrio, pues es la comprensión de esas imágenes –esculpidas como

resultado de la acción– lo que nos permitirá entender cómo se guían a tientas en su historia cotidiana.

Las ciencias sociales siempre han dedicado una parte de su atención a ese ámbito en el que el querer y el representar unen lo personal y lo colectivo<sup>3</sup>, y siempre han tenido también en cuenta el distinto grado de claridad o borrosidad del querer, del sentir y del representarse los actores su realidad social y su tiempo, el tanto que cada actor debe a la tradición heredada y aprendida según la peculiaridad del segmento social que, desde su origen, marca su existencia, o la aportación creativa que cada uno realiza en pugna con las circunstancias que le retan a la acción. Por eso también se han creado términos con los que cabe dirigir la atención hacia aquel punto del complejo proceso que se haya decidido subrayar en función de la preferencia teórica. Con todo, no es difícil reconocer que con todos ellos se detectan matizados aspectos de un mismo problema. Al contemplar la historia, la sociedad y la cultura, y verlas movidas en gran medida a tientas por los actores, se nos plantea la necesidad de crear términos como *ethos*, *eidos*, representaciones colectivas, *habitus*, mapa cognitivo, creencias, valores e imaginario colectivo. De acuerdo con la tradición elegida más arriba, nos centraremos en los tres últimos.

### **Imaginario social.**

De acuerdo con Taylor (2006:139-140), “podemos concebir el imaginario social de un pueblo en cada momento como una especie de repertorio que incluye todas las prácticas que tienen sentido para este pueblo”. En su conjunto, contar con la huella dejada como representación implícita en la memoria de la experiencia compartida de todas ellas, constituye un “trasfondo que da sentido a cualquier acto particular [. Se trata, por tanto, de algo] amplio y profundo. [...] Una parte importante de ese trasfondo es [...] la idea de un orden moral”, en el cual, por tanto, “habrá imágenes de un orden moral” (Taylor, 2006:42-43). Nos referiremos especialmente a los valores en su figuración cultural por entenderlos, precisamente, como aquellas imágenes que legitiman el repertorio de prácticas y el ámbito de situaciones al que se aplican. El carácter borroso de dichas imágenes, implícito incluso en la conciencia de los actores, no les resta eficacia. Así opera, en última instancia, toda creencia. A diferencia de las *ideas* que se concientian al encarar los problemas –según nos

---

<sup>3</sup> Ahondar en el estudio de lo que acontece en ese lugar de encuentro entre ambos espacios es lo que, según Marcel Mauss, permite avanzar a la Antropología.

recuerda Ortega (1993)- las *creencias* sostienen a los actores aun sin que se den cuenta de ello. Prestaremos, pues, una atención especial a esa parte del imaginario colectivo formada por las imágenes de aquellos valores en los que de hecho creen.

Para mostrar dichas imágenes tomaremos como una de las fuentes etnográficas, las transcripciones de las entrevistas realizadas en los trabajos de campo, de las que citaremos aquellas partes que mejor representen la conducta observada, así como la observación misma realizada en las distintas fases de la investigación, incluyendo como parte de ella la observación crítica de las figuras que la sociedad no ha formalizado en los relatos que de sí misma hace explícitos pero que integran *la verdad tal cual es*, según el arte de la prudencia de Vico, o el malinowsquiano *verdadero comportamiento*.

También en el arte encontramos una excelente fuente de datos para el estudio del imaginario cultural. Por ello acudiremos al cine o la pintura, a la canción o la escritura, como creaciones en las que los artistas han plasmado su reacción ante hechos de su época que, por resultar hirientes, desvelan el quebranto de los valores que comparten. Esto es, buscamos acceder al imaginario cultural a través de diversos tipos de imagen detectados en la conducta, en la comunicación oral o escrita, y en el arte. No por ello consideramos que el imaginario cultural resida en el arte, la comunicación o la conducta. En realidad, ese trasfondo alimentado por el repertorio de todas las prácticas que tienen sentido para los actores, no podemos *verlo* en ningún lugar específico porque no *está* en ninguno de ellos. Tampoco cabe encerrarlo en la *mente* de cada actor, aunque sea una creación histórica compartida. Las nuevas tecnologías nos pueden ofrecer una buena metáfora para apreciar su naturaleza omnipresente y elusiva a la vez, y entender así el imaginario como un sistema ambiental distinto de sus soportes materiales, como una *nube* (o niebla) en la gran red cultural del grupo bajo observación.

Libertad, igualdad, solidaridad, justicia, orden, respeto, honor, tolerancia, dignidad, inocencia y tantos otros valores, no son sólo palabras. No son sólo ideas cuya descripción tengamos que aprender. Son creencias morales, convicciones acerca de la bondad que sólo operan en la realidad en tanto se encarnan en conductas observables. Los términos con los que describimos los valores son formas del bien -específicas, según la época y la sociedad- que al vivirlas con intensidad no sólo emocionan, sino que nos mueven interiormente y transforman la conducta.

Si asimilamos unos valores, dada su naturaleza creencial, éstos, en tanto que convicciones, nos instan a la acción en la dirección que ellos apuntan. Al sentir que los cumplimos nos restituyen y justifican. Cumpliéndolos nos ubicamos ante la época, y así nos conducen, por un instante al menos, al logro de una plenitud humana, a la posesión, en su unidad y redondez, de una figura de ser humano en el mundo estimada en el momento y grupo al que se pertenece. De ahí que los valores tengan un carácter vectorial, dinámico, con el que operan en el tiempo. En su desarrollo no sólo transforman al sujeto, sino que cambia la imagen de la realidad que con ellos creamos. El valor, encarnando un ideal, funda su eficacia en el contraste que le desvela al actor cuando éste contempla la realidad de una situación en la que todavía no se ha cumplido el bien que el valor modela. El valor sitúa al actor en tensión crítica frente a la realidad, ayuda a figurar la realidad deseada, y así, imaginándola, contribuye a su creación. Decía Zubiri (2005: 127) que “el figurarse, es algo inexorablemente necesario para poder acercarse a la realidad cuando esta realidad tiene que dar o tiene que realizar la función de servir no solamente como objeto de intelección, sino como un punto de apoyo en que estar en la realidad, y con ella forjar mi propio ser sustantivo”. Puesto a elegir, preferirá el actor seguir la flecha que el valor le indica, atraído por el bien que no ve realizado y que su acción todavía puede encarnar. Sin embargo, una vez la acción se desarrolla y se cumple el valor, desaparece el contraste y solo queda la simple realidad. Así, por ejemplo, nos figuramos la humildad como ausencia de orgullo y arrogancia, pero una vez se elige y cumple la conducta que el valor *humildad* dicta, no sólo es el sujeto el transformado, sino que a la misma realidad alcanzada ya no le cuadra tan modesta calificación, sino la de mera verdad, simple realidad. Nos puede chocar la humildad del sabio, pero esa representación de su figura se nos forma desde el escaso saber de nuestra orgullosa ignorancia. El sabio verdadero sabe a ciencia cierta que la humildad que le atribuyen no surge de reprimir orgullo alguno, sino del mero atenerse a la verdad, y que dicha atribución es el modo como, desde fuera de su situación, imaginan la suya, la cual no consiste más que en reconocer una realidad que le ha sido entregada. Valoramos la justicia tras detectar la injusticia, mas, una vez logrado el valor en los hechos estos son ya mera realidad. Desde la opresión valoramos la libertad, mas, cuando ésta integra la vida cotidiana no es que ya no la apreciemos, sino que apreciamos el mero y verdadero ser de la realidad, la efectividad de una realidad humanizada. Al desplegarse, pues, los valores en la acción nos muestran su naturaleza dinámica y crítica, el carácter efímero de su figura, sin

que nada de eso reste un ápice a la relevancia y fuerza de sus logros. Esa raíz del valor en su ausencia, nos prueba de nuevo su naturaleza ideal. No por detectar desigualdades e injusticias cabe afirmar que no consten esos valores en la cultura. Si el actor puede juzgar injusta una situación es porque puede usar la figura de ese valor al ejercer su juicio. Los valores vigentes en una sociedad nos describen un rango de preocupación cultural que reclama la atención de los actores, un ámbito de la conducta en el que merece la pena focalizar la atención por ser relevante para los actores y que queda comprendido entre el valor y su contravalor. Entre la justicia y la injusticia, o la igualdad y la desigualdad, cabe un rango de conductas sobre las que recae el énfasis cultural de la atención colectiva, precisamente porque en esa sociedad sus miembros están interesados en mover la conducta dentro del rango de posibilidades que su cultura distingue hasta lograr el cumplimiento de las sancionadas positivamente.

Obviamente, dentro de cada sociedad y según sus propias divisiones internas o sus estilos vitales, cada figura de valor no solo ofrece matices diferentes, sino que incluso el umbral de percepción en el cumplimiento de cada valor puede variar entre estratos sociales o estilos de vida diferentes. Así, mientras que para unos el valor del *esfuerzo* puede requerir que el actor alcance ciertas metas a pesar de las dificultades, para actores de un estrato social dotado con menos recursos, tales metas pueden ser inalcanzables, y las dificultades resultar mucho mayores que para el estrato superior. El juicio de la conducta desde un estrato con respecto al otro no produce resultados equiparables pues, en tales situaciones, los miembros de un estrato con un estilo vital que genera experiencias radicalmente diferentes a las del otro no puede imaginar lo que son dificultades efectivas que magnifican las metas haciéndolas inalcanzables. En tales casos, frecuentes en sociedades complejas tan segmentadas como las occidentales, denunciar la ausencia del valor del *esfuerzo* cuando este es medido desde los propios umbrales de percepción puede redundar en juicios injustos y crueles. No considerar esas diferencias sociales en las muestras de población es un frecuente error que inutiliza la apreciación de los valores culturales mediante índices cuantitativos.

Para facilitar el logro de los valores ideales las emociones operan como detonantes de la acción. El miedo, la alegría, la tristeza, la ira, la vergüenza, la repugnancia o la sorpresa no son valores, sólo son emociones, pero éstas irrumpen precisamente cuando los hechos de la experiencia afectan a objetivos o proyectos importantes, es decir, a aquellos planes vitales que más valoran los actores. Tanto atrae al actor el bien que la figura del valor

encarna, como hacia su logro se ve ayudado por la emoción que nace del choque entre los hechos y los valores integrados en sus planes vitales. Es decir, los valores son modelos culturales del bien con los que se diseñan los planes vitales y que al chocar con la realidad despiertan emociones que contribuyen a evaluar los resultados e iniciar la reacción. Esos planes apuntan, en última instancia, a ese proyecto de construcción de uno mismo y del propio mundo, que es vivir haciéndose cargo de la situación, eligiendo entre posibilidades significativas hasta encontrar un sentido a la existencia. En esa pugna cotidiana por vivir, en la interacción social, se van objetivando las figuras de cada valor, encajándose y tensándose unos valores con otros. De ahí que al cumplir los valores se encarne esa figura humana valorada en la cultura de los actores. Pero tanto dicha figura, como los planes que los actores diseñan nunca se representan con nitidez. En realidad, ese diseño humano es un proyecto colectivo, siempre inacabado, gestado en gran medida a ciegas y que alumbra a oscuras la historia. Sin embargo, en torno a esa imprecisa figura de lo humano gravitan las decisiones clave, aquellas en las que los valores asumidos nos acaban inclinando a su favor ante los caminos disyuntivos de la vida.

Que todo ese proceso opere en gran medida de modo inconsciente en los actores no lo vuelve inobservable. Afecta al método, pues obliga al observador a ahondar su interpretación de la conducta y de los registros de las entrevistas. En última instancia, ese proyecto humano gestado por la generación adulta y activa es el que se transmite de hecho en la educación. Por eso padres y docentes no pueden evitar el esfuerzo de contribuir personalmente a alumbrar lo humano en sus hijos y alumnos, pues no sirven, como cosa ya hecha, los logros heredados. Claro está que la ceguera y oscuridad de cada época varían de intensidad. El desasosiego actual de padres y docentes, parece sugerir que hoy se siente escasa la luz para mirar hacia delante y ver la figura humana que entre todos estamos construyendo. Desvelar esa figura puede ser una de las metas de la Antropología de la educación.

### **La transmisión de los valores**

Transmitir los valores es un prolongado acto humano que integra muchos aspectos: información, explicación, aliento a la autonomía del pensar, entrenamiento, corrección, orientación y muchos más, pero en el que nunca puede faltar el ejemplo, el testimonio, la presencia del maestro, su convicción como sostén que da vida a cuanto explica, describe o

informa. Sin duda, el estudio y aplicación de buenas técnicas pedagógicas puede ayudar, pero nunca puede paliar la carencia de esa fe en los valores humanos que en su acción testimonia el buen educador. Enseñar y educar son actos humanos plenos que, como amar, decidir, arrepentirse, perdonar, crear una obra de arte, convertirse o rezar, se hacen de un modo inevitable; actos que o bien se hacen con todo nuestro ser o, en realidad, no logran su existencia, y que cuando se hacen sólo llegan allá donde nuestro limitado ser alcanza. Este es, especialmente, el caso de los valores. Los valores sólo existen en la efectiva valoración que hacen los actores al preferir, al elegir, al juzgar, al realizar una acción que tiende a encarnar esa figura del bien en la que efectivamente se cree, y todo eso sólo existe si hay una persona haciéndolo. Ahí ha de haber, también, otra persona entera observándolo. Poseen, pues, los valores un modo precario de existencia, tan frágil como nuestra propia fe, tan potente como nuestra convicción. No es el valor, por tanto, algo que pueda asimilarse partiendo de la mera información sobre sus contenidos, ni algo que, una vez adquirido desde el ejemplo y la interacción, se logre de una vez por todas. Tampoco es algo que pueda simularse. Si así pensáramos estaríamos olvidando una característica básica de la verdad: su invulnerabilidad. Hagamos lo que hagamos no podemos alterar ni un ápice la verdad de lo que hacemos. Por más que cambiemos el nombre de nuestras acciones son éstas las que obran y, aunque queramos transmitir una determinada interpretación de su sentido no está eso en nuestras manos. El sentido no lo infieren los hijos, los alumnos o, en general, los actores de cómo nombremos nuestra representación, ni de nuestro simple deseo de que posea tal o cual sentido, sino de la lógica total de las situaciones y del horizonte cultural de la época que compartimos. En ese marco gana nuestra acción el sentido que se merece, y ése es el que se capta, ése el que integra la cultura real, el que realmente opera en la interacción y, por ello, el que de hecho se transmite. De ahí la relevancia de una atenta lectura e interpretación de los signos de los tiempos, de la época y su horizonte. No olvidemos que la fuente de la significación trasciende siempre al sujeto. Este es el significado que busca captar el antropólogo en el trabajo etnográfico. Aquí conviene recordar lo que decían los Pragmatistas, que el significado de una proposición depende de cómo incide sobre los hechos transformando la realidad. Eso sí que se puede observar.

Esos valores reales, contenidos en lo que de hecho estamos prefiriendo, no pierden su naturaleza ideal. Siguen constituyendo la estrella que orienta las aspiraciones, la imagen inconsciente del bien todavía ausente y que por ello se persigue -aún sin clarificarlo en la

conciencia- con esa línea de conducta que hemos preferido tomar. Son éstos los valores que nos mueven, aunque no nos atrevamos a reconocerlo y acostumbremos a nombrar otros valores más ideales, más correctos, como guía convencional y aceptable. La disparidad entre ambas figuras de valor la detectamos contrastando la conducta observada y los relatos de los actores. Por ello sólo un estudio empírico de la conducta puede desvelar la realidad de los valores. Cabe, pues, proponer como cometido antropológico orientar la investigación hacia los hechos que nos ocultamos, cuya relevancia siempre han destacado los *filósofos de la sospecha* (Marx, Nietzsche, Freud) y que, con otras palabras, también se subrayaba en la distinción malinowskiana entre cultura ideal y real. Se trata de una distinción antropológica, propia de todo fenómeno humano y, por tanto, no es una mera *disfunción* fácilmente corregible. Por eso exige del observador una constancia de la atención en esa dirección, pues no cabe un olvido ingenuo del carácter estructural de lo oculto, como si sólo operase con eficacia el discurso explícito de los actores, o como si la explicitación de contenidos ocultos eliminase esa dimensión implícita de toda acción humana. Siempre nuestras acciones encarnarán ese hondo nivel de la voluntad que nace de su querer más radical y personal, ese fondo vital y primero al que se refería Ortega (1993: 150): “Lo importante es que sepamos a cuáles valores sirve ese fondo secreto del hombre”. Los problemas no se solucionan modificando las representaciones explícitas -las ideas- ni exponiendo los valores reconocidos públicamente como propios de la sociedad. Así sólo se alcanza lo *políticamente correcto*. Es en los hechos, en la acción -en las creencias- en la moralidad real de los actores, donde los valores acaban siendo eficaces.

Observar la creación en los actores de unos valores en su educación, no es describir cómo se les introduce en su memoria una información. La transmisión de la cultura es algo que nos hacemos unos a otros, como cuando nos queremos o nos maltratamos. Ese *hacernos* es una relación de persona a persona. Captar el valor en el testimonio personal de aquellos con quienes se interactúa constituye una aprehensión cualitativamente diferente del aprendizaje curricular basado en la explicación y el estudio. Sólo así se captan las creencias. No se transmite una creencia con la mera información de sus contenidos, como si de una idea se tratase. El valor que la persona encarna en el testimonio de su conducta penetra como un dato de experiencia, impone su realidad no *a la fuerza*, si no *por* la fuerza de su verdad, al ver el bien en acto, haciéndose, aunque no se informe de su nombre y todavía no se haya analizado. El bien en acto, haciéndose -el valor valiéndose- sólo opera a través de

la voluntad y su testimonio, por eso, más que de la información, su transmisión depende de la fe de quien lo encarna, de la vitalidad efectiva de ese convencimiento, de la autenticidad con la que el sujeto vive sus convicciones. Sean éstas las que fueren, son éstas las que acaban transmitiéndose porque éstas son las que los actores sienten como condimento de la convivencia, esas creencias morales implícitas, que ni sus portadores han puesto en claro, son las que, como un marco u horizonte esférico que todo lo envuelve, crea la atmósfera que respiran y, como una savia que circula en la red de relaciones, llena de energía y de sentido sus vidas. Esa presión envolvente de la cultura es la que el antropólogo analiza en los distintos ámbitos de interacción para ver en todos ellos la transmisión de los valores. De ahí que no resulte tan útil acudir a la encuesta para detectar los valores reales de los actores y resulte más realista la empatía y la observación participante que se desarrolla en un trabajo de campo, en convivencia con quienes estudiamos.

## **Bibliografía**

- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Dahrendorf, R. (2009). *La libertad a prueba. Los intelectuales frente a la tentación totalitaria*. Madrid: Trotta.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Malinowski, B. (1973) [1922)]. *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Ed. Península.
- Morris, C. (1956). *Varieties of Human Value*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ortega y Gasset, J. (1993) [1940]. Ideas y creencias. Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Madrid: Ediciones Encuentro.
- Pitt-Rivers, J. (1979). *Antropología del Honor o Política de los sexos*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Sanmartín Arce, R. (2015). *Seis ensayos sobre la libertad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (1997) [1922]. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu. S.A.
- Zubiri, X. (2005). *El hombre: lo real y lo irreal*. Madrid: Alianza Editorial.

# Teoría y trabajo de campo: debates desde los estudios migratorios

*Débora Betrisey Nadali*

Lograr maestría en una disciplina se consigue mediante el aprendizaje teórico y la aplicación práctica del mismo—recordando de manera implícita la tradición de las artes liberales, en las cuales el dominio de la *ars* se logra a través de la *doctrina* y la *exercitatio*. El conocimiento antropológico actúa en el punto de inflexión que constituye una “fusión con” lo abstracto y lo concreto en forma de síntesis pensada, vivida y explicitada en un discurso científico que será intersubjetivo, es decir, compartido en el seno de una comunidad específica y, por lo tanto, sujeto a crítica. Esto precisamente permite descubrir, entre otras cuestiones, el carácter enriquecedor que provee la tensión entre el presente teórico y la historia de la disciplina, recuperando una amplia variedad de autores, así como sus trayectorias y etnografías consagradas. La recuperación de la historia de la antropología debería realizarse no a través de ejemplos superados del pasado —plasmados, comúnmente en la elaboración de una investigación o en las enseñanzas de la disciplina—, sino para explorar el uso de los conceptos manejados, los cambios de filiaciones intelectuales, las reflexiones críticas, las relecturas y la manera de ofrecer nuevas interpretaciones que sirven para enfrentarse a problemáticas de investigación totalmente contemporáneas.

Entre los múltiples ejemplos que ha dado la disciplina sobre cómo llevar a cabo relecturas y nuevas interpretaciones teóricas vinculadas al trabajo de campo se encuentra el debate entre Robert Redfield y Oscar Lewis, a mediados de siglo XX, en torno al modelo teórico conocido como “continuum folk-urbano” y su vinculación con los estudios migratorios. Robert Redfield, uno de sus principales exponentes de los estudios del cambio cultural, se había formado previamente en derecho en la Universidad de Chicago (1921). Este, siguiendo los consejos de su suegro, el célebre sociólogo Robert Park, se decanta por realizar un posgrado de antropología en dicha universidad. En el año 1926 se instala en Tepoztlán, para realizar trabajo de campo y en el año 1930 publica la obra titulada, *Tepoztlan a Mexican Village. A Study of Folk Life*. En torno a dicha “comunidad tradicional” establece una serie de rasgos específicos y patrones culturales: aislamiento, homogeneidad cultural, ajuste al medio ambiente local, relaciones de carácter personal, importancia de las

relaciones familiares, expresiones rituales de las creencias y de las actitudes. En su posterior libro, *The Folk Culture of Yucatan* publicado en 1941, Redfield intenta por primera vez demostrar empíricamente la teoría del “continuum folk-urbano”, inspirado en los estudios de Maine, Tonnies y Durkheim. Dicha teoría se centra en un análisis sistemático de la transición de las llamadas comunidades rurales a las comunidades urbanas que sirvió de inspiración a otros antropólogos estadounidenses en tierras latinoamericanas para estudiar el cambio cultural y las migraciones rurales-urbanas.

Las controversias en torno al trabajo de Redfield en Teploztan no tardaron en aparecer, aunque solo una de ellas quedará fijada en la historia de nuestra disciplina. Específicamente, la que se origina en el momento que Oscar Lewis decide volver a instalarse a hacer trabajo de campo en Teploztan en el año 1943. De este trabajo de campo resulta la etnografía *Teploztan. Un pueblo de México* (1968). En el prefacio de dicho libro, Lewis confiesa que, en un principio, pretendía dar continuidad al análisis de Redfield. No obstante, será la propia práctica etnográfica la que lo lleva a demostrar el poco valor heurístico del conocido continuum folk urbano en los estudios antropológicos sobre el cambio cultural de las denominadas “culturas tradicionales” asociada a población indígena y campesina.

Una de las críticas de Lewis se basa en la caracterización de la comunidad de Tepoztlan que hace Redfield (1930) como integrada, homogénea, aislada y sin mayores problemas, dejando a un lado situaciones de violencia, crueldad, enfermedad, sufrimiento y “falta de adaptación” que ya existían en esos años. Lewis retrató a los habitantes de Tepoztlan marcados por el individualismo, la falta de cooperación, los conflictos a causa de la disolución de las tierras comunales, la pobreza y el hambre. En *Teploztan. Un pueblo de México* (1968), Lewis mostró su adhesión a otros modelos teóricos de la disciplina que estaban en auge por esos años. Entre ellos, los estudios de la cultura y la personalidad y lo que él llamó “el análisis económico” destinado a explicar los cambios culturales. Bajo inconfesables premisas marxistas, situó el cambio en un conjunto de fuerzas históricas, tales como la conquista, el paso de la revolución, el crecimiento del comercio, la reforma de la tierra, las nuevas tecnologías, el desarrollo de la escolarización, etc.

En el Apéndice del mencionado libro de Lewis (1968), Redfield tuvo posibilidad de réplica. Este asume que las diferencias con Lewis se deben a puntos de vistas teóricos

diferentes y a formas diversas de hacer trabajo de campo<sup>4</sup> y reconoce que el trabajo de Lewis había logrado “una mayor comprensión de la complementariedad y contraste que ambos trabajos proporcionan”. Ahora bien, en su defensa, Redfield (1968: 210) remarca:

“...hay preguntas tras bastidores en estos dos libros escritas sobre Tepoztlan. La pregunta subyacente en mi libro es: ¿De qué disfruta esa gente? La pregunta escondida detrás del estudio del doctor Lewis es: ¿De qué sufre esta gente?”

Lewis (1968:215) plantea que las diferencias entre ambos no responden a preguntas de orden moral, sino que surgen “como parte del panorama interno de la condición humana y como parte de la dinámica del conflicto y de las fuerzas de cambio”, lo cual influye en la selección, alcance y organización de los hechos empíricos analizados. Redfield (1968: 212) extendió su crítica y se atrevió a diseccionar “sesgos ocultos” a Lewis a través de los cuales advertía de los valores etnocéntricos y coloniales de su trabajo, ligados a los programas de desarrollo para “pueblos primitivos” latinoamericanos, que florecían en los años cincuenta, en la política y la academia norteamericana:

“El doctor Lewis, al ir a hacer su trabajo, realizado mucho tiempo después en la misma comunidad, llevó consigo sus propios valores al campo, porque él estaba predisposto, al menos en su libro, a imaginarse a sí mismo como el especialista que daría información y sugerencias a “los administradores, científicos sociales y otras personas conectadas con el problema de mejorar el nivel de vida en las comunidades de Teploztan”. La mejoría consistiría en tratar de hacer que la agricultura produjera más y en sustituir “la superstición y las creencias primitivas” por el entendimiento científico de los fenómenos. Yo pienso que un etnólogo que lleva a campo consigo un criterio de valores en el sentido de que la ciencia y la tecnología moderna son superiores a la magia y a la manera primitiva de hacer las cosas, es un experto que está interesado en los problemas de la producción [...]”

Con anterioridad a este debate, Lewis ya había mostrado otras discrepancias teóricas con Redfield cuando se interesó expresamente por el estudio de la migración de pobladores de Teploztán hacia la México en la década de los cincuenta del siglo XX. Lewis (1952: 31) quería refutar una serie de postulados comunes formados en la sociología de Chicago destinados a ensalzar el “desajuste personal, la desorganización de la vida familiar, la decadencia de la religión, y el aumento de la delincuencia” que, en términos de Simmel,

---

<sup>4</sup> Las condiciones de producción de su trabajo de campo del Lewis, lo llevaron a pasar una larga temporada en el lugar de estudio, así como a recoger muchos más testimonios de pobladores de Tepoztlan en comparación a la docena que sirvieron a Redfield.

Whirt y Redfield, provoca la llegada de pobladores de origen rural a un ambiente urbano. Para ello Lewis realizó un amplio relevamiento de familias que migraron desde Tepoztlán hacia lo que denominó una “vecindad” en la ciudad de México destacando las causas de dicha migración, las razones para elegir la ciudad de México y el “ajuste” psico-social y cultural a la vida urbana. Resume sus conclusiones en el texto *Urbanization without Breakdown: A Case Study* (1952: 41) de la siguiente manera:

“1) El campesino en la ciudad de México se adapta a la vida de la ciudad de manera más fácil de lo que se hubiera esperado al juzgado mediante estudios comparados en los Estados Unidos y desde la teoría folk-urbana; 2) la vida familiar permanece bastante estable y los extensos lazos familiares más bien se incrementan que decrecen; 3) la vida religiosa se torna más católica y disciplinada, lo que indica el proceso inverso del anticipado proceso de secularización; 4) el sistema de compadrazgo continúa siendo fuerte aun con algunas modificaciones; 5) persiste el uso de medicamentos y creencias de su poblado. (traducción propia)”

De esta forma, la migración rural había conformado a través de los vecindarios una réplica de los lugares de origen y servían para aminorar los efectos del traslado. A partir de los años cincuenta en el contexto latinoamericano, la migración se explica por la expectativa de movilidad social, que lleva a que los pobladores residentes en los polos más atrasados se trasladen hacia los más desarrollados y dinámicos, en busca de mejores condiciones de vida. En estos términos, se resaltan los atributos diferenciales de los individuos migrantes, sus motivaciones para migrar, las formas que adoptan los flujos migratorios y, principalmente, las modalidades de asimilación/ajuste al medio urbano. Todo ello sin prestar mucha atención a las condiciones reales bajo las cuales se establece la relación de los migrantes con la sociedad donde se insertan.

Los estudios migratorios están en un permanente diálogo y confrontación con propuestas teóricas y empíricas propias de la antropología. En este sentido, el pasado teórico de la disciplina no debe ser estudiado como una reliquia, residuo o simplemente desaparecer, sino interpelado a partir de problemáticas de estudio que se plantean en el presente, cuyas obras todavía hablan con elocuencia sobre procesos y fenómenos de la realidad sociocultural. Creo que se trata de una alternativa que posibilita mayor reflexión, debate e investigación en una futura generación de jóvenes antropólogos que ojalá lleguen a convencerse que “los clásicos” nos pueden seguir ayudando a expandir el trabajo teórico

y empírico y revitalizan nuestra disciplina y reflejan las contingencias del mundo que nos toca vivir.

### **Bibliografía**

Lewis, O. (1952). "Urbanization without Breakdown: A Case Study." *The Scientific Monthly*, 75 (1): 31-41

Lewis, O. (1968) [1960] *Teploztan. Un pueblo de México*. México: Joaquín Mortiz. S.A.

Redfield, R. (1930). *Teploztlan a Mexican Village. A Study of Folk Life*. Chicago: University of Chicago Press.

Redfield, R. (1941). *The Folk Culture of Yucatan*. Chicago: University of Chicago Press.

## Género y ciudadanía.

*Beatriz Moncó Rebollo*

Género es una categoría analítica que nos permite la comprensión crítica de cómo se construyen los hombres y las mujeres en una sociedad dada. Igualmente, a través de ella, nos es posible indagar en la relación existente entre ambos y, con perspectiva más amplia, conocer las conexiones, visibilidades, protagonismos e importancia que ciertos valores humanos tienen frente a la sociedad y sus instituciones públicas y privadas. Todo ello, en un marco transhistórico que nos dé pie a entender la génesis, desarrollo e implicaciones actuales que podemos observar y analizar al respecto en sociedades democráticas e interculturales. Es por tanto imprescindible un cruce de miradas o un adentramiento en la historia de los grupos no solo para comprender los movimientos sociales inherentes a la consecución de algunos valores democráticos irrenunciables, sino a fin de evitar conductas formales y normativas, o incluso informales, que rompan con la igualdad entre hombres y mujeres o que los derechos de ciudadanía de estas últimas se valoren como inestables y revisables.

En estos tiempos difíciles de ruptura del pacto social, donde el futuro se ha desdibujado, los límites geopolíticos no se respetan y una pandemia ha terminado con millones de personas en todo el mundo, es necesario que nuestra mirada antropológica interseccional no solo con variables adecuadas sino con disciplinas y metodologías hermanas puedan abrir nuestro horizonte interpretativo a fin de indagar en nuevos espacios que se están reconfigurando y en las problemáticas que conllevan. Se hace por tanto necesaria una docencia abierta y flexible que pueda configurar una mirada analítica interdisciplinar que ayude a situar a l@s agentes sociales y los problemas-objeto que estudiamos en el centro de intersecciones (edad, etnia, clase social, ideología política, ideología religiosa etc.) que nos acerquen a las diferentes posiciones de l@s sujetos y sus representaciones del mundo y los diferentes ordenes de vida. Estamos, pues, hablando de capacitar al alumnado para hacer posible la integración de una perspectiva de género que le permita concebir, diseñar y poner en práctica aquellos aprendizajes que tiene en su haber y los que conseguirá en el futuro. Es decir, realizar un análisis crítico de la problemática básica de la antropología sociocultural comprendiendo la importancia de las aportaciones

de los estudios de género como propulsores de los cambios en las relaciones de hombres y mujeres, las estructuras de la desigualdad y los intentos por conseguir la igualdad real y detectar, al tiempo, la falla existente entre el marco formal y real de las sociedades. Todo ello, además, en aras a poder analizar las transformaciones de las relaciones del poder y la necesidad de un cambio político, social y cultural que sea capaz de conseguir una ciudadanía igualitaria y plena. En otro sentido, tal y como indica el título de la asignatura de "Género y ciudadanía", la unión de ambos ámbitos de reflexión, las categorías analíticas que conllevan y el desarrollo histórico que tanto uno como otro han tenido en nuestras sociedades nos obliga a la selección de unos aspectos que consideramos básicos sobre otros que serían nucleares desde la perspectiva o énfasis de otras disciplinas y subdisciplinas. Ciertamente que las miradas cruzadas e interdisciplinares enriquecen nuestro análisis, pero, como es obvio, el contenido de la enseñanza, clasificado en asignaturas concretas, específicas y de tiempo limitado, obligan a seleccionar unos aspectos frente a otros y a recortar o poner límites a problemáticas que extienden sus consecuencias a diversos ámbitos de la vida, aún más cuando reflexionamos sobre categorías vivibles y experienciales como el género y la ciudadanía.

Por otra parte, el hecho de que en el máster de "Estudios avanzados en Antropología Social y Cultural" pueda matricularse un alumnado que no ha realizado estudios antropológicos o que, habiéndolos hecho, no ha tenido ocasión de estudiar o trabajar en asignaturas de género obliga a recuperar ciertas bases epistemológicas y metodológicas a fin de partir de una posición común y suficiente que no merme el trabajo que se realizará en el curso. Por otra parte, dado que nuestro Grado de Antropología no contempla la enseñanza del contexto histórico concreto, se ve necesario situar el análisis de las categorías esenciales de nuestros debates en un marco que dé cuenta del cambio social, de las transformaciones y sucesos más importantes que han podido y pueden coadyuvar a explicar las situaciones actuales correspondientes. Es en este sentido en el que unimos los aportes de varias disciplinas y perspectivas: la antropología del género, la antropología de la historia y lógicamente la génesis de la ciudadanía, sus aspectos más nucleares y los retos que presenta hoy día en sociedades complejas, interculturales y escenarios de los que llamamos Estados democráticos del Bienestar.

### **Observando la ciudadanía**

A partir de la Ilustración diversos problemas que afectaban a lo que hoy consideraríamos derechos de ciudadanía van tomando un peso específico en la visión que hombres y mujeres tienen del mundo que les rodea y de la esfera política y social que lo mantiene. Sin embargo, aunque por lo general se vincule el concepto de ciudadanía con el de modernidad, su nacimiento se produjo en Grecia. No obstante, es cierto que la "ciudadanía universal", aquella que trasciende diferencias nacionales, religiosas y culturales, económicas y sexuales, sólo es producto de las democracias occidentales. Otra cosa es, como iremos comprobando, que esta universalidad no sea real e incluso la segregada sea un concepto teórico y participe, además, en la defectibilidad de los estados considerados igualitarios y democráticos. De un modo u otro, ateniéndonos a las consideraciones más teóricas, es cierto que hoy día en los países democráticos podríamos diseñar ciertas características del concepto que, por una parte, lo diseñan y, por otra, lo diferencian de momentos anteriores:

1) Se ha pasado de una ciudadanía vertical a una horizontal en la que las identidades no se heredan de forma automática, sino que se articulan de forma individual y reflexiva.

2) El eje de la comunidad (democrática) no puede quedar definido por un grupo o persona sino por un conjunto de relaciones y de vínculos de carácter interindividual que se conforman de la manera más libre e igualitaria posible. Es decir, lo importante en esta dinámica sería la interdependencia que se produce entre todos los que forman parte del medio social.

3) El ámbito de la ciudadanía debe progresar hacia una mayor igualdad de los individuos, tanto en cuestiones de deberes como en cuestiones de derechos.

4) Cuando hablamos de ciudadanía lo hacemos también de democracia. Ambos términos tienen unas características activas, dinámicas, potenciales, en el sentido de que están en juego constantemente. La ciudadanía está actuando en cada momento y la democracia (no conviene olvidarlo) no es un estado inmóvil sino algo en continua transformación, precisamente porque se caracteriza por una cierta inestabilidad interna fruto del pluralismo que es su esencia.

5) Son las ciudadanas y ciudadanos, en el uso de las libertades y obligaciones que le dan su condición, quienes permiten que la democracia se mantenga y sea, en la práctica, lo que la teoría dice que es. De ahí la importancia de "educar en ciudadanía". Otra cuestión,

conviene recordarlo, sería la protesta y tensión social que la enseñanza de la ciudadanía pueda conllevar en un momento dado y los instrumentos en pro o en contra, así como las interpelaciones a los poderes públicos que puedan desatarse social y culturalmente.

6) Ciudadanía y democracia se interrelacionan. Es importante no olvidar que esta última se basa en dos ámbitos: en primer lugar, consideraríamos una estructura de carácter jurídico-constitucional, es decir, el determinado régimen político que acoge y sujeta el medio sobre el que se van a desarrollar los derechos y deberes cívicos. En un segundo lugar hablaríamos de un ámbito más individualizado, el de la sociedad civil, en el que la ciudadanía se abre al ejercicio directo de sus principios, es decir, a un ideal de acción política que puede, además, llegar a ser un importante puntal en los estados democráticos del Bienestar.

7) Al constituirse una democracia como una sociedad reflexiva, las ciudadanas y ciudadanos están obligados a decidir constantemente y en cualquier situación. Cada individuo debe construir su identidad y su posición de manera personalizada. Necesariamente, además, teniendo en cuenta que la democracia no se constituye como un estado fijo y estable, esto es, permanente e irreversible, sino como un objetivo a conseguir. Tal y como plantea Horrach Miralles (2009:3) en este sentido la democracia sería "una Ítaca que, a diferencia del relato homérico, siempre está en pos de ser alcanzada, nunca aparece completamente". Obviamente, también, recordando el poema de Kavafis, las experiencias conseguidas por hombres y mujeres, tan diferentes en ocasiones, matizan el entendimiento de qué significan las Ítacas y cómo se valoran. La mirada de género, aún más cuando se relaciona con perspectivas feministas, modifican las visiones de la realidad social. Por otra parte, y en otro sentido, conviene recordar que la historia nos ha ido mostrando diversas formas de entender la ciudadanía. Variaciones que se vinculan a la diversidad de culturas y valores y al transcurrir del tiempo. Una rápida mirada a tal diversidad nos recuerda que alguna de ellas, la griega en su vertiente ateniense es el ejemplo clásico, han dejado una impronta cuyas características básicas permanecen. De hecho, pensemos en las ideas de pueblo (*demos*), participación ciudadana, subjetividad reflexiva y centralidad de un sujeto político (*ζῶον πολιτικόν* aristotélico). Evidentemente, como decíamos anteriormente, cada momento tiene peculiaridades acordes a su *ethos*; no es idéntica la ciudadanía griega de la época de Solón que la correspondiente a la época de Pericles; no es igual dirigir nuestra mirada hacia Atenas que a Esparta. Corriendo el tiempo tampoco serían iguales las

ciudadanías republicanas o las liberales; como apuntábamos determinadas variables sociales, políticas, económicas y culturales diseñan las bases de la ciudadanía. También modifican sus expresiones las definiciones, los modelos, las condiciones, las prácticas, las representaciones y los significados que puedan llegar a tener. E igualmente variarán sus aspectos jurídicos, normativos y simbólicos.

Finalmente, podríamos resumir añadiendo que la ciudadanía se construye como una idea polémica y diversa, pero también como uno de los grandes aportes del pensamiento occidental. Es por ello que tiene una naturaleza compleja y cambiante, siendo además posible conceptualizarla como un ideal, un conjunto de posibilidades, que remite a un proyecto común, normativo, que genera diferentes controversias y luchas a pesar de que hay un consenso sobre que la ciudadanía da cuenta de las relaciones políticas entre los miembros de una comunidad (política a su vez) y entre ellos y la comunidad misma.

Así, la ciudadanía remite a un estatus o condición legal, a la práctica y también a las aspiraciones. Teniendo todo esto en cuenta no es extraño que el concepto de ciudadanía y sus derivados ciudadana y ciudadano hayan tenido un extraordinario uso y valoración, pues tal y como plantean Nancy Fraser y Linda Gordon (1992:65):

“Ciudadano y ciudadanía son palabras llenas de significado. Hablan de respeto, de derechos, de dignidad. Piénsese en el sentido y la emoción que contenía el *citoyen* francés de 1789, una palabra que condenaba la tiranía y la jerarquía social, a la vez que afirmaba la autonomía y la igualdad; en aquel momento, incluso las mujeres consiguieron el nombre de *citoyenne*, en vez de *madame* o *mademoiselle*. Desde entonces, la palabra aparece a menudo delante de otro término, añadiendo siempre dignidad a éste como en “ciudadano soldado”, “ciudadano trabajador”, “ciudadana madre”. Tiene tanta dignidad que rara vez aparece en el lenguaje coloquial. En las pocas frases informales en que se emplea, se hace con un sentido de aprobación y respeto, como en “ciudadano del mundo” o “comité de ciudadanos”. No se encuentran usos peyorativos. Es una palabra humanista importante. Monumental”

### **Ciudadanía y género.**

Como hemos planteado anteriormente la ciudadanía es un concepto que surge a partir de las Constituciones Liberales de finales del XVIII a pesar de que, decíamos, su germen hay que buscarlo en la *polis* griega y ver su relación y transformación de acuerdo a determinadas variables, pues tanto los griegos como los romanos, formularían como sujetos de derechos (*populus romanus*, por ejemplo) a un conjunto de varones en el ejercicio de sus funciones, quedando fuera extranjeros, niños, esclavos y mujeres. Recordemos que, por ejemplo, en

Roma, estas últimas, aun siendo denominadas ciudadanas, no formaban parte del pueblo romano, sino que pertenecían al orden privado y estaban bajo la autoridad y *potestas* del *pater familias*. Resulta curioso, además, que cada vez que se habla de una ciudadana romana sea para destacar aspectos relacionados con la transmisión del estatuto jurídico de tal a sus hijos o su condición de ciudadana para formar una familia romana. Es decir, desde su posición de transmisoras de ciudadanía, pero no en su condición de ejerciente. Por otra parte, a pesar de que a lo largo de la historia el término ciudadanía se ha determinado por diferentes criterios (el del nacimiento y orígenes familiares, el jurídico, para indicar a cualquiera que la ley reconozca como tal o el económico, desde el que sólo es ciudadano quien posee una cierta cantidad de bienes y participa en el sostenimiento del estado) podría decirse que, en general, en las sociedades democráticas occidentales de finales del siglo XX se entiende por ciudadanía, siguiendo a Marshall y Bottomore (1997), los derechos civiles de la persona, los derechos políticos y sociales e incluso hoy día se incluyen en estos últimos otro tipo de derechos especiales como pueden ser, por ejemplo, los derechos reproductivos que han sido punto importante en las reivindicaciones feministas.

Actualmente, se está planteando una revisión más tendente a la pluralidad y la diversidad mediante una enfatización de los Derechos Universales fundamentales, lo que en cierto modo abre un escenario de debate interesante para nuestra perspectiva. El concepto de ciudadanía, su universalidad y su influencia en las personas que constituyen un determinado grupo social ha sido contestado desde el feminismo a partir del siglo XVIII (Olympia de Gouges y Mary Wollstonecraft son buenos ejemplos) a pesar de que ciertos derechos hayan sido puestos de relieve para indicar la desigualdad entre hombres y mujeres a partir del siglo XV y la *Querelle des Femmes*. Esto es lógico si tenemos en cuenta que si hay algo característico de la construcción de la ciudadanía y su puesta en marcha en los escenarios sociales es que se constituye frente a la exclusión y por ello, gran parte de la lucha de los últimos siglos gira en torno a la admisión de los derechos de ciudadanía por parte de l@s sujetos exclud@s. En este sentido el problema de la universalización de derechos, de la naturalización de las desigualdades e incluso la división entre lo doméstico y lo público y la problemática que se deriva hacia otras esferas de la vida social y política han sido básicos para su lucha.

Por otra parte, es necesario insistir en la crítica a la falsedad del credo liberal sobre el desarrollo de los derechos de las personas. Durante años, tanto en las clases del Máster

como en la comprobación empírica de los libros de textos previos al periodo universitario, se constata que la invisibilización y silencio de las aportaciones femeninas a las sociedades, la historia, las ciencias, etc. es manifiesta, constante y habitual. Pero así mismo, determinadas épocas, sucesos o movimientos sociales se recortan o minusvaloran, ocultando contextos y hechos que desde una perspectiva cruzada entre género y ciudadanía serían de relevancia. Con ella es muy claro que las experiencias históricas de las mujeres ponen de relieve cómo sus realidades contrastaban con la supuesta concepción universalista ilustrada, surgiendo así lo que Benhabib (1990) ha denominado "universalización sustitutoria" es decir un programa ético que define como universal aquello que no es más que experiencia específica de un grupo determinado, lo que, como venimos diciendo, invisibiliza a otros colectivos y que, obviamente, forma parte de esa visión androcéntrica con la que se ha configurado el orden de las cosas. Igualmente, de un modo transcultural, podemos recordar que determinados derechos de las mujeres se conciben como inestables, pudiendo ser revocados de *facto* o intencionalmente (el caso estadounidense con la sentencia Roe versus Wade o el intento de Ruíz-Gallardón de modificación de la Ley de aborto española en 2014 son buenos ejemplos de lo que planteamos).

Un análisis de género supondría entonces analizar la situación y el poder que detentaban las mujeres y cómo se defendían y vivían con dichas exclusiones, dando lugar no a una Ilustración sino a varias perspectivas de esta; perspectivas diferentes, además, en contextos tan distintos como Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos de Norteamérica o España. La publicación de *Los derechos de la mujer y la ciudadana* (Gouges), *La vindicación de los derechos de la mujer* (Wollstonecraft), *La Declaración de Sentimientos de Seneca Falls*, o los diferentes escritos de los *Cahiers de Dóleances* donde se critica la desigualdad entre hombres y mujeres, se reclama la educación para las niñas, se discute sobre la virtud, la capacidad y el estatuto femenino o se exige el sufragio como derecho de las personas no son sino modos diferentes e iniciales de pedir una ciudadanía igualitaria y sin trabas.

Es evidente que los distintos contextos históricos y culturales, incluso el peso específico que algunas variables ideológicas toman en sujetos concretos (por ejemplo, la religión profesada) inciden claramente en el desarrollo temporal, actos y voces que reclaman los derechos de ciudadanía. El caso de las sufragistas estadounidenses en comparación con el de las mujeres de Gran Bretaña muestran claramente lo que apuntamos. La "intelectualidad" de unas frente al laborismo de otras, la fuerza de las

palabras frente a huelgas y actos de contundencia civil, la experiencia sindical frente al credo o la experiencia activista. Ambos casos son, a su vez, muy diferentes del español, un feminismo social que obvió la demanda de derechos políticos formulando sus peticiones sobre la distinción de roles y las aptitudes naturales deconstruyendo, o intentando al menos deconstruir, el discurso de la domesticidad y el "ángel del hogar"; un discurso que, en palabras de Mary Nash (1995:248): "amparó la noción de una ciudadanía diferenciada por el género: política para los varones y social para las mujeres". Obvio decir que el protagonismo que algunas mujeres tuvieron en estos movimientos de reclamación ciudadana no fueron gratuitos; Olympia de Gouges pagó con su vida en el cadalso, Clara Campoamor con la no admisión en Izquierda Republicana y su forzado exilio, Emmeline Pankhurst y otras muchas con su encarcelamiento y salud, y es lamentable y triste recordar que de las sesenta y ocho mujeres que firmaron en Seneca Falls solo una, Charlotte Woodward, llegó a ver la aprobación de la Enmienda Decimonovena de la Constitución de los Estados Unidos que en 1920 concedía el voto femenino.

Como ya se ha apuntado anteriormente, estamos ante una paradoja que nos habla a la vez de derechos universales y excluyentes, pudiendo decirse claramente que la democracia y la ciudadanía tienen rasgos masculinos. Realmente la mirada cruzada entre el género y la ciudadanía nos depara más de una sorpresa: ¿Cómo es posible que un país como Francia concediese el sufragio a las mujeres en 1945? Parece claro que la realidad de algunos valores mayúsculos (Igualdad, Libertad, Fraternidad) se conjugan en diferentes tiempos y modos cuando hablamos de hombres y mujeres. Es evidente, además, que en este curso se inciden en algunos aspectos en los que la ciudadanía y el género marcan el norte. El sufragio femenino, los derechos políticos de hombres y mujeres, las consecuencias de la división sexual del trabajo, la consiguiente adscripción de tareas y el ámbito de los cuidados, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, la pobreza y precarización femeninas, el proceso de hipersexualización corporal, su control y venta reproductivos o las derivaciones de la movilidad y la migración para las mujeres son algunos de los temas-base que sostienen los debates de la asignatura que comentamos.

Con ellos presentes, y dado que el alumnado tiene una participación activa en las exposiciones y debates correspondientes, podemos abrir a la discusión otros temas que desde la perspectiva de género y ciudadanía puedan resultar de interés en cada momento concreto. Así, tanto movimientos ciudadanos como marcos legales y aplicaciones jurídicas

pueden servir para incidir en análisis que coadyuven a entender la interrelación de los ámbitos objetos de nuestro estudio e interés.

### **Bibliografía**

Benhabib, Sheila y Cornell, Drucilla (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Alfons el Magnànim.

Fraser, Nancy y Gordon, Linda (1992). Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre la ciudadanía civil y la ciudadanía social. *Isegoría*, 6: 65-82.

Horrach Miralles, Juan A. (2009). sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factotum*, 6: 1-22.

Marshall, Thomas H y Bottomore, Thomas (1977). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.

Nash, Mary (1995). Género y ciudadanía. *Ayer, Revista de Historia Contemporánea*, 20: 241-258.

# Subjetividad y Diversidad Cultural

*Fernando Lores Masip y María Isabel Jociles Rubio*

Partiendo de nuestra experiencia docente en la asignatura de Subjetividad y Diversidad Cultural del Máster de Estudios Avanzados en Antropología Social y Cultural, en esta unidad didáctica queremos realizar una exposición de los objetivos, de las actividades y del modo de realización del ejercicio propuesto para la evaluación.

El principal objetivo de la asignatura consiste en que los estudiantes hagan un uso competente de marcos teóricos para la comprensión de cómo se construyen subjetividades en espacios de diversidad cultural. Este objetivo se intenta conseguir, sobre todo, mediante las lecturas, los comentarios críticos de las mismas y los ejercicios de síntesis de una selección de textos científicos originales de autores que han producido discursividad teórica en este ámbito. Y la evaluación, además de la participación de los estudiantes en las clases, consiste en la redacción de un texto en que se lleve a cabo un análisis antropológico de una entrevista seleccionada por los propios estudiantes entre las compiladas en *La Miseria del Mundo* (Bourdieu, 2013). De esta forma esperamos introducir a los estudiantes en algunos de los fundamentos prácticos y teóricos de la interpretación antropológica en relación con el modo en el que se constituyen las subjetividades de los actores en diferentes contextos socioculturales.

Un reto particularmente desafiante para la impartición de la asignatura radica en la diversidad de procedencias académicas, nacionales y sociales de los estudiantes matriculados en el máster. Esta diversidad exige de los docentes constantes labores de traducción de vocabularios técnico-científicos, de perspectivas de abordaje de las problemáticas, de modos de trabajar con el material empírico, de estilos de escritura académica, etc. En muchas ocasiones esta diversidad de procedencias enriquece y amplía la discusión y el tratamiento de los contenidos trabajados durante el curso, pero a menudo es preciso detenerse en las aclaraciones para evitar *faux amis* entre saberes expertos o aquellos elementos contraintuitivos que dificultan la comprensión de la subjetividad como fenómeno sociocultural, pues son comunes las ideas apriorísticas sobre la noción de

persona, sobre su modo de constitución y sobre sus maneras de actuar, de sentir y de pensar. Pero esto mismo también favorece, por otra parte, que el acercamiento al análisis de las subjetividades culturales desde la perspectiva antropológica ofrezca vías de reflexión antes no contempladas por parte de los estudiantes procedentes de otras carreras.

### **Justificación pedagógica y epistemológica**

El planteamiento pedagógico y las estrategias didácticas del curso son cuestiones sensibles. ¿Cómo transmitir una “perspectiva antropológica” a personas poco o nada familiarizadas con los estilos de pensamiento de esta disciplina? Partimos de la premisa de que la “adquisición de teorías” es una práctica, de ahí que consideremos la lectura y la escritura de textos teóricos aplicadas al análisis de materiales etnográficos como el *leit motiv* que orienta las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el aula: no se trata de leer por leer, sino de leer para escribir textos propios a partir de operaciones de análisis sobre materiales etnográficos.

Sin embargo, es habitual que los estudiantes consideren que la adquisición de conocimientos “teóricos” o de competencias “analíticas” y sintéticas”, etc. se produce a través de la lectura, dejando la escritura en un papel secundario. Más bien, conciben la escritura como el producto de la reflexión lectora, y no como un proceso en cuyo despliegue se habilita el medio que hace posible la construcción de un sistema de pensamiento, es decir, de un proceso de teorización que requiere la articulación de categorías y conceptos en el desarrollo de argumentaciones antropológicas. Según nosotros la entendemos, la lecto-escritura es una medialidad del pensamiento.

Por ello, partimos de esta centralidad del uso de la lectura y la escritura científica en el diseño de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que desplegamos en el aula. Nos proponemos un contexto didáctico en el que los estudiantes aprendan esquemas teóricos a partir de la adquisición de procedimientos de análisis antropológico que descansa sobre la incorporación de formas de hacer o modos de leer, escribir y comunicar ideas propias en formatos científicamente reconocibles. Esta familiarización con las formas de hacer características dentro del área de conocimiento de la Antropología es la vía de adquisición de competencias antropológicas, mediante la puesta en práctica de los códigos, reglas y estilos de pensamiento propios de esa comunidad científica a lo largo de un proceso que Paula Carlino (2005; 2008) denomina como “alfabetización académica”.

En pocas palabras, nuestro planteamiento puede resumirse del siguiente modo: sólo a condición de leer para escribir, y de reescribir lo escrito en base a nuevas lecturas y relecturas, es posible construir un objeto de estudio propio y apropiado en relación con los datos etnográficos disponibles, dando lugar a una interpretación antropológica que se plasma en un texto. Nuestro principal interés didáctico a la hora de orientar las actividades docentes es el de trasladar al aula prácticas de conocimiento netamente científicas para la transmisión de procedimientos que permitan construir o desarrollar las ideas propias del estudiante, y eludir en la medida de lo posible la reproducción de esquemas escolares.

### **Descripción de las actividades del curso**

Desde el inicio del curso los estudiantes tienen a su disposición en el Campus Virtual el programa de la asignatura y un cronograma de actividades con la relación de lecturas correspondientes a cada sesión. También cuentan con una copia digital en formato pdf. de los textos de referencia que son trabajados en las diferentes sesiones, así como los archivos de PowerPoint con las presentaciones de los temas que organizan las exposiciones de los profesores. En el Campus Virtual también se encuentran otros materiales complementarios, como enlaces a videos sobre diferentes autores o aspectos temáticos de la asignatura y bibliografía adicional.

El desarrollo de las clases pivota sobre el comentario grupal, a partir de la lectura individual, de un texto o una serie de textos. Empezamos con una contextualización histórica del autor a cargo de los profesores, vinculando su experiencia y trayectoria personal y académica con sus principales conceptos, categorías analíticas y marcos teóricos; en este momento se ofrecen las indicaciones que guían la puesta en común de la lectura, y se plantean los términos de la reflexión teórica. A continuación, damos paso a la discusión de los textos en pequeños grupos; con un sencillo modo de sorteo conformamos grupos aleatorios de estudiantes que varían de una sesión a otra, de forma que se generen espacios plurales de intercambio intelectual. La presencia de los profesores permite resolver dudas que puedan surgir en este momento. Por último, realizamos una síntesis colectiva que permite las aclaraciones conceptuales y la profundización de aspectos teórico-metodológicos a partir del trabajo conjunto de interpretación de los lineamientos principales de las lecturas.

Una cuestión clave consiste en alentar desde las primeras sesiones la pronta elección de la entrevista por parte de los estudiantes: consideramos que esto es importante dado que la reflexión sobre los diferentes marcos teóricos que se lleva a cabo a través de las lecturas debe ir acompañada desde un inicio de la referencia a los datos etnográficos. Con ello pretendemos trasladar a los estudiantes la idea de que una interpretación antropológica de una entrevista se fundamenta en operaciones recurrentes y prolongadas de reflexión entre las categorías teóricas y los datos etnográficos, en un camino de ida y vuelta que favorece la reelaboración/corrección de los aspectos teóricos que dan sentido a los datos.

Este trabajo consiste en el análisis de una entrevista etnográfica seleccionada por el propio estudiante entre las incluidas en la obra “La miseria del mundo”, de Pierre Bourdieu. Se trata de una obra colectiva dirigida por el sociólogo francés, en la que se abordan aspectos sensibles del proceso de globalización liberal en la sociedad francesa de finales de los años 80 y mediados de los 90 del siglo XX. La razón por la cual elegimos esta obra como referencia se debe a la utilidad del compendio de entrevistas, relativamente breves, sobre los temas más diversos. Ofrece un abanico extenso de materiales etnográficos, fundamentalmente entrevistas que, en el contexto de nuestro seminario, nos ofrece la posibilidad de trabajar los marcos teóricos a partir de temas que resulten de interés para los estudiantes.

Con el objetivo de darle un seguimiento a este trabajo se dedican a lo largo del curso diferentes momentos para la puesta en común de los avances y dificultades en torno a la realización del ejercicio de análisis de la entrevista: es lo que denominamos tutorías colectivas, en las que recreamos un contexto de intercambio científico parangonable a un “equipo de investigación”, en el que se socializan las dudas, inconsistencias u obstáculos de cualquier índole que dificultan el avance del trabajo de análisis y escritura, así como los logros, resultados y líneas prometedoras de teorización.

### **Trabajo de evaluación**

Desde nuestra perspectiva, es fundamental la coherencia entre las actividades desarrolladas durante el curso y los modos de evaluación. De hecho, el modo de evaluación condiciona las actividades y estrategias de enseñanza desplegadas en el aula, así como el modo de relación que los estudiantes establecen con el estudio, la investigación y, en términos más generales, con el conocimiento. Nuestro principal interés radica en trasladar al aula

contextos de aprendizaje que recreen operaciones de conocimiento reconocibles en las actividades científico-académicas y/o profesionales de la Antropología.

Para la evaluación de la asignatura proponemos la elaboración de un texto de 15 páginas en el que los estudiantes analicen una entrevista seleccionada del citado libro *La miseria del mundo* desde una perspectiva antropológica y tomando como referencia los marcos teóricos trabajados durante las sesiones del curso. Para facilitar la comprensión de la tarea propuesta, y más cuando se trata de estudiantes que mayoritariamente proceden de otras áreas de conocimiento y, por tanto, están poco familiarizados con la forma de escritura etnográfica, proporcionamos al inicio del seminario ejemplos de trabajos elaborados por estudiantes de cursos anteriores. Como ya hemos señalado, insistimos en que se comience a producir escritura etnográfica desde el primer momento. A lo largo del curso, y para acompañar la reflexión teórica que se va articulando con esa producción de escritura, se desarrollan tutorías colectivas y dinámicas de trabajo en grupo que fomentan la comunicación de ideas teórico-etnográficas, y que nos proporcionan el contexto para explicitar los códigos de escritura propios de un registro antropológico.

A continuación, apuntamos algunas de las principales sugerencias que damos a los estudiantes respecto a la estructura y organización del texto:

- un primer bloque, con carácter introductorio, en el que se aborde la contextualización histórica y teórico-académica del autor y de su obra, de la entrevista seleccionada y de los epígrafes que componen el texto, con un avance de las principales tesis que se argumentan en él;

- el desarrollo de las ideas principales sobre el análisis del contenido de la entrevista a partir de los marcos teóricos trabajados durante las sesiones de clase, distribuidas en varios epígrafes;

- las principales conclusiones que se derivan de la exposición precedente, en las que se recapitulen las líneas generales de las ideas desarrolladas en el cuerpo de texto y se avancen posibles líneas de desarrollo ulterior;

- la bibliografía, ordenada alfabéticamente y con los datos bibliográficos completos de las publicaciones.

### **Criterios y modo de evaluación**

En cuanto a la evaluación consideramos que es conveniente explicitar los criterios de evaluación durante las actividades desarrolladas a lo largo del curso. En nuestro caso, asumimos como propios los estándares de calidad reconocibles dentro del área de conocimiento de la Antropología, convenientemente adecuados al momento del proceso de formación en el que se encuentran los estudiantes: esto pensamos que es coherente con el planteamiento de una enseñanza orientada a la adquisición de procedimientos o modos de hacer científico-académicos. Más específicamente, consideramos que es fundamental en el texto producido que se manifieste un manejo suficiente, adecuado y preciso de los marcos teóricos que dan sentido al análisis de la entrevista: de este modo queda plasmado resueltamente el trabajo de lectura, de escritura y de reflexión teórica aplicado al desarrollo de ideas antropológicas propias.

En cuanto a los aspectos formales enfatizamos las siguientes cuestiones:

- una estructura adecuada del trabajo, que permita la exposición razonada, la coherencia de la argumentación y la claridad expositiva;
- el rigor en el uso del sistema de citación y las referencias completas de la bibliografía empleada.

En lo tocante al contenido sustantivo del texto ponemos especial atención en estos elementos:

- la relación entre dato etnográfico y proceso de teorización, usando con rigor los conceptos y evitando las sobreinterpretaciones del discurso de los entrevistados;
- el balance entre descripción y análisis, sin hacer un uso abusivo de extractos de la entrevista ni reduciendo la interpretación a una reseña de las obras de los autores.

La participación de calidad, a través de comentarios de las lecturas y de la exposición de los avances del trabajo de análisis de la entrevista, es considerada dentro de la evaluación final de cada estudiante.

La devolución de los resultados de la evaluación se lleva a cabo en una sesión de revisión grupal. Para ello se convoca al conjunto de estudiantes -independientemente de su calificación- a una sesión telemática sincrónica en la que realizamos una tutoría grupal donde se hace una valoración general de los trabajos presentados; posteriormente, y a petición de los estudiantes interesados, realizamos una valoración personalizada de los trabajos tomando como guía los diferentes aspectos y criterios de evaluación, y señalando

los aciertos e inconsistencias del trabajo y posibles formas de mejora. En nuestra opinión, esta sesión es un espacio de alta calidad educativa, por cuanto permite poner en práctica una concepción de la evaluación que es a la vez continua -desde los momentos iniciales de la asignatura, a través de ejercicios prácticos- y también formativa -y no solamente informativa de la calificación obtenida.

### **Bibliografía**

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2008). “Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?”, En Narváez, C. y Cadena, S. (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.