

# ANTROPOLOGÍA E INTERDISCIPLINA



REFLEXIONES Y PRÁCTICAS EN LAS FRONTERAS

Liliana Bergesio – Federico Fernández – Omar Jerez  
(editorxs)

Rosana Guber – Pablo Wright – Héctor Torres – Ignacio Bejarano  
Fabiola Aramayo – Mónica Lacarrieu – Natividad González  
Eduardo Restrepo – Elio Masferrer Kan – Débora Betrisey



tiraxiediciones





ANTROPOLOGÍA  
E  
INTERDISCIPLINA



REFLEXIONES Y PRÁCTICAS EN LAS FRONTERAS

Liliana Bergesio – Federico Fernández – Omar Jerez  
(editorxs)



*tiraxi*ediciones



*Antropología e interdisciplina: reflexiones y prácticas en las fronteras /*

Liliana Bergesio – Federico Fernández – Omar Jerez (editorxs)

Rosana Guber ... [et al.]; prólogo de Daniel González.

1a ed.- San Salvador de Jujuy: Tiraxi Ediciones, 2021.

278 p.; 21 x 14 cm.

ISBN 978-987-47753-9-9

1. Antropología. 2. Antropología Social. I. Guber, Rosana. II. Bergesio, Liliana, fot. III. González, Daniel, prolog.

CDD 301.01

Imagen de Tapa: (DES) Cubismo Contornismo n°5

Artista: Mutes (César de Barros Amorim)

Página: [www.mutes.pt](http://www.mutes.pt)

Email: [mutespintor@gmail.com](mailto:mutespintor@gmail.com)

Facebook/ Instagram: Arte de Mutes / César Amorim (mutes)

Fotos de interior: Liliana Bergesio



**tiraxiediciones**



COLEGIO  
de GRADUADOS  
en ANTROPOLOGÍA  
de JUJUY



**FHyCS**

Facultad de Humanidades  
y Ciencias Sociales



**UNJu**

Universidad  
Nacional de Jujuy

*Al primer equipo de cátedra de Antropología  
Social y Cultural de la FHyCS-UNJu,*

*Mario Rabey,*

*Daniel González y*

*Ana María Fernández,*

*nuestrxs profesores, colegas y amigxs.*



## Agradecimientos

Este libro es deudor directo de las Jornadas Intercátedras de Antropología que se organizaron a partir de una iniciativa de las cátedras de Antropología Social de Cultural de las Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy. Ellas fueron el motor y tuvieron a su cargo la organización de su primera edición de las mismas en el año 2016.

En las II Jornadas Intercátedras de Antropología, del año 2017, se sumaron a la organización la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), a través de la cátedra Antropología Económica de la Licenciatura en Economía Política y el Colegio de Graduados/as en Antropología de Jujuy, en calidad de coorganizadores. Esta situación que se mantuvo en las edición del siguiente año, 2018, luego del cual las Jornadas se planificaron de forma bianual, hecho que finalmente no se concretó, en el 2020, por la pandemia del COVID-19, que cambió los planes del mundo.

Nuestro agradecimiento inicial es para Lucila Bugallo y Héctor Torres quienes nos acompañaron en la coordinación general de estas Jornadas en sus tres ediciones. Unido a ello va nuestro reconocimiento a quienes formaron parte de las comisiones organizadoras en cada una de estas ediciones de las Jornadas Intercátedras: Carolina Adi, Ana Baldiviezo, Delia Claro, Delia Ferrufino, Norma Flores, Natividad González, Ingrid Julian, Martín Facundo Miranda, Florencia Nieva, Gabriela Ortiz, Carolina Osores, Ariel Rivero, Fernando Sadir, Agustina Scaro, Federico Sona Sombory, Nazarena Vacafior, Martín Valda y Viviana Vilca. Este equipo se fue consolidando y sumando voluntades comprometidas que hicieron todo más fácil y posible.

Queremos agradecer a los/la Decanos/a de ambas facultades de cada momento por el apoyo. Durante la realización de las pasadas Jornadas a Ricardo Slavutsky (FHyCS-UNJu) y María Rosa Guisolia (FCE-UNJu). Y a los actuales Decanos por renovar ese compromiso: César Arrueta (FHyCS-UNJu) y Javier Martínez (FCE-UNJu).

Una mención muy especial merecen quienes fueron responsables de las conferencias centrales en cada una de las ediciones de las Jornadas y su gran generosidad al ceder sus ponencias para esta publicación. Nuestro especial agradecimiento a Rosana Guber, Mónica Lacarrieu y Pablo Wright. Y sumamos nuestra gratitud para Débora Betrisey, Eduardo Restrepo y Elio Masferrer Kan, por sus comprometidos aportes.

Finalmente, nuestro reconocimiento a docentes, colegas y estudiantes de Antropología de nuestra universidad pública, por los aprendizajes, debates y luchas conjuntas en su defensa.

# PRÓLOGO

## Una mirada sobre tres décadas de la Antropología en Jujuy<sup>1</sup>

Daniel González<sup>2</sup>

Como primer profesor concursado de la Cátedra de Antropología Social y Cultural de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) me gustaría hacer algunas consideraciones, recordando algunos momentos vividos, repasando resultados, logros y debilidades y, si me permiten, pensando en voz alta y dialogando sobre algunos desafíos que se nos presentan aquí, en la situación del hoy. Me referiré básicamente a la Cátedra de Antropología Social y Cultural, que originaria de la Licenciatura en Antropología luego se expandió hacia otras carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNJu.

Con un escenario actual tan dinámico, fecundo y prometedor, con tantos actores profesionales, es difícil imaginar el panorama de la embrionaria situación de la Antropología en el NOA a mediados de la década de 1980.

Hacia 1983, eran poquísimos los profesionales de la Antropología en Jujuy, así como de las otras ciencias sociales. Creo que los dedos de las manos sobran para contarlos en toda la

---

<sup>1</sup> Este escrito se basa en la Conferencia inaugural de las I Jornadas Intercátedras de Antropología (FHyCS-UNJu, abril 2016).

<sup>2</sup> Lic. en Antropología (UBA), primer docente concursado de Antropología Social y Cultural (FHyCS-UNJu, 1987); Decano FHyCS-UNJu (1987-1991); Vicerrector UNJu (1994-1996); Ministro de Educación de la Provincia de Jujuy (1997-1998); Director de Planificación (1999-2003) y Director de la Oficina Regional en Brasil (2003-2007) en la Org. de Estados Iberoamericanos. También fue Profesor en la UNDAV e investigador en UNLaM, y coordinador de la publicación Indicadores Culturales (UNTREF).

provincia. El campo laboral, durante la última dictadura, fue limitadísimo.

De todos modos, sea por vocación personal o por tradición disciplinaria de la propia arqueología y antropología social y cultural argentinas, así como por una incipiente apertura del CONICET a este ámbito de radicación poco frecuentado para las ciencias sociales, hacia mediados de la década del 80 se había conformado un pequeño, muy pequeño núcleo de profesionales que, aunque insuficiente, permitía soñar con el inicio de una carrera de Antropología en la proyectada Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu.

Parece ser una constante en nuestros ámbitos. Apenas podemos conseguir consolidar algunos hitos para crear el inicio de una realidad, cuando ya debemos enfrentarnos a una serie de exigencias no previstas que requieren de nuestro compromiso, creatividad y esfuerzo.

Aquí debo hacer un alto y traer al recuerdo de muchos que lo conocieron a la figura de Mario Rabey, el primer profesor (interino) de la asignatura Antropología Social y Cultural, en 1986.

En los primeros cursos la asignatura estaba dirigida solo a alumnos de la Licenciatura en Antropología. El éxito inicial de la carrera parecía asegurado, por lo menos en cantidad de estudiantes. Hubo una inscripción inicial récord, en su mayoría de personas que por los más diversos motivos tenían alguna vocación por las ciencias sociales y nunca habían encontrado una posibilidad en Jujuy. Ya al año siguiente la situación se fue normalizando, comenzando a descender la cantidad de inscriptos en primer año. La demanda contenida se fue extinguiendo y surgió una situación de normalidad, en el sentido de mantener un nivel de inscripción constante, aunque con cantidades más bajas de personas interesadas.

En esa primera cursada actué como Jefe de Trabajos Prácticos. Al año siguiente, cuando hubo una convocatoria de concursos, Mario optó por presentarse a la asignatura Antropología de las Sociedades Complejas, y yo a Antropología Social y Cultural.

Años después se fueron sumando las extensiones a otras carreras, trayendo un panorama de complejidad pedagógica que no habíamos evaluado conveniente, ni nosotros ni el Consejo Académico. Y también se fueron incorporando al equipo docente algunos profesionales, así como alumnos y alumnas que avanzaban en sus carreras. Como siempre dar algunos nombres es un poco odioso por las omisiones, pero quiero y debo señalar aquí a algunas pocas personas que participaron en la etapa inicial de la cátedra: Ana María Fernández, Omar Jerez, Liliana Bergesio, Mercedes Costa, Juan Pablo Ferreiro y Matilde García Moritán, entre otros.

Recuerdo que en esos primeros dictados teníamos una duda que conversábamos una y otra vez: cómo encarar la asignatura. Y les reitero lo que planteé al inicio: la antropología como disciplina no tenía arraigo en Jujuy. Jujuy “era frecuentada” por colegas, pero sin abandonar una mirada externa, ni echar raíces. Aquí vivían pocos profesionales, pero no había una antropología jujeña como creo y quiero creer que se está perfilando ahora. Y por antropología jujeña no me refiero a un conjunto de profesionales radicados en nuestra provincia, sino a realizar una praxis disciplinaria que tome en cuenta la identidad y la problemática regional, a una contribución original en el ámbito de las ciencias sociales de Argentina y Sudamérica, tanto en investigación, como en su enseñanza y en cualquier actuación profesional fuera de los ámbitos académicos.

Aquí quiero señalar algunas cuestiones que creo, con modificaciones en su expresión, perduran de alguna manera en el presente.

Hay una cuestión que quizás ahora suene burda, o elemental. Para nosotros, en ese momento, era muy importante promover la búsqueda del reconocimiento de los patrones culturales andinos en la cultura jujeña. Hoy suena a obviedad, pero hace tres décadas en los ambientes escolarizados, con espíritu citadino aún en los pequeños pueblos, lo andino se manifestaba como “lo otro”, suavemente lejano y, a veces insoportablemente cercano. Y a partir de esta búsqueda también se fue haciendo evidente la necesidad de reconocimiento de otros patrones, como los guaraníes. Sin embargo, por interés y formación, en el cuerpo

docente había una clara orientación hacia las problemáticas andinas.

Un problema era cómo romper con la inercia de vivir en un ambiente evidentemente provinciano al que le costaba reconocer otra diferencia que no fuese la lejanía de los grandes centros metropolitanos. La búsqueda del perfil propio, del reconocimiento de la(s) identidad(es) escondida(s), era un tema recurrente.

El problema no era solo jujeño. En el mundo, y ya saliendo del reducido ámbito académico de la antropología, se iba expandiendo y consolidando el concepto de diversidad cultural. Aquí, a nuestra manera, lo acompañamos con vigor. No me refiero solo a la cátedra, sino que de alguna manera todos acompañamos un proceso de reconocimiento que iba creciendo en la sociedad jujeña, en la medida que la cultura citadina, con tono industrialista en algunos lugares, con las contradicciones propias argentinas de la década de los 80 con sus idas y venidas discursivas y la pérdida de oportunidades, no satisfacía el sentido de la vida, con una clara crisis de la creencia en el progreso social y con dificultades crecientes para resolver las necesidades básicas de la subsistencia.

Con el tiempo transcurrido, pienso que la sorprendente irrupción temprana de alumnos en la Facultad tenía que ver también con esta búsqueda.

Hoy nos encontramos en otra situación. Ya no solo “lo andino” se reconoce y es valorado, con sus más y sus menos, sino que surgieron con fuerza problemas “tapados” tales como la propiedad de la tierra, el patrimonio histórico, el acceso a los recursos naturales, las cuestiones de género en ámbitos rurales, entre otros. Conquistas todas que las poblaciones descendientes de pueblos originarios fueron consiguiendo, paso a paso, a partir de lo que algunos llaman de “constitucionalismo anticipatorio” expresado en la Constitución Nacional de la República Argentina de 1994.

Y los juegos de la diversidad incluyen otras variaciones culturales, por empezar con el mundo guaraní. Me parece que hay

una (auto)imagen instalada y “oficial” de Jujuy como espacio puramente andino. Lo es, pero no es solo eso. Entre las raíces originarias es necesario reforzar el interés por las identidades originarias de las tierras bajas, entre las que se destaca la guaraní.

A mi modo de ver, y es probable que muchos no coincidan conmigo, en el camino nos fuimos perdiendo por los vericuetos de las nuevas formas de exotismo. La diversidad cultural se refiere a un conjunto variado, multifacético, que tiene algún tipo de unidad, sino no tiene sentido. El énfasis en el particularismo lleva a la división infinita, no solo por criterios étnicos, sino también de clase, género, entre otros (incluyendo de raza). Y eso nos va llevando a la preocupación por los criterios de pureza y corrección. Volviendo al párrafo anterior, esto nos impide ver una configuración variada en la que las relaciones entre grupos sociales de las tierras altas, valles y tierras bajas son claves para entender no solo la identidad, sino el pasado y el presente jujeños. Si estas relaciones conforman nuestros procesos fundantes como sociedad, debemos atenderlas desde la antropología.

La diversidad cultural se refiere a que los conjuntos sociales siempre tienen variedad en su interior, que deben ser valoradas y reconocidas. Bien sabemos que la injusticia y la desigualdad, suele estar justificada por argumentaciones o valoraciones culturales. Hay variaciones que nos resultan simpáticas y hasta útiles. Por ejemplo, las que son admitidas y hasta promocionadas por la “industria” turística. Pero ¿qué pasa cuando nos son molestas, a nosotros hombres y mujeres de las ciudades? Traigo aquí el concepto de “hedor americano” de Rodolfo Kusch, que señala el escándalo estético y el consiguiente desagrado de las clases medias de corte ciudadano ante las expresiones populares americanas en lugares tan lejanos y diferentes entre sí, como por ejemplo, en los Andes o en el Conurbano bonaerense. Entonces, el gran desafío es lograr aceptar la existencia del conjunto de las culturas regionales y que cualquier grupo pueda iniciar un diálogo intercultural que interpele al otro.

Creo que en Jujuy nos falta contribuir a construir una nueva mirada de conjunto que supere el costumbrismo, el exotismo (propio y ajeno), el oportunismo particularista y las mo-

das. Centrarnos en lo que vamos siendo, con sus mezclas, innovaciones y vicisitudes, en el reconocimiento de nuestro estar popular, que nos puede llevar, irremediamente, a inventar, a crear nuevas formas de entendimiento de la cultura y la sociedad. En ese camino, toda experiencia social y comunitaria tiene alguna legitimidad, y puede ser valiosa, y debe ser reconocida como fuente de inspiración, modelo a tomar en cuenta, señales de tiempos por venir.

También en este camino, podemos insistir en la contribución a conjuntos mayores en permanente definición. Pienso en el pueblo argentino, que durante décadas fue considerado un sujeto histórico, y que en el siglo XXI parece un concepto y una realidad pasados de moda. En mi opinión, aceptamos demasiado rápido las indicaciones de los centros de pensamiento hegemónicos mundiales, nos desplazamos y adoptamos perspectivas coloniales con nuevas formas discursivas que facilitan la división, la debilidad. Por ejemplo, sin pensarlo mucho fuimos perdiendo la valoración por lo criollo, por lo mestizo, por las fusiones con tradición arraigada. Y con esto, perdimos perspectiva histórica de los procesos que nos conforman como sociedad y comunidad(es), enfatizamos el esencialismo, construimos barreras y, por los mencionados criterios de pureza, ya no somos hijos (nativos o por adopción) de esta tierra, sino bastardos de nuestra historia.

Jujuy hace, puede y debe hacer más contribuciones a la cultura argentina, no como la variedad exótica de un país homogéneo “trasplantado” desde algún lugar de “Occidente”, sino como lo que es: un conjunto dinámico, que vincula directamente al conjunto argentino con el mundo andino (pero que no es el único vínculo), con una parte de la tradición cultural precolombina.

Otra cuestión planteada, y que creo que tiene vigencia aunque no sé si está de moda, es la relación entre conocimiento y transformación social. Esta relación nos remite a palabras comunes en nuestro ámbito disciplinario: antropología aplicada, gestión cultural, interculturalidad. Y también a otras de orden moral, como el compromiso. Me parece que esta preocupación ha estado siempre entre nosotros, tanto entre graduados y docentes como entre alumnos ingresantes y avanzados.

La preocupación académica por la “antropología aplicada”, quizás una deuda pendiente en la FHyCS, no puede resolverse con una nueva asignatura. Se trata, como señalaron las convocatorias de las Jornadas Intercátedras de Antropología, de que la Facultad ha orientado la formación hacia la investigación, cuando el campo laboral es mucho más amplio, variado e, incluso, interesante. Esto provoca un déficit importante en nuestros egresados que deben integrarse en la dinámica laboral de Jujuy, la región y más allá de ella. Esto lo podemos superar con formaciones de posgrado y, cuanto antes, corregir en los estudios de grado.

La gestión cultural es una opción de formación, especialización y trabajo que va ganando terreno, y que en Jujuy tendrá desarrollo notable. ¿Estamos preparando adecuadamente a nuestros alumnos para la creciente demanda laboral de municipios, sindicatos, ONGs? Asimismo, crecientemente en las relaciones internacionales se va acentuando la importancia de lecturas culturales que fundamenten políticas adecuadas a los intereses de los países y las regiones. No se trata solo de la diplomacia entendida en términos tradicionales, sino también de relaciones de cooperación y alianzas entre regiones y provincias (o sus equivalentes subnacionales), entre fuerzas sindicales, movimientos sociales, religiosos, etc.

Esta reorientación hacia la acción como acompañamiento de procesos sociales y a las transformaciones, combinada con el reconocimiento de la diversidad cultural y de las necesidades de superar las diferencias sociales acentuadas, debe tener expresión en una cuestión que muchas veces nos puede parecer alejada: la pedagogía.

¿Hemos desarrollado la pedagogía adecuada para nuestros alumnos jujeños reales, o sea para jóvenes entre 18 y 21 años provenientes de escuelas medias públicas de la provincia? No alcanza con echar culpas al sistema educativo en su nivel medio, sino de dar respuestas institucionales y también académicas desde nuestra disciplina. Como autoridad en el pasado de la FHyCS y de la UNJu, puedo hacer mi *mea culpa*. Pero ya poco sirve.

Nuestros conocimientos antropológicos debemos volcarlos en el esfuerzo de generar una oferta renovada de formación de grado y posgrado, que atienda a la variedad de nuestros jóvenes, sea por su origen étnico, social, de género, geográfico. No tenemos la obligación de otorgar el título de grado a cada ingresante, pero para nosotros es un fracaso cada joven jujeño o jujeña, o de donde provenga, que con vocación genuina debe abandonar la Facultad.

Llevar adelante una empresa de este tipo, que resuelva este desafío, nos obliga a repensarnos. Nos lleva a dejar de lado algunos egocentrismos y promover el trabajo mancomunado con nuestros colegas, y la imprescindible labor interdisciplinaria, en primer lugar con los colegas de la Pedagogía, que en Jujuy hay muchos y bien formados. Pero si tomamos en cuenta que “Antropología Social y Cultural” es un abanico de cátedras que cubren varias carreras, por lógica podemos sumar a estas redefiniciones a los colegas de Comunicación, Ciencias de la Educación, Educación para la Salud, Trabajo Social, Historia... En fin, nos lleva a entablar un diálogo con las diferentes disciplinas presentes en la Facultad, e incluso en la Universidad, para abrirnos a las preocupaciones sociales presentes en las diversas unidades académicas. Una reforma curricular a fondo de nuestra licenciatura, o incluso de otras carreras, ya se torna necesaria. Si enseñamos que la sociedad es dinámica, ¿cómo conformarnos con planes de estudio que ya tienen tres décadas?

Estos diálogos situados en nuestro escenario histórico y socio-cultural, así como en los actuales desafíos académicos, puede llevarnos a redefinir nuestra disciplina. Y desde esta experiencia realizar un aporte significativo, no solo por los casos con los que trabajamos, sino por contribuciones epistémicas originales generadas por el trabajo profesional en el medio donde nos desempeñamos.

Es posible mirar, “tres décadas después” a la labor antropológica como una parte de un trayecto, con muchas novedades y continuidades notables. Todo indica que se preanuncian tiempos difíciles, que la Antropología como disciplina (a través del

trabajo colaborativa entre sus profesionales, antropólogas y antropólogos) tiene que realizar su aporte para encontrar nuevos caminos de justicia y progreso compartido.



# INTRODUCCIÓN

Liliana Bergesio, Federico Fernández y Omar Jerez



Manka Fiesta, La Quiaca, Jujuy.



*“El fin de este trabajo solo puede ser la parada provisoria de un viaje fronterizo que no tiene término”.*

Krotz (2002: 407)

La antropología como disciplina científica incluye un mosaico constituido por la arqueología, bioantropología, etnohistoria, lingüística antropológica y antropología social y cultural, entre otras subdisciplinas posibles, dependiendo el lugar del mundo y el momento del cual estemos haciendo referencia. Los límites entre ellas son en muchos casos difusos, con múltiples solapamientos y diferentes trayectorias, por lo cual, a cada paso, parece más acertado pensarla en plural (antropologías) situándolas tanto geográfica como temporalmente. Su característica común es la complejidad y no pocas veces sus temas de interés siguen siendo tildados de “exóticos”. No obstante, con creciente aumento, se crean situaciones en las que quienes forman parte de la comunidad científica, gestores políticos, comunicadores, docentes y/o un público cada vez más numeroso, se sienten interpelados/as por la realidad de otras culturas o grupos humanos, y así se interesan por informaciones y discusiones antropológicas, ya sea por mera curiosidad o porque reconocen la relación que éstas tienen con urgentes problemas éticos, sociales, políticos y/o cognitivo.

El proceso de constitución de la disciplina tiene características particulares, como ya se dijo, presentando fuertes heterogeneidades. Sin dudas, ello se debe a las particularidades sociohistóricas y culturales de cada país, región o provincia, así como a las tradiciones disciplinares locales y a sus diversos desarrollos académico-institucionales. Sin embargo, si bien es materia común de la antropología el análisis minucioso de las configuraciones epistemológicas, metodológicas y políticas que enmarcan sus ‘objetos/sujetos de estudios’, son mucho menos frecuentes, más dispersos y puntuales los análisis que se enfo-

quen “en el más amplio contexto de las estructuras y las prácticas que los han producido como antropólogos y en las cuales han articulado las condiciones de operación y existencia del establecimiento antropológico en conjunto” (Restrepo y Escobar 2004), siendo aún más escasos los que se centran en la enseñanza de la disciplina como un campo de interpelación, reflexión y crítica.

En el caso específico de Jujuy<sup>1</sup> (Argentina), donde este libro se gesta, la antropología tiene una historia que atraviesa todo el siglo XX. Si bien no es el objetivo de esta introducción exponer el desarrollo de la disciplina en la provincia, consideramos que algunas referencias son necesarias para contextualizar los trabajos que aquí se exponen. Es así que se hace necesario recordar que desde los relatos etnográficos sobre los indios del chaco escritos por el sueco Erland Nordenskiöld en 1908, pasando por los trabajos de arqueología realizados por Ambrosetti y Debenedetti entre 1908 y 1929<sup>2</sup> bajo el aval institucional de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA); las diversas expresiones sociales y culturales de los Pueblos Originarios de la región, fueron pintadas bajo la pátina de un exotismo singular ubicado en los márgenes de una narrativa nacional que, especialmente durante el primer centenario de la República, se suponía predominantemente blanca y de origen ultramarino.

A modo de ejemplo de esta situación vale recordar que en el año 1950, se llevó a cabo un homenaje al Dr. Salvador Debenedetti en el aula magna de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires. Un fragmento de la disertación pronunciada por el Doctor Eduardo Casanova (discípulo de Salvador Debenedetti)<sup>3</sup>, da

---

<sup>1</sup> La provincia de Jujuy se ubica en el extremo noreste de la República Argentina, limitando al norte con Bolivia y al oeste con Chile.

<sup>2</sup> Para un análisis de las investigaciones desarrolladas en torno al Pucará de Tilcara desde principios del siglo XX, se puede consultar los escritos de Zaburlin (2009).

<sup>3</sup> El documento al cual se hace referencia contiene las resoluciones de las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras, y disertaciones pronunciadas en el acto académico realizado en el aula magna de la misma institución. Dicho texto lleva por título: Homenaje al Doctor Salvador Debenedetti. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <http://salvadordebenedetti.com.ar/wp-content/uploads/2018/03/homenajeadebenedetti1950-pdf>

cuenta de la visión que su maestro tenía sobre el “hacer antropológico en Jujuy”, y al mismo tiempo denota los cimientos sobre los cuales se ha construido el Museo del Pucará conjuntamente con el Instituto Interdisciplinario de Tilcara (IIT) dependiente de la FFyL de la UBA. Casanova señala en su discurso homenaje a Debenedetti:

Su poder de adaptación al medio y sus dotes naturales para inspirar confianza eran inseparables y cuando alrededor del fogón de su campamento interrogaba, al baqueano, a un hosco peón o a su huésped lugareño, era difícil que no le dieran todos los datos que requería o le negara su colaboración, aún en asuntos para ellos poco gratos como indicar la ubicación de un cementerio de ‘los antiguos’ o comprometerse a trabajar en las tumbas, por las cuales sienten supersticioso terror.

La antropología en Jujuy tuvo así particular impacto en las regiones de la Puna y la Quebrada de Humahuaca, y escasamente en los valles y yungas. Para el caso específico de la Quebrada (donde está asentado el IIT)<sup>4</sup> los antropólogos han jugado por décadas el papel de intelectuales orgánicos de las clases dirigentes de Jujuy. La antropología fue así utilizada como una herramienta más en la disputa por imponer sentidos en el imaginario local y regional sobre la cultura y la sociedad tradicional, en el contexto de la presencia evidente de una cultura popular de raíz indígena. Las élites “realizaron un complejo trabajo de desplazamiento y ruptura de los lazos de memoria con los antepasados nativos, mientras los articulaban con los arqueólogos que ‘descubrieron’ y realizaron las primeras investigaciones en el Pucará de Tilcara” (Karasik, 1994: 48).

Esta situación comienza a cambiar en los primeros años de la década de 1980 cuando parte de la antropología argentina inició una lenta y parcial revisión sobre su pasado disciplinar

---

<sup>4</sup> Hay en Jujuy un debate abierto donde, desde hace años, vecinos, políticos e intelectuales locales, han solicitado que el Pucara de Tilcara, el Museo y el IIT pasen al patrimonio de la UNJu.

que, en parte, puede haber sido motivada por la apertura democrática y la necesidad tanto de reorientar políticas como de sarnear a las ciencias sociales y humanidades, que fueron foco de la represión física e intelectual de la dictadura militar iniciada en marzo de 1976. Es así que, en el año 1984 en un Informe CONICET, fue la primera ocasión en que egresados de licenciaturas antropológicas nacionales o carreras de historia con especialidad en antropología, reflexionaron acerca de su proceso disciplinar, los obstáculos enfrentados y su situación actual, concluyendo que la disciplina “podía y debía reorientarse de cara a la coyuntura política que clausuraba uno de los períodos más cruentos de la historia argentina” (Guber, 2009: 4).

Fue en ese mismo año que en el ámbito de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) se crea la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) con tres carreras de grado iniciales, una de las cuales fue la Licenciatura en Antropología.

Desde 1984 hasta la actualidad, nuestra Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales creció exponencialmente contando en la actualidad con 19 carreras de grado (a las que se suman carreras de postgrado y otra de pregrado)<sup>5</sup>. En particular, la Antropología Social y Cultural, como asignatura, está presente en numerosas de esas carreras de la FHyCS/UNJu, pero también hay otras relacionadas con la temática sociocultural, como Introducción a la Antropología, Antropología de las Sociedades Complejas, Sociedades Campesinas, Organización Social y Parentesco, Antropología Filosófica y Antropología Cultural. Esta situación se repite en diversos Institutos de Formación Docente y Facultades, lo que muestra la relevancia de los aportes de la antropología a diversas formaciones disciplinares y docentes, teniendo los conceptos antropológicos una gran incidencia en la gran mayoría de las ciencias sociales, sobre todo en las últimas décadas.

En Jujuy, parte de la producción científica local (y luego nacional e internacional) se difunde por medio de la revista Cuadernos (publicación académica de la FHyCS-UNJu). Esta publicación nace en el año 1989 y en ella la antropología tuvo siempre

---

<sup>5</sup> Comunicación personal de la Secretaría Académica de la FHyCS-UNJu (mayo 2020).

una importante representación y en espacial la antropología social y cultural. Así, si los trabajos de esta área publicados en Cuadernos se organizan en una secuencia temporal se pueden señalar dos bloques, desde el periodo 1990-2003 (etapa I), hasta los años 2004-2017 (etapa II). En términos generales, el primer bloque se ha caracterizado por la preminencia del trabajo etnográfico clásico basado en una serie de estudios de casos bien situados, con especial énfasis en los espacios rurales alejados de los núcleos poblacionales de mayor densidad. En cambio, la producción de artículos publicados entre 2004-2017 puede ser visualizada como un conjunto abierto de temáticas, enfoques metodológicos y unidades de observación (Bergesio y Fernández, 2018). Ahora bien, a pesar de las diferencias esbozadas entre ambas etapas ¿existen continuidades en los enfoques básicos de investigación desarrollados por la antropología social y cultural local a lo largo de las últimas décadas? ¿Han cambiado los focos temáticos centrales o existe una continuidad temática bajo denominaciones y problemáticas distintas?

En este recorrido se puede considerar que el punto de partida ha sido, y sigue siendo, la perspectiva holística que ha caracterizado a la antropología como disciplina desde sus orígenes, acompañando esta mirada con una herramienta metodológica fundamental como lo es la etnografía. En efecto, con distintas variantes, desde sus comienzos y hasta los tiempos contemporáneos, tal y como lo muestran los textos que forman parte del presente libro, la co-contrucción de la información etnográfica constituye nuestro *ethos* disciplinar. En este sentido, existe una continuidad en la mirada y en la reflexividad analítica. Sin embargo se encuentran diferencias en los intereses temáticos y en las formas de llevar adelante la investigación etnográfica, estos quiebres no solo se ven expresados en los intereses temáticos y en el planteo de nuevos problemas de investigación, sino que además -afinando un poco nuestra mirada hacia el interior de la disciplina a nivel local- denotan una resignificación de unidades de observación y análisis que siempre estuvieron allí, solo que en los últimos años han cobrado un mayor interés para la antropología social y cultural y las ciencias sociales en general.

Quizás el acotado proceso interno en nuestra disciplina expresado en Cuadernos y sintetizado muy brevemente en los párrafos precedentes, puede ser enmarcado en torno a la idea que García (2006) analizó detalladamente sobre los sistemas complejos y su relación con la interdisciplina:

[...] en el ‘mundo real’, las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. En este sentido, podemos hablar de una *realidad compleja*. Un sistema *complejo* es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema) en la cual los elementos no son ‘separables’ y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente (García, 2006: 21).

Desde esta perspectiva, la noción misma de frontera -palabra clave presente aquí ya desde el título de nuestro libro- y aplicada específicamente a los límites disciplinares, constituye solamente una parte del problema puesto que ya no solo se trata de los corset académicos ligados a miradas particulares de antropólogos/as, trabajadores sociales, especialistas en comunicación social o trabajadores de la salud, estas disciplinas posibles, sino que, fundamentalmente, se trata del reconocimiento de la existencia de realidad(es) compleja(s) que nos han atravesado y nos atraviesan como profesionales.

La complejidad así entendida se encuentra lejos de ser un mero acto declamativo para afinar nuestras posiciones teórico-metodológicas al momento de la co-construcción de carácter profundo y cualitativo *in situ* sino que, más bien, supone un esfuerzo colectivo y transdisciplinar por desmontar todo un corpus de categorías de análisis con largas y pesadas tradiciones históricas en las ciencias sociales en general.

Ya en la década de 1970, el sociólogo Norbert Elias señalaba con claridad la falta de adecuación del lenguaje científico académico para describir y analizar las relaciones sociales entre poblaciones humanas. De acuerdo con Elias, gran parte nuestro andamiaje conceptual está basado en categorías que describen

a las relaciones humanas como cosas, es decir, como algo existente afuera e independiente de un “yo” o un “nosotros”. El concepto de “individuo” en las ciencias sociales, da cuenta de este sentido cosificador:

Tal como se utiliza habitualmente este concepto [el de ‘individuo’] en la actualidad suscita la impresión de referirse a un adulto sin relaciones con nadie, centrado en sí mismo, completamente solo, que además nunca fue niño. En esta forma circula el concepto por los idiomas europeos de la época reciente, donde ha dado lugar a formulaciones verbales como ‘individualidad’ o ‘individualismo’) (Elias, 2006: 140).

Se trata, en la concepción elesiana, de categorías que describen realidades sociales no solo externas al observador/a, sino que fundamentalmente implican un pensar y reflexionar sobre estas realidades como si estuvieran en reposo, casi estáticas. Las cuales, además, tienen límites bien definidos, donde las unidades analíticas se pueden separar claramente unas de otras. Pero nuestras experiencias muestran otra cosa y por eso insistimos en que no solo se está planteando un cambio de perspectiva teórica basada en la denominación categorial (sujeto, actor, agente, individuo), sino de todo un lenguaje que hemos incorporado a través de nuestras diversas formaciones disciplinares, y cuyos orígenes se remontan a determinadas concepciones provenientes de la antigüedad en occidente.

Quizás este sea un buen momento -especialmente en estos tiempos de pandemia por el COVID-19 donde se exponen grandes preocupaciones sobre la “individualidad encerrada”-, en donde resulte necesario retomar y avanzar aún más en la propuesta deconstructiva y relacional de Elias, y aplicar una reflexividad similar pero centrada en la “des-exotización” de la otredad, una marca registrada de la antropología desde sus orígenes.

Este ejercicio implicaría, como mínimo, un re-planteo de los aportes que nuestra disciplina ha considerado y sigue conside-

rando como centrales, tales como las nociones de cultura, prácticas culturales, mito, ritual, entre otros. En suma, no se trata aquí de desechar categorías de análisis sumamente valiosas, sino más bien de establecer nuestro consabido proceso de reflexividad interno y, porque no, transdisciplinar, en torno al impacto político, económico, ético y moral que estas nociones tienen al ser aplicadas en la contemporaneidad que nos toca vivir, sobre todo en estos espacios de fronteras.

### **Investigar y enseñar Antropología**

Los/as antropólogos/as somos formados/as, fundamentalmente, para la investigación. Sin embargo practicamos igualmente la docencia al enseñar antropología, muchas veces para estudiantes que no se preparan para ser antropólogos/as, lo que representa un desafío extra. Estas ideas fueron las que, en un primero momento, motivaron la necesidad de encontrarnos quienes ejercemos la antropología en Jujuy en unas Jornadas Intercatedras.

La idea comenzó a gestarse en diversos encuentros informales donde se identificaron los dispares métodos y resultados del dictado y toma de exámenes, asumiendo la complejidad de los contenidos antropológicos en especial para profesionales que se estaban formando en otras disciplinas, a las cuales la antropología debía aportar sus teorías y métodos. En ese sentido, se advirtieron algunas dificultades comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la incorporación de conceptos centrales de la antropología así como la necesidad de intercambiar experiencias y reflexiones críticas.

También entre los debates que originaron el hecho de reunirnos en un espacio como las Jornadas Intercatedras estuvo qué tipo de formación y para qué nos prepara la universidad en el campo antropológico. Pareciera ser que el hecho de realizar una investigación es la base que define el hacer y ser antropólogo/a. Geertz (1990) sostenía que lo que define a un profesional es lo que hace, y lo que hacen los antropólogos, es, fundamentalmente, etnografía; es decir reflexionar sobre los avances del proceso de investigación en el campo. Y es que quizás la única forma de sostener el argumento respecto a la ciencia que presume de

conocer el comportamiento cultural del “otro”, sea a partir de un conocimiento cuya legitimidad, es a través del resultado de una investigación donde se interactúa con ese “otro”.

Así, los/as antropólogos/as respiramos desde nuestra temprana formación la importancia de las investigaciones etnográficas como procedimiento y herramienta que legitima la construcción de nuestro relato sobre el otro cultural que se pretende comprender. La historia de la antropología nos muestra eso, con diferentes formas de abordajes. Y es que al recorrer el desarrollo de la disciplina, a través de las diferentes escuelas y teorías, es inevitable notar que es la investigación etnográfica, lo que estructura el conocimiento antropológico de esa otredad, aun cuando ese otro campo ontológico es a la vez el propio procedimiento metodológico con el que se aborda el campo, para re/conocer al otro como objeto/sujeto de estudio disciplinar. En este sentido los/as antropólogos/as como sujetos cognocentes también somos susceptibles (objeto) de investigación en el mismo proceso de investigación que conocemos a aquellos otros que asumimos como objeto/sujeto de nuestras investigaciones.

Existen múltiples manuales, de todas las décadas y diferentes nacionalidades, en los cuales a la vez que argumentan sus ideas sobre la historia de antropología y de la etnografía en general, enfatizan el rol central del trabajo de campo etnográfico, definiendo la investigación en todas sus expresiones y atravesando sus análisis. De manera que, si acordamos en que lo que define el ser y hacer de la antropología es el proceso de investigación y esto es algo que esta naturalizado en nuestra formación, el desafío que queremos poner en foco es cómo transferir, cuando se intenta hacerlo, el uso de determinadas categorías y herramientas –teóricas y metodológicas- si estas son el resultado y cobran mayor sentido y dimensión en un proceso de investigación. Lejos estamos de tener una posición antropocéntrica de la disciplina, en relación al resto. Todas las ciencias se construyen, producen y reproducen desde la investigación. Sin embargo, el ser y hacer etnografía -como parte constitutiva de ser y hacer antropología- se define en la acción del trabajo de campo, conociendo a ese otro en interacción con los otros/nosotros.

Para quienes hacemos antropología desde espacios periféricos (Argentina con relación al mundo, Jujuy en relación con Argentina) esto conlleva un doble desafío en el que se hace necesario reelaborar o reconstruir las propias teorías, categorías y herramientas, en su mayoría pensadas desde otros contextos. Para así desplazar los centrismo y construir nuevos nodos, o centros de discusión, y tener el valor de hacerlo desde nuestros otros espacios (o espacios otros). O desde la periferia de la periferia. En parte este es el argumento de la conferencia de Pablo Wrigth, que conforma un capítulo en el presente libro, cuando nos invita a descentrar el pensamiento, a pensar la etnografía desde otros lugares, desde nuestros propios lugares, pero sin quedarnos atrapados en la geografía de la metáfora. Que no por ser nuestras son mejores, pero tampoco por no proceder de aquellos lugares centrales, sean peores. Debemos animarnos a definir y construir nuestras propias tradiciones y a contar nuestros propios procesos de formación profesional, nuestras propias etnografías. Y también está presente en el desafío que nos propone Eduardo Restrepo, en el epílogo de esta obra, cuando nos incita a reinventar nuestras antropologías desde América Latina.

Se plantea así la importancia de estos espacios de producción científica para pensar y cuestionar tanto las periferias como los centros. Pero también para la construcción de nuevos centros, que no tienen que serlo en el sentido de presumir la centralidad como escala, sino la centralidad en o desde la otra periferia como valor intrínseco, como valor por la diversidad y, por qué no, como espacio de valor en las construcciones y desarrollos de modelos teóricos. Porque desde estos espacios se impone la necesidad de pensar las realidades locales de las cuales forman parte esos emergentes centros, como lo es la FHycS en la UNJu.

### **Sobre este libro**

Los trabajos reunidos en este libro procuran reflejar parte de los debates planteados. En el mismo se recuperan las conferencias centrales de cada una de las ediciones de las Jornadas Intercatedras de Antropología, más algunos trabajos presentados en mesas paneles y temáticas. Como epílogos, se suman aquí

trabajos de colegas de otros lugares (Colombia, México y España) que completan un mapa local/global de la disciplina, pensando su historia, recorridos, desafíos y potencialidades.

Este libro se estructura así en cuatro grandes bloques. El primero de ellos recupera dos de las conferencias de las Jornadas Intercátedras, las cuales se centraron en la antropología y el trabajo de campo.

El trabajo que abre el libro es la presentación de Rosana Guber: “Del trabajo de campo como técnica, al trabajo de campo como experiencia”. Su conferencia en el cierre de las Jornadas Intercátedras de Antropología (FHyCS-UNJu) del año 2018 fue multitudinaria y seguida con atención por colegas y estudiantes de numerosas carreras de la UNJu. En un tono intimista, agudo y riguroso expuso, como ahora lo hace en el primer artículo de este libro, una serie de reflexiones acerca de su (nuestra) profesión como investigadores en Antropología Social. Las mismas, como ella lo plantea, están atravesadas por sus propios temas de trabajo como investigadora pero también por las ideas que se fueron suscitando en sus tareas como docente de métodos etnográficos, desde 1984, en diferentes universidades argentinas. Es decir, sus planteos se anclan en la reflexividad de su experiencia académica, formativa y laboral, que pasa por distintas épocas en las cuales academia, país y región también se fueron transformando. Ofrece así un recorrido personal que se entrelaza con el colectivo de la profesión (quienes ejercemos la antropología) y el contexto socio-político más amplio del país y la región. A partir de la convicción de la politización del mundo académico en Argentina (situación que argumenta es compartida por otras academias latinoamericanas), señala que uno de sus efectos fue una profunda influencia moralizadora, no necesariamente “científica”, tanto en la selección de temas, como en los métodos, las referentes conceptuales, las retóricas expositivas y las fundamentaciones. Como consecuencia de ello las teorías y temáticas autorizadas en los períodos de intervención universitaria de los regímenes de facto (y signo político conservador) resultaron “funcionales” para sus regímenes pero, además, en los períodos democráticos se generaron fundamentos académicos que sirvieron para desalentar y hasta demonizar otras argumentaciones.

Guber sostiene que comprender el proceso de moralización política de la antropología social en Argentina es un camino complejo sobre el cual hay un elemento clave que suele quedar ignorado y, sin embargo, se dice que nos distingue de las otras ciencias sociales: el trabajo de campo. Su hipótesis es que el trabajo de campo etnográfico es central en esa asociación político-académica argentina porque nos permite exhibir una relación que se postula como fundante de esa moralidad socio-antropológica: la relación no mediada entre intelectuales-antropólogos y “pueblo”, “gente”, “las bases”, “los excluidos”, “los trabajadores”, “el proletariado”, entre otros términos propios de cada época. Para mostrarlo historiza la relación entre trabajo de campo e intelectuales-antropólogos desde cómo la plantearon nuestros primeros colegas y luego discute distintos usos del trabajo de campo en sus propios trabajos con protagonistas directos (oficiales y suboficiales) en el conflicto bélico anglo-argentino de 1982 (conocida como Guerra de las Malvinas). Con ello busca, y lo logra, poner en valor a la investigación antropológica con sujetos sociales “políticamente inconvenientes” planteando que fue gracias a la posibilidad de poner en cuestión las reflexividades antropológico-sociales que pudo aventurarse por ese campo minado; pretendiendo, al mismo tiempo, discutir las nociones extractivas (“recolección de datos” e interrogación a “informantes”) y terapéuticas (“dar voz a los sin voz”, “acompañar”) con que muchas veces se concibe al trabajo de campo etnográfico. Y hace esto porque, en sus propias palabras: “estas nociones van exactamente en contra de la prédica igualitaria y democrática de los antropólogos sociales”. A ello se suma un notable desarrollo de la búsqueda/encuentro de categorías analíticas, que ella ejemplifica con los términos memoria y experiencia presentando un caso con múltiples aristas y dimensiones.

El segundo trabajo de este libro es el de Pablo Wriqth, “Ser-en-el-campo. Reflexiones antropológicas desde la Cruz del Sur”. Esta fue su conferencia del año 2017 en las II Jornadas Intercátedras de Antropología y su escritura conserva ese tono de charla entre pares académicos y estudiantes que tanto se apreció en ese momento. Inicia así recuperando sus propios estudios sobre el rol de los sueños entre los Qom/Toba de Formosa; una

forma indígena de conocer la realidad diferente a lo que la ciencia occidental considera que son los sueños. Estos estudios son puestos en diálogo con la etnografía y el trabajo de campo (que pasa por diversas geografías, temporalidades y temas), reflexionando sobre cómo nos producimos como sujetos etnógrafos en la universidad y en la carrera de investigación. Pero también pensando en la etnografía no solo de los antropólogos, sino también como un método aplicable por otras disciplinas para otros quehaceres. Y sobre todo, avanza en la pregunta sobre ¿cómo se entrena un profesional para hacer etnografía? O bien, en sus propios términos, la idea de “ser en el campo”, donde la Cruz del Sur se relaciona con reflexiones que apuntan a las formas de producción de conocimiento en Sudamérica o, más bien, en el sur; parte así de la idea de descentrar los lugares de conocimiento y de enunciación de los ejes euro norteamericanos hacia otros lugares y poder, de esta manera, producir conocimiento, ideas, métodos que tengan que ver con las realidades que se viven en estas otras latitudes (o en estas latitudes otras). Pero advierte, que no debemos quedarnos atrapados en lo geográfico de la metáfora, ya que las tradiciones disciplinares tienen sus estilos, temas, filosofías, ideologías y teorías pero el asunto es que pueda haber un encuentro dinámico entre varias y no una que sea hegemónica sobre las otras.

Este planteo general deviene en otras preguntas medulares: ¿qué produce la antropología?; ¿qué sustancias disciplinares producen a la antropología?; ¿qué produce al sujeto etnógrafo? Preguntas formuladas de forma simple para temas sumamente complejos que, en el escrito de Wrigth encuentran respuestas que cruzan la historia, la formación académica, la epistemología, la geopolítica y las relaciones de poder con los planteos teóricos de autores clásicos y claves de la antropología y sus propias experiencias de trabajo de campo y analítico-reflexivas en diferentes momentos de su carrera (que inició, como ya se dijo, con los Qom/Toba pero más recientemente derivaron en la antroposofía y luego en el estudio de la cultura vial). Puntualizando, en este análisis crítico, la centralidad del trabajo de campo en la antropología, la cual entiende se diferencia de otras ciencias sociales en la cuestión metodológica y epistemológica,

la que consiste en que el sujeto etnógrafo es una estructura doble: al mismo tiempo es una persona, un sujeto histórico y es un espacio epistemológico-metodológico. Y es por eso que enfatiza la relevancia del trabajo de campo, ya que ahí se va desplegando el ser-en-el-campo donde el aspecto vivencial es esencial.

Finalmente, presenta algunas nociones sugerentes y quizás desafiantes en cuanto a la geopolítica de la academia, con foco en América Latina. Primero recupera trabajos sobre etnogénesis actual y etnohistórica que muestran la emergencia de colectivos sociales que, por determinadas circunstancias históricas, se transforman en pueblos, afirmando que “estamos siendo testigos de procesos de constitución de identidades étnicas”. Luego, critica la reticencia (Argentina y de América Latina) de nombrar y trabajar autores de nuestros círculos o lenguas porque no parecen tener el prestigio internacional de otros. Frente a esto, plantea la necesidad de producir el valor de ese capital, con nuestra práctica, jerarquizando los trabajos locales, cuestionando los principios desde donde piensan “ellos”, descentrando, circulando, creando espacios de producción e intercambio.

El segundo bloque del libro reúne trabajos locales que se enfocan en la enseñanza de la antropología.

Esta sección inicia con el trabajo de Héctor Torres: “Enseñar Antropología en la carrera de Trabajo Social: dicotomía entre conceptos teóricos y aplicación al campo laboral”, el cual expone las dificultades que presentan los estudiantes, de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, respecto a la comprensión de los conceptos teórico-académicos de la antropología y su articulación con las prácticas profesionales en el campo del trabajo social. El trabajo se propone reflexionar sobre la observación etnográfica que tienen los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, en un espacio de frontera geográfica y cultural, en la Provincia de Jujuy en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNJu. Así, sostiene que la escolarización de la teoría tiene dificultades específicas respecto de la lectura crítica de los fenómenos sociales. Entendida ésta, como problema estructural generalizado y que se expresa en las dificultades para la formación de los estudiantes; se plantea como crítica a la antropología,

a las herramientas y a las tradiciones teóricas para explicar fenómenos sociales en el norte argentino. Torres sostiene que, el conocimiento teórico en el aula se presenta como un sistema social de asimetrías y en el cual la educación no escapa a las desigualdades. Éste sistema, lo reproduce en una modalidad de selección sin tener en cuenta las relaciones históricas, sociales y culturales. En este contexto, la dimensión étnica y social, lo indígena y los rastros indígenas, constituyen marcas negativas y estigmas para el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en el norte argentino, para ingreso al sistema educativo universitario. Las desigualdades culturales, sociales e históricas son un eje vertebrador en el capítulo, y constituyen el núcleo de discusión. Finalmente, expresa que la formación de profesionales en este complejo marco, deslinda responsabilidades y naturaliza las mismas sobre los estudiantes.

El texto siguiente, de Ignacio Bejarano y Laura Fabiola Aramayo: “Entre mitos y realidades. La Bioantropología en la Licenciatura en Antropología (FHyCS-UNJu, período 1985-2019)”, tiene como ejes articuladores tres conjuntos narrativos reconstruidos a partir de encuestas y entrevistas individuales realizadas a estudiantes de la carrera de Antropología dentro de la FHyCS (UNJu). El primero de estos relatos parece sostenerse en la idea de que los estudios de bioantropología “no existen” como campo de desarrollo en nuestra institución universitaria, algo que, tal como lo muestran los autores, no puede ser corroborado con el porcentaje de graduados en antropología que han optado por desarrollar su especialidad académica dentro de esta sub-disciplina (23, 8% del total de egresados entre los años 1992-2018). En segundo lugar, parece haberse instalado la idea de que en la FHyCS no se produce investigación en el área de bioantropología debido a la falta de equipos de trabajo. Esto último, al igual que el primer punto, no encuentra un correlato con los datos registrados en torno a la creciente producción en investigaciones locales dentro del área desde la década de 1990 hasta la actualidad, como así también en lo que respecta a las presentaciones de proyectos aprobados en organismos de ciencia y técnica regionales, nacionales e internacionales. Un tercer mito construido en torno al desarrollo de la antropología biológica en Jujuy, se enmarca dentro de lo que los autores entienden

como una falta de conocimiento, y por ende de valoración, en lo que respecta a los aportes de esta sub-disciplina en particular para con las investigaciones de corte netamente antropológico y los estudios interdisciplinarios. Así, por ejemplo, se destacan las diferentes actividades que se han venido desarrollando desde éste espacio disciplinar en particular en las carreras de Educación para la Salud, como así también las instancias de colaboración en cursos de ambientación a la vida universitaria y extensión académica; todo lo cual pone en evidencia una vez más los valiosos aportes, y la persistente presencia de la biantropología en el ámbito de la Licenciatura en Antropología, y en otros espacios académicos dentro y fuera de la FHyCS de la UNJu.

El trabajo que cierra esta segunda parte es el de Liliana Bergesio: “Escribir en la universidad: una propuesta desde el aprendizaje colaborativo a partir de la enseñanza de la antropología”. En él se parte del diagnóstico de las frecuentes dificultades que un gran porcentaje de estudiantes universitarias/os presentan a la hora de leer para estudiar y luego expresar sus ideas por escrito, lo cual no solo afecta temporariamente el aprendizaje sino que impacta directamente en las posibilidades de permanencia en el sistema educativo de nivel superior. En base a ello presenta el diseño de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo con técnicas centradas en la escritura, que contribuya a que las/os estudiantes logren alcanzar un mejor nivel de aprendizaje activo y comprensivo de la antropología, la cual internamente presenta múltiples matices y divergencias (no siempre comparables y/o compatibles, y muchas veces en disputa y tensión) incluyendo teorías y prácticas diversas. Se ofrece de esta forma una propuesta de planificación de actividades en el aula universitaria enfatizando su relevancia, algo habitual en disciplinas como ciencias de la educación pero que desde otras áreas, como la antropología, en ocasiones se descuida.

La autora concluye que quienes ejercen la docencia en el nivel superior de la enseñanza deben ocuparse de orientar la interpretación y producción de textos que realizan las/os estudiantes sobre los temas de sus respectivas disciplinas porque la lectura y escritura son instrumentos privilegiados para que el

estudiantado comprenda y se apropie de los conceptos disciplinares; porque al ingresar a la educación superior las/os estudiantes no tienen por qué llegar sabiendo leer y escribir del modo en que se les exige en este nuevo entorno y de acuerdo con las convenciones de cada campo del saber; y, dado que las/os estudiantes son evaluadas/os a través de la escritura, quienes son sus docentes deben enseñarles a elaborar textos de la manera que esperan lo hagan para acreditar la materia; y que omitir esta enseñanza es plantear una evaluación injusta e inválida.

Plantear este camino a partir del aprendizaje colaborativo contribuye a aliviar la presión que recae en un único estudiante y potenciar, en cambio, que ellas/os se apoyen mutuamente y aprovechen las aptitudes especiales de los miembros del grupo; facilita la tarea, al dividirla en partes con fechas tope provisionales que ayudan a los equipos a estructurar el proceso de investigación y aprender en cada fase; y fomenta las relaciones personales con otras/os estudiantes, de manera que ellas/os se den cuenta de que las/os demás están atentas/os y no van a poder salirse con la suya haciendo trampas o usando atajos, porque no son miembros anónimos de la multitud. Como cierre se enfatiza la importancia de incentivar a los grupos a elaborar una conclusión de la actividad, la cual le da un cierre al informe y a la materia motivando a sintetizar ideas y experiencias. Finalmente, se plantean que estas actividades no siempre encuentran el apoyo institucional para su concreción y muchas veces es difícil su aplicación en el ámbito concreto del ejercicio de la actividad docente en la universidad. Sin embargo se enfatiza la posibilidad de encontrar estrategias para su implementación más allá de que las condiciones no sean las ideales, avanzando así en el necesario debate sobre las mismas.

La tercera parte del libro: Antropología y otros campos de conocimiento, inicia con la conferencia que cerró las Primeras Jornadas Intercátedras de Antropología que estuvo a cargo de Mónica Lacarrieu y tuvo por título: “Antropología y Transdisciplina. Posibilidades y desafíos a partir del vínculo con Trabajo Social y Periodismo”. En su presentación Lacarrieu abordó el papel del antropólogo en trabajos interdisciplinarios y la construcción (imaginario) que otros profesionales tienen del rol (no necesariamente referido al trabajo de campo) antropológico.

La autora narra una experiencia con una profesional no antropóloga, sobre las bondades que ésta encontró en la antropología; lo que le lleva a zambullirse en la deconstrucción del rol profesional antropológico en general, a partir de su experiencia. Reflexiona sobre nuestra formación, nuestra performance en el trabajo de campo, y en la interacción con otros profesionales en distintos escenarios. En ese análisis, Lacarrieu nos invita a pensar, por un lado, en los procesos de investigación, en los procesos de construcción de conocimiento; y por otro, en los espacios en los que actuamos como difusores de nuestra profesión, como docentes, como expositores de nuestro arte; tal como lo expresa en parte de su relato: “así como exotizamos a ‘nuestros objetos de estudio’ en el contexto de una clase de trabajo social, por ejemplo, no acabamos impartiendo contenidos en clave de exotismo, es decir, no acabamos exotizando la misma clase (...) hasta donde esa modalidad de presentar estos contenidos no implicaban una exotización de éstos y hasta de la propia docente”. En ese proceso, citando a Restrepo, nos introduce a pensar el proceso de presentación de la antropología, y los antropólogos, cuando se pregunta “¿cómo pensar la antropología en el seno de la transdisciplina, sin antes “indisciplinarla” o “des-disciplinarla”?”. Es decir, nos refiere al proceso propio y necesario de la formación (disciplina) del antropólogo y el debate que genera las formas de re-presentación que hacemos de nuestra disciplina.

La autora nos invita a pensar, en primer lugar, en la complejidad de la mirada interdisciplinaria, cuando expone lo intrincado y difuso de la definición de los temas contemporáneos de investigación en ciencias sociales, donde las fronteras se interconectan, no solo en la construcción de los problemas de investigación sino también en los abordajes metodológicos; y en segundo lugar, en la ‘crisis’ de las ciencias sociales, y la redefinición y los desafíos de la antropología en ese contexto. En ese sentido propone, la necesidad de repensar esos escenarios, “por un lado, con la idea del descentramiento como una de las cuestiones claves para repensar el lugar de las ciencias sociales, en particular de la antropología, por el otro, la visión crítica y reflexiva que en los últimos años refiere a la geopolítica y el ‘giro decolonial’ vinculado al ‘conocimiento situado’”.

En ese contexto, siguiendo a Krotz, habla de la emergencia de nuevas formas de desarrollos y abordajes teóricos en contextos por fuera de la centralidad académica noratlántica (Antropologías del Norte), cuando señala el desarrollo de las “Antropologías del Sur”. Sin embargo sostiene Lacarrieu, citando a Krotz, “es indudable que estas ‘antropologías del Sur’ continúan siendo marginales y poco conocidas-reconocidas por las del norte (...) no solo porque el modelo eurocéntrico se ha impuesto en nuestra región, sino incluso porque nuestras formaciones y las formas de enseñanza-aprendizaje en nuestras carreras y/o planes de estudios, salvo con excepciones, suelen priorizar autores y publicaciones que enfatizan en esas antropologías del norte”. Al final de su presentación, complejiza respuestas sobre una serie de interrogantes, respecto del destino de la antropología, ante la emergencia de los nuevos escenarios que se perfilan en el mundo contemporáneo, de grandes complejidades y transformaciones.

El siguiente trabajo: “De la Antropología Social a las Ciencias Sociales Interdisciplinarias: trayectos del Análisis de Redes Sociales (ARS) como enfoque metodológico mixto”, de Federico Fernández, tiene por objetivo principal “dar cuenta de algunos de los aportes que brinda el ARS como enfoque nacido de las entrañas de la antropología social británica a mediados del siglo XX, y su relación con perspectivas contemporáneas del análisis de redes aplicadas en el ámbito local-regional”. La idea central que atraviesa la estructura del texto, se basa fundamentalmente en que el impacto metodológico que tuvo el análisis de redes surgido en Manchester, ha sido asociado, salvo excepciones muy puntuales, a la utilización de la noción de red como un mero concepto descriptivo y pedagógico para explicar las relaciones entre un ego y sus pares. Sin embargo, tomando incluso como punto de partida la definición original de red elaborada por J. Barnes, el análisis reticular también ha demostrado ser una potente herramienta interpretativa y explicativa de fenómenos sociales y culturales, excediendo así la función técnica y descriptiva por la que habitualmente es conocido este tipo de abordaje.

El contenido del capítulo puede ser resumido en dos grandes apartados, en el primero de ellos, expresado bajo el subtítulo: “Un primer trayecto: Manchester y las redes”, se desarrollan las líneas teóricas y metodológicas fundamentales que han marcado las investigaciones de antropólogos sociales, en su mayoría británicos, en torno a la noción de red y sus aplicaciones para la descripción de realidades dinámicas y complejas como las que se estaban desarrollando en sociedades africanas e indias a partir de los años 60’ del siglo XX. Es precisamente dentro de este periodo en donde un grupo de antropólogos nucleados en Manchester, comienzan a describir los entornos relacionales primarios de estas poblaciones bajo la idea de redes relacionales fundamentales (o de primer orden), a través de las cuales se expresaban las conectividades entre conjuntos discretos de pares registrados durante el trabajo de campo antropológico *in situ*.

En la segunda parte del texto se describe de manera sintética el impacto que tuvieron los algoritmos computacionales modernos aplicados al ARS, fundamentalmente en lo que respecta a las expresiones gráficas de redes compuestas por miles de datos. Se sostiene que tras éste “boom” informático surgido en los años 90’ del siglo pasado, resulta poco frecuente encontrar investigaciones contemporáneas que rescaten el valor metodológico y heurístico de la noción de red social surgida en los años 50’ bajo los estudios etnográficos llevados a cabo por distintos antropólogos y antropólogas. Sin embargo, y a pesar de la vorágine de la información que nos envuelve cotidianamente dentro de los universos de las redes digitales, el impacto de la tecnología computacional en el ARS ha posibilitado que muchos profesionales de diversas disciplinas (ingenieros, matemáticos, historiadores, geógrafos, psicólogos) encuentren en este tipo particular de enfoque teórico-metodológico un fundamento nodal para establecer marcos interpretativos rigurosos (no por ello inflexibles) a sus investigaciones tanto teóricas como empíricas. Por último, hacia el final del capítulo, se describe la conformación de equipos de trabajo vinculados a la aplicación del ARS en lugares centrales de la Argentina, y en la provincia de Jujuy en particular.

El trabajo que cierra esta tercera sección es el de Natividad González: “El territorio de los actores o la multiterritorialidad

programática: una visión antropológica del territorio”. En el mismo se plantea la centralidad de las dimensiones de espacio y tiempo en la configuración y desarrollo de toda existencia (ya sea individual o colectiva). A partir de esta idea inicial, se centra en la primera (el espacio) para indagar críticamente desde la antropología sobre ella, a partir de dos casos de estudio en la Puna jujeña, en la frontera entre Argentina y Bolivia.

Para ello define el territorio como el espacio apropiado, vivido, valorado, regulado e integrado a las actividades de un grupo humano, lo cual implica, según lo señala, dar preeminencia a las acciones que lo (re)crean. De esta forma tanto el territorio como la territorialidad, deberían ser abordados desde la multiplicidad de sus manifestaciones, relaciones de poder y actores involucrados. Y así, una vez considerados los tipos de territorios y las estrategias por las cuales los actores buscan influir sobre ese espacio, se puede observar que existe la posibilidad de la multiterritorialidad; a partir de la cual González plantea se dan diversas variantes, entre la que está la asociada a una idea simbólica del territorio. En esta modalidad se concentra en el escrito, denominándola programática, en referencia a los intereses y objetivos de los actores que desarrollan las distintas territorialidades que confluyen en un área determinada.

Propone así una aguda reflexión teórica de base empírica sobre el territorio, la territorialidad y las relaciones de poder, que desemboca en la propuesta analítica del proceso de multiterritorialidad, haciendo foco en su relevancia para los estudios antropológicos. Los casos que describe y analiza, los Encuentros de Integración Regional y Feria Binacional de Camélidos, son puestos en discusión en base a ese marco conceptual logrando dar cuenta de la manifestación de esa multiterritorialidad en algunas de sus posibles tipologías, proponiendo a partir de ello mirar estos procesos en base a los objetivos e intereses -programas- de los actores involucrados. Según esta propuesta, se considera al espacio como eje o foco, destacándose la confluencia de distintos actores (y territorialidades) pero desde una visión política, es decir desde el ejercicio del poder. Esta multiterritorialidad obtiene su dinámica en la relación entre los actores ya que a través del conflicto o cooperación es que las territorialidades se realizan o frustran, por lo que las motivaciones de los actores

-que orientan o definen sus programas- es absolutamente constitutivo a la misma.

En síntesis, este trabajo expone una forma de multiterritorialidad denominada “programática” que se reconoce a partir de la confluencia de territorialidades que se da en un área específica, con distintos programas que llevan a cabo los actores y con una territorialidad dirigida a la consecución de esos programas. Expone de esta forma una propuesta conceptual que es una herramienta para el reconocimiento de diversos sustratos -económicos, políticos, culturales- que se desarrollan en un área y que muestra un gran potencial para los análisis antropológicos en la materia.

El libro cierra con tres epílogos. Ellos llegan desde distintas latitudes (Colombia, México y España) y logran hilvanar sus propias preocupaciones con las ya planteadas desde Argentina en general, y Jujuy en particular.

En el primero de estos epílogos, desde Colombia, Eduardo Restrepo comparte una serie de reflexiones escritas entre mayo y junio de 2020, en tiempos de pandemia por el COVID-19 que cambió la vida a escala planetaria con una velocidad nunca antes vivida. Allí plantea la pregunta que viene acosando a la antropología desde hace décadas: ¿Reinventar nuestras antropologías? En cómo formula la cuestión hay un claro posicionamiento, no se debe hablar de antropología en singular sino en plural, primer planteo que pone en tela de juicio el modelo formativo disciplinar (aunque no pierde de vista que es una situación generalizada) y lo cruza con el contexto mundial producto de la pandemia del COVID-19. Esa pregunta inicial se completa en el escrito de Restrepo con otras que sitúan territorial y epistemológicamente el debate: ¿estamos hoy en América Latina ante una coyuntura que demanda la reinención de la antropología?; ¿qué efectos tiene en cómo hemos concebido y hecho antropología desde “nuestra América”?; ¿debemos reinventar nuestras antropologías o no debemos hacerlo porque son adecuadas tal como están para enfrentar estas transformaciones?; ¿será que sí son estas transformaciones de hondo calado y no asuntos más superficiales y cosméticos que pronto se diluirán o perderán importancia?

Las respuestas a estas cuestiones parten de la convicción de una necesaria reinención de la antropología y una crítica al avance de lo que él llama “antropologías sumisas que se acomodan a sus privilegios”, a lo que se debe sumar las urgentes transformaciones hacia la virtualidad generadas por la pandemia. Por lo cual pareciera que esa reinención de nuestras antropologías pasará por tomarse en serio las transformaciones de la universidad en este plano de la virtualización. Así, en el plano de la etnografía (que separa de la antropología) plantea que la reinención de nuestras antropologías, además de abandonar los patrioterismos disciplinarios celosamente defendidos por los guardianes de la disciplina, pasa por lo que se puede denominar etnografía 2.0, donde se asumen las profundas transformaciones de las últimas décadas en múltiples planos de la vida social. Finalmente, alerta sobre los procesos de derechización de los sentidos comunes, cotidianidades y las estrategias políticas que se han venido posicionando en muchos de nuestros países. Prácticas abiertamente racistas y xenofóbicas, que desprecian la existencia y derechos de poblaciones racializadas, minorizadas y migrantes, se han articulado en algunos países con la emergencia y elección de políticos de derecha que se vanaglorian de sus discursos y estrategias autoritarias e ignorancias. Entendiendo que el desafío actual es que nuestras antropologías (las de América Latina) generen conocimiento relevante tanto social como políticamente ante los múltiples avances de la derechización u, por el contrario, opten por caer en la banalización.

En el siguiente trabajo, de Elio Maxferrer Khan, se expone un muy interesante recorrido entre Argentina y México, tomando como coordenadas centrales al ejercicio profesional de nuestra disciplina en y desde la experiencia reflexiva del trabajo de campo. Siguiendo lo ya desarrollado en la presente introducción, la labor antropológica de mayor peso en nuestra formación ha sido y es la etnografía. En base a esta premisa central, en el texto de Maxferrer se plantea la necesidad de no considerar el trabajo de campo como un mero acto metodológico y técnico encastrado pura y exclusivamente en el análisis cualitativo, contribuyendo así a lo que sería una división del trabajo ficticia entre los quehaceres profesionales de sociólogos y antropólogos. Si

así fueran planteadas las cosas, la antropología bajo el uso exclusivo del trabajo de campo focalizado y de nivel micro, en palabras del mismo autor: “nos reduce a la condición de técnicos o asistentes de investigación de los sociólogos, a quienes respeto y precisamente les propongo que nos respeten”.

En suma, el recorrido propuesto por este conocido antropólogo argentino-mexicano, constituye sin dudas una fructífera hoja de ruta para re-pensar nuestra labor profesional de forma situada y territorial, pero bajo una mirada atenta e inteligente sobre los parámetros epistémicos, teóricos, metodológicos y problemáticos de la antropología pensada y trabajada desde la singularidad y la diversidad de nuestra América Latina.

Desde España, Débora Betrisey plantea: “La utilidad de los conocimientos inútiles: reflexiones sobre la enseñanza de Teoría e Historia de la Antropología”. Este trabajo reúne un conjunto de reflexiones articuladas en torno a las formas de transmitir teoría e historia de la antropológica, fruto de impartir la asignatura Teorías Antropológicas Actuales en el Grado de Antropología Social y Cultural de la Universidad Complutense de Madrid. Presenta de esta forma una manera de enseñar teoría de la antropología que se mantiene alerta ante los efectos de continuas reformas y recortes financieros dentro del ámbito universitario, y que tienden a orientar la enseñanza hacia el descenso de las exigencias para “cuadrar números”, atraer y retener estudiantes aplicando pedagogías presuntamente innovadoras, y que no hacen más que otorgar cuando menos una dudosa impresión de seguridad a estudiantes, profesores y autoridades universitarias. Plantea de esta forma hablar a nuestro presente desentrañando las motivaciones históricas que lo determinan, siendo éste “un cometido que de ninguna manera podemos eludir”.

La autora enfatiza el permanente diálogo que establece la antropología con los fundadores y sus propuestas teóricas aunque, paralelamente, señala cómo en los últimos años las tendencias en el ámbito universitario se vuelcan hacia enseñar antropología desde las derivas posmodernas y poscoloniales, descubiertas recientemente, donde existe un afán de independencia de las piedras basales y un descrédito prematuro e inconsistente de la historia de la disciplina. Pero ella considera que enseñar

el acervo teórico e histórico de la antropología debe entenderse como el de un intermediario que hace uso de su bagaje teórico para orientar el dialogo entre el pasado y el presente, a partir de la elaboración de campos analíticos sobre determinadas problemáticas de estudio específicas. A través de ellos entiende que es posible realizar, más que una reconstrucción condescendiente de debates resueltos por eliminación de los oponentes, una reflexión sobre la conformación de planteamientos alternativos, complementarios o radicalmente diferentes que se va gestando en torno a cuestiones teóricas, a problemas de investigación o a cuestiones metodológicas que encierra la práctica antropológica contemporánea. Presentando todo esto como un repertorio teórico abierto y renovado bajo un movimiento dinámico que se aleja de una idea lineal o progresiva del conocimiento antropológico.

Este epílogo se entrelaza con otros trabajos presentes en este libro, planteando nuevamente temas que aparecen como centrales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la antropología: la historia; el contexto; el compromiso; la interrelación entre la teoría e investigación, lo individual y colectivo, la observación e interpretación, lo concreto y abstracto, entre otras.

Los trabajos que conforman este libro, en su conjunto, aportan una mirada sobre la antropología, su aprendizaje, ejercicio, enseñanza y vínculos con otros campos del conocimiento. Cada uno con su propio enfoque, estructura y marco teórico se suma al diálogo sobre su pasado, presente y futuro, sus síes y noes, sus potencialidades y limitaciones. Esta obra se constituye así en una apacheta<sup>6</sup> en el camino, que se construyó en base a la suma de aportes de múltiples caminantes y que invita a detenerse un momento para ver el panorama completo. Y luego continuar.

---

<sup>6</sup> Montículo de piedras colocadas en forma cónica, una sobre otras, que representa una ofrenda a la Pachamama. Es muy común encontrarlas en la región andina de América del Sur, en la cima de las cuevas difíciles de los caminos, desde donde se suele tener una vista panorámica. Véase foto Epílogos de este libro.

## Bibliografía

- Bergesio, L. y Fernández, F. (2018). “Antropología Social y Cultural en Cuadernos: redes temáticas de una larga y fecunda relación”. En: *Cuadernos*, Año VII, N° especial 54: 47-63.
- Elias, N. (2006 [1970]). *Sociología fundamental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zaburlin, M. J. (2009). “Historia de ocupación del Pucará de Tilcara (Jujuy-Argentina)”. En: *Intersecciones en Antropología* 10 (1): 89-103.
- Restrepo, E. y Escobar, A. (2004). “Antropologías en el mundo”. En: *Jangwa Pana* 3: 110-131.
- Guber, R. (2009). "Política nacional, institucionalidad estatal y hegemonía en las periodizaciones de la antropología argentina". En: *Cuadernos del IDES*, 16: 3-28.
- Karasik, G. (1994). “Plaza grande y plaza chica: etnicidad y poder en la Quebrada de Humahuaca”. En: Karasik, G. (comp.). *Cultura e identidad en el noroeste argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Krotz, E. (2002) *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la Antropología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica.

## Fuentes

- Homenaje al Doctor Salvador Debenedetti (1950). Ministerio de educación. Facultad de Filosofía y Letras. Folleto impreso en Buenos Aires: <http://salvadordebenedetti.com.ar/wp-content/uploads/2018/03/homenajeadebenedetti1950-.pdf>

**1ª PARTE:**  
**ANTROPOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO**



Trabajo infantil y adolescente en basurales, Perico, Jujuy.



# DEL TRABAJO DE CAMPO COMO TÉCNICA, AL TRABAJO DE CAMPO COMO EXPERIENCIA<sup>1</sup>

Rosana Guber<sup>2</sup>

*A la memoria de Félix G. Schuster.*

*en homenaje a la creadora del Centro y  
a la primera antropóloga social argentina,  
M. Esther Álvarez de Hermitte (1921-1990).*

En estas páginas quisiera presentar algunas reflexiones acerca de mi profesión como investigadora en Antropología Social (en el marco del CONICET). Esas reflexiones están atravesadas por mis temas de trabajo -la antropología social en la Argentina y la memoria y la experiencia de protagonistas directos en el conflicto anglo-argentino del Atlántico Sur, eso que llamamos “la guerra de Malvinas” (1982). Y también están en relación con ideas que me fue suscitando mi labor como docente de métodos etnográficos desde 1984: primero en la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) hasta 1995, desde 1997 en la Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones; desde 2005 hasta 2016 en la Maestría en Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); también entre 2008 y 2017 en el Posgrado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS); especialmente, y desde 2001 en la Maestría de Antropología Social que dirijo y hacemos de manera conjunta el IDES,

---

<sup>1</sup> Con variantes este texto reproduce ideas expuestas en la Conferencia Esther Hermitte 2016 (IDES, Buenos Aires) y la conferencia de cierre de las III Jornadas Intercátedras de Antropología (“¿Es posible enseñar etnografía?”), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Jujuy, Colegio de Graduados en Antropología de Jujuy, San Salvador de Jujuy, 26 de abril 2018.

<sup>2</sup> Investigadora del CIS-IDES/CONICET.

mi lugar de trabajo, y el IDAES, en el marco de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Valga este detalle para advertir que las reflexiones que siguen resultan de mi experiencia académica, formativa y laboral en el seno de un gremio de colegas en mi especialidad y en otras disciplinas, que pasa por distintas épocas en las cuales academia, país y región también se fueron transformando.

Definirme como antropóloga social, investigadora y docente de asignaturas de método etnográfico requiere algunas aclaraciones si vamos a tratar de entender, más allá de los rótulos, qué hacemos y cómo la gente que nos dedicamos a esto de trabajar, investigar y enseñar. Para eso quizás valga la pena empezar por la definición práctica de investigador que, lejos del ‘deber ser’ que nos rige desde las instituciones y los libros, excede cotidianamente lo que se supone que tenemos que hacer.

Todo aquel que ronda el mundo de las ciencias sabe que los investigadores no sólo hacemos investigación. Escribimos, hacemos política académica, evaluamos, damos clase, ahora también desde nuestras casas por vía virtual, integramos jurados—TENGO QUE BLANQUEAR A MI EMPLEADA—dirigimos tesis, damos charlas de distinto tenor y en distintos ámbitos para distintos públicos—PAGAR EXPENSAS—y hacemos programas de cursos, corregimos exámenes y borradores de nuestros tesistas a quienes leemos 1-2-3-N veces para corregirlos y discutirlos tomándonos cientos de cafés—TENGO QUE CONSEGUIR LAS RECETAS PARA LOS REMEDIOS DE MI MAMÁ—, formamos parte de instituciones y de comités y tenemos innumerables reuniones, llenamos planillas para la CONEAU y para el SIGEVA<sup>3</sup> (PREGUNTAR POR QUÉ NO ME REGISTRA LAS

---

<sup>3</sup> SIGEVA es el sistema de intranet donde el sistema científico nacional guarda los datos de sus investigadores. Las presentaciones anuales y bianuales de informes de lo realizado en el período previo y a realizar en el período subsiguiente incluyen completar datos en lo relativo a Producción, Formación de Recursos Humanos, Participación en Reuniones Científicas, etc. Para incorporar una nueva publicación es necesario ingresar el nombre o ISSN de la revista. Pero puede suceder que el sistema no la encuentre ni por ISSN ni por denominación, y que algo funcione mal en la incorporación manual (ingresando uno mismo todos los datos). Esto no es menor porque los investigadores suelen ser evaluados por Producción, es decir, por cantidad de publicaciones en “revistas de impacto”, es decir, indexadas en ciertos sistemas y preferentemente en inglés. Hay además otro problema. El SIGEVA argentino no incluye a la Antropología Social como una disciplina en las opciones “área de

REVISTAS QUE TENGO QUE MANDAR EL INFORME!!!!!!), actualizamos los CV—OJO PEDIR TURNO EN PAMI PARA MI MADRINA—hablamos bien de algunos colegas y mal de otros, peleamos subsidios (CUANDO LOS HAY) y hacemos decenas de proyectos, viajamos a congresos para exponer entre 10 y 20 minutos después de viajes de varias horas, si cabe damos entrevistas a radios y a medios de prensa—ME OLVIDÉ DE SUSPENDER LOS DIARIOS POR EL VIAJE!!!

No sé cómo nos las arreglamos para hacer todo... y más también. Por ejemplo, dónde entra lo más importante, que nunca es urgente, aquello que, decimos, nos define académicamente a los antropólogos de toda afiliación subdisciplinar: el trabajo de campo (en adelante TC). Juntando muestras de ADN (vaya mi saludo y adiós a Raúl Carnese), relevando sitios, filmando danzas, estando ahí, presentándonos pese a que nadie nos cree, conversando, tratando de recordar todo para pasar a nuestras notas, o desgrabando (que es aún peor), mandando un mail y esperando en vano la respuesta, haciendo registros de campo con detalles que no sabemos adónde conducirán, desarrollando alguna capacidad para escuchar y comprender, echando a rodar la maldita bola de nieve, intentando ser convincentes, creíbles, amables; llevando algo para el mate, entrando al campo por el lugar correcto, o por el más correcto posible, ¡o por algún lado!, captando intenciones, entendiendo negativas, sin desanimarnos... pase lo que pase.

Y después, o al mismo tiempo, debemos leer teoría y textos sobre el tema, armar el problema, la cuestión, el nudo de lo que queremos decirle a la academia, a los jurados de tesis, a la gente con la que trabajamos, a nuestros lectores anónimos. Y pensar un argumento.

Asombroso, ¡realmente! Somos capaces de ensamblar todos estos listados casi en el mismo tiempo y lugar dado que, como nos suele ocurrir, nuestros “campos” suelen estar bastante cerca de “casa”. Quizás por eso, nos conviene tanto resumir las actividades de campo bajo el amplísimo rótulo de “observación parti-

---

conocimiento”, sino como subdisciplina de la Sociología.

cipante”: porque nos define y nos distingue pero, sobre todo, porque nos quita toneladas de peso mientras nos permite reivindicar como propios los distintos modos en que fuimos haciendo trabajo de campo a lo largo de la historia y a lo ancho del mundo. Ciertamente, las Trobriand de 1914 son cosa del pasado. Hoy disponemos de lapsos más breves y espacios más recortados para hacer lo que se supone que hacemos los antropólogos sociales: comprender -algunos prefieren “explicar”- formas de vivir y de pensar en los términos de esas otras personas, en tensión y articulación con sistemas conceptuales de comprensión académica. Esa laxitud o flexibilidad no mengua la calidad de los resultados, aun cuando o precisamente porque implica la totalidad de la persona del investigador.

Steven Shapin, el historiador de la ciencia, titula uno de sus libros *Nunca pura. Estudios de historia de la ciencia como si fuera producida por gente con cuerpos, situados en el tiempo, el espacio, la cultura y la sociedad, y luchando por la credibilidad y la autoridad*. Shapin discute con los historiadores de la ciencia que aún la pretenden auto-justificada y auto-explicativa, o que se vanaglorian de sus logros como si en efecto existiera una división entre factores internos y factores externos. Es que en la antropología el trabajo de campo permite plantear al investigador como una totalidad indivisible cuya realidad es, pienso, la principal moneda de cambio y razón del interés de sus interlocutores. Con sus conocimientos, con historia personal, con sus emociones, con su coyuntura familiar, etc. Pero entonces hay más, otra clave en la cual pensar y que, año tras año, gestión tras gestión, volvemos a recordar.

En la Argentina, la autonomía académica fue intervenida por el Poder Ejecutivo en 1930, 1947, 1966, 1974 y 1976, y hasta las aperturas electorales de los gobiernos autoritarios fueron calificadas como “democratización por colapso” (G. O’Donnel). La ilegitimidad de unos contra otros, y la intervención directa de los vientos cambiantes de la política federal en los rumbos de las universidades nacionales (las únicas hasta 1955 y las más relevantes y mejores en algunos casos hasta hoy) fueron introduciendo factores de evaluación y pertinencia extraños al “campo científico”. Resultó entonces una creciente faccionalización, en-

tendida como la organización socio-política de la práctica y expresada en adhesiones político-ideológicas para identificar y fundamentar las pugnas por cargos académicos. Por ejemplo, la exigencia a profesores y auxiliares docentes de afiliarse al Partido Justicialista desde 1947 para convertirse en personal de planta y asumir un puesto después de un concurso exitoso, por ejemplo, generó una línea de rencor entre “peronistas” y no peronistas que, independientemente de la voluntad autoadscriptiva, terminó identificando formas de trabajo y líneas teóricas con dichas adscripciones. Esa oposición no concluyó con el golpe del '55 contra Perón y la subsiguiente proscripción del peronismo con su jefe exiliado, sino que se reforzó demandando a los nuevos candidatos una declaración de “fe democrática” para los concursos del 57-58. Los dualismos se regeneraron bajo otras denominaciones: “cientificistas liberales” vs. “científicos comprometidos”, “científicos nacionales” vs. “entreguistas”, “procesistas” (del Proceso de Reorganización Nacional, auto-denominación de la dictadura militar de 1976-1983) vs. “democráticos”. Ciertamente, la politización del mundo académico es compartida por otras academias latinoamericanas, pero la estrecha relación entre facciones académicas y facciones políticas del nivel nacional que se observa en la Argentina no fue la usual ni en Brasil ni en Chile. En este sentido, Argentina se parece a las academias euro-orientales anteriores a 1989, donde las agendas de trabajo siguen y son seguidas muy de cerca por las orientaciones faccionales del partido en el gobierno.

Uno de sus efectos fue ir convirtiendo a las agendas de investigación en otra cosa que lo que decían ser. Precisamente porque en Argentina las ciencias, particularmente las sociales, han sido tan permeadas por la turbulenta historia política nacional, esta permeabilidad ha cobrado el status de valores caros a sus hacedores (notablemente, por ejemplo, “compromiso”). Quiero decir: la intervención política nacional en nuestros posicionamientos como intelectuales-académicos tuvo una profunda influencia moralizadora, no necesariamente “científica”, en nuestra selección de temas, métodos, referentes conceptuales, retóricas expositivas y de fundamentación. La historiografía de la antropología suele examinar críticamente el sentido represivo de esta influencia, atendiendo a la prohibición o distorsión de

ciertos autores (especial pero no solamente marxistas), al desaliento de algunas temáticas (la propia sociedad, la clase obrera, clases medias y elites), la invisibilización de algunas subdisciplinas (la antropología social). Entre tanto, poco nos dice acerca de cómo las teorías y las temáticas autorizadas en los períodos de intervención universitaria de los regímenes de facto (y signo político conservador) abonaban o resultaban “funcionales” para sus regímenes. Tampoco nos dice acerca de cómo en los períodos democráticos se generaron fundamentos académicos que sirvieron para desalentar y hasta demonizar otras argumentaciones. Que en 1985 los estudiantes de antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA hayan performado el entierro del funcionalismo dice mucho más de lo que pensaban algunos de sus nuevos profesores (funcionalismo *qua* colonialismo), que del funcionalismo en sí.

Comprender el proceso de moralización política de la antropología social en Argentina es un camino complejo sobre el cual me gustaría, para esta ocasión, apuntar un elemento clave que suele quedar ignorado y, sin embargo, decimos que nos distingue de las otras ciencias sociales: el trabajo de campo. Mi hipótesis es que el trabajo de campo etnográfico es central en esa asociación político-académica argentina porque nos permite exhibir una relación que se postula como fundante de esa moralidad socio-antropológica: la relación no mediada entre intelectuales-antropólogos y “pueblo”, “gente”, “las bases”, “los excluidos”, “los trabajadores”, “el proletariado”, entre otros términos propios de cada época. A continuación intentaré historizar la relación entre trabajo de campo e intelectuales-antropólogos desde cómo la plantearon nuestros primeros colegas, y luego discutiré distintos usos del trabajo de campo en mis propios trabajos con protagonistas directos en el conflicto bélico anglo-argentino de 1982: quiero decir, con quienes eran oficiales y suboficiales durante el PRN; quiero decir, con los verdaderos Otros de los académicos auto-adscriptos al “progresismo”. Con esto busco no sólo poner en valor a la investigación antropológica con sujetos sociales “políticamente inconvenientes”; también, y fundamentalmente, pretendo discutir las nociones extractivas (“recolección de datos” e interrogación a “informantes”) y terapéuticas

(“dar voz a los sin voz”, “acompañar”) con que concebimos (seguimos concibiendo) al trabajo de campo etnográfico. Así procedo porque creo que estas nociones van exactamente en contra de la prédica igualitaria y democrática de los antropólogos sociales.

En antropología y en otras ciencias sociales, seguimos hablando de nuestro pasado y de nuestro trabajo con referencia a la política nacional y a las utopías redentoras, compensatorias, instauradoras de justicia social y, como se dice ahora, de “memoria, verdad y justicia”. Esta perspectiva hereda y revive un término muy en boga en los años '60 argentinos, precisamente cuando tuvo lugar la institucionalización de las ciencias sociales modernas y científicas en nuestro país. Fue entonces que la idea Sartreana de “intelectual comprometido” empezó a ser una referencia habitual para diferenciarse del intelectual liberal (en sentido argentino) supuestamente no-comprometido y “cientifista”. Adoptando matices latinoamericanos, los años '60-comienzos de los '70 están repletos de escritos y apelaciones al intelectual comprometido con “el pueblo”, “los desposeídos”, “los condenados de la tierra” (Franz Fanon). Este sesgo tuvo su particular énfasis en la antropología y su compromiso con los pueblos indígenas (aún no se los llamaba “originarios”), los campesinos, los pobres y los marginados, en oposición a la antropología de lo exótico y lo pintoresco. Acaso no los diferenciaban tanto los grupos sociales con los que unos y otros trabajaban, sino los sentidos con que esos trabajos se llevaban a cabo. ¿Transformación o contemplación? ¿Crítica o colección para la vitrina de un museo? Entre, por un lado, la antropología comprometida-progresista y su proyección hacia la Investigación Acción Participativa planteada, inicialmente, por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, y la ‘antropología partisana’, y por el otro, la antropología ‘meramente descriptiva’ que supuestamente llevaban a cabo los “histórico-culturales-difusionistas-fascistas” de la UBA entre los años '40 y 1984, quedaban otras modalidades como la, llamémosle, investigación básica, la antropología aplicada, la consultoría y la gestión. Por imperio del dualismo moralizado que extremaba la oposición excluyente entre “progresistas” y

“reaccionarios”, estas otras modalidades quedaban en un peligroso campo intermedio, pendientes de definición a riesgo de ser tachadas de colaboracionismo.

Cabe aclarar que las mejores investigaciones en nuestra antropología social, que desde mi punto de vista data precisamente de aquella época, no debió su calidad al grado declamado de compromiso, sino a su empeñosa elaboración teórica en íntima, prolongada e intensa relación con el campo empírico, lo que le permitió, con fundamento, complejizar con nuevas preguntas y líneas de trabajo al medio rural argentino. Sin embargo, también es cierto que la tan mentada relación entre compromiso e investigación social se exhibía como especialmente intensa en la antropología social porque sus practicantes concebimos a nuestra disciplina como auténticamente cercana a la gente. Esa cercanía, supuesta prueba del compromiso y de la calidad de la investigación, se realizaba “levantando la tienda en el medio del poblado” y por cierto tiempo. Así, mientras nos comunicábamos con nuestros colegas de otras ciencias sociales en términos de conceptos y de datos, sabíamos que nadie nos igualaba en “el método etnográfico”, pues sólo “embarrándonos” y “estando ahí” podíamos entender a nuestros interlocutores, relativizar las generalizaciones de las macro-teorías y, llegado el caso, ¡contribuir activa e informadamente a su conducción política!

Esta asociación trabajo de campo-compromiso suscita algunas preguntas: ¿acaso la identificación académica con el “pueblo” tan pregonada por los investigadores sociales antropológicos era-debía ser-llegó a ser lo mismo que su identificación política? ¿Acaso la identificación académico-política con el pueblo redundaba en una mejor investigación? ¿Y en un mejor trabajo de campo? ¿O fue el trabajo de campo el que produjo una mayor cercanía política? En todo caso, ¿cómo y quién definía el carácter de dicha cercanía: el investigador o sus interlocutores/informantes? ¿O ambos? ¿Cuándo y cómo tenía lugar esa cercanía: en la elaboración teórica, en la práctica metodológica, al momento de escribir o al de “devolver”? ¿Acaso las teorías que usaban los antropólogos permitían dar mejor cuenta de lo que ese pueblo era o las circunstancias que atravesaba? ¿Qué relación de afinidad y de diferencia tenían aquellas teorías con las concepciones y/o las prácticas políticas de la gente con la cual esos antropólogos

trabajaban? ¿Qué procesos recorrieron hacia el encuentro y/o el desencuentro teórico-político? Y si se desencontraron, ¿esto invalidaba las teorías y el trabajo de campo realizados? Finalmente ¿cómo caracterizar o explicar el desencuentro con otras teorías empleadas hasta entonces?

La primera antropología social argentina (1965-1975) permitiría responder cada una de estas preguntas porque aquellos antropólogos sociales, justificados o no en el compromiso, desarrollaban sus investigaciones de cara a las problemáticas existentes y con base en sólidas formaciones académicas (la mayoría, en las academias metropolitanas). Y lo hacían en un contexto que atravesaba a sujetos e investigadores por igual. Sin embargo, la incidencia de este común denominador, los procesos políticos y sociales de la Argentina, en la población y en la academia no fue examinada en ambos sentidos. Salvo una excepción: la lúcida reflexión de Hebe Vessuri acerca de su pertenencia a un “campo” empírico y de batalla en Famaillá, Tucumán, y a la Universidad Nacional de Tucumán en 1972 (1975/2002). Por su parte, Eduardo Archetti (afiliado sólo nominalmente a la Universidad Nacional del Litoral, sede Rosario) identificaba un punto de divorcio generacional entre los colonos jóvenes y sus mayores en las Ligas Agrarias del norte algodonero de Santa Fe, mientras Leopoldo Bartolomé y sus colegas de Misiones implantaron a la antropología social como disciplina académica universitaria y de consultoría en el diseño del programa de relocalización forzada de poblaciones ante la Represa Binacional Yacyretá. La cruenta represión de los Liguistas en el nordeste argentino fue casi simultánea a la implantación y continuidad de la primera carrera exitosa de antropología social en el país. Necesitamos comprender esta contradicción fuera de la lógica acusatoria y demonizadora simplista tan habitual en los corrillos y en buena parte de la historiografía antropológica argentina<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Nadie en su sano juicio podría acusar a los jóvenes creadores de la primera Licenciatura en Antropología Social de Misiones, de colaboracionistas con la última dictadura argentina. Salvo para generar rumores que socaven su prestigio, y justificar figuras mediocres y líneas teóricas fundadas más en postulados generales que en la investigación empírica. Ver historia de la Antropología Social en Posadas en: Bartolomé *et al.* (2010) <http://www.ramwan.net/html/documents.htm>

Es justo decir que mi propio interés en la antropología tenía que ver con el encantamiento que me provocaba la tan mentada cercanía con sectores sociales y culturales extraños para mí, y también con lo que a mí y a muchos de mi generación nos movilizaba hacia la “transformación social”. El ideal de compromiso parecía ser el nexo entre la transformación *social* y la antropología *social* que proclamaba para sí el trabajo de campo etnográfico. Pero ¿era realmente así?

Quien por primera vez me habló de la “antropología social” fue un matemático amigo de la familia. Manuel Sadosky y su primera esposa Cora Ratto me preguntaron en mi último año de secundaria qué seguiría estudiando y les contesté “Geografía Humana”. Escarbando en mi respuesta, me dijeron que yo quería hacer “antropología social”. A la luz de los años veo que tuvieron razón. Yo ignoraba la disciplina, desconocida por entonces en la escuela media. Entre tanto, la “antropología social” acababa de desaparecer de la UBA gracias a la intervención de 1974. Las especializaciones de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas eran Prehistoria, Etnología y Folklore.

Gracias a Manuel, ya exiliado en Caracas en febrero de 1977, conocí a Vessuri y a su esposo Santiago Bilbao, quien había logrado abandonar el país tras su detención en Tucumán y después en Devoto. En Campo de Herrera, Departamento de Famaillá, zona declarada por el Ejército Revolucionario del Pueblo como “Zona Liberada”, y por el Ejército Argentino “Cuna de la Independencia, Tumba de la Subversión”, Bilbao no era un guerrillero encubierto sino un verdadero técnico del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria INTA, donde organizaba a expeones cañeros en la formación de una cooperativa de producción en base a un ingenio a punto de proceder a su cierre definitivo. Pese a que nunca atentó contra las FFAA ni contra la propiedad privada, y sin embargo atravesó su última etapa con detención, interrogatorio (a golpes) y cárcel, desde que lo conocí hasta su muerte en 2006 nunca escuché a Santiago definirse como “antropólogo comprometido”. Tampoco escuché este rótulo en boca de Leopoldo Bartolomé, investigador de campo y doctor en antropología social por la Universidad de Wisconsin, Madison. Leopoldo investigaba colonos misioneros yerbateros y teatleros de ascendencia ucraniana y polaca, y se preguntaba por

qué no integraban las Ligas Agrarias. Tal fue el interrogante principal de su tesis doctoral a mi juicio tan extraordinaria como desconocida: *Los colonos de Apóstoles. Estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones* (1975, publicada en inglés en 1991 y en castellano en 2002). Tampoco escuché a mi maestra Esther Hermitte hablar de compromiso. En su curso de “Métodos de investigación de campo” en el IDES, donde la conocí, se ponía “de informante” de su experiencia de seis meses en 1959 y año y medio en 1960-61 en los Altos de Chiapas, y de su año y medio discontinuo en Belén, Catamarca, con Carlos Herrán. Cuando ella leía un texto antropológico no lo ponderaba por “su compromiso”, sino por su trabajo de campo, sobreentendiendo que éste se expresaba en nociones y argumentos firmes articulados empíricamente.

Santiago, Leopoldo y Esther tenían distintas definiciones políticas y de la práctica disciplinar; también distintas edades y, por lo tanto, trayectorias y formaciones. Los unía el trabajo de campo, del que hacían depender tanto sus afirmaciones académicas como sus clases (en el caso de Santiago, un ser no-académico por excelencia, su tarea docente la ejercía en el seno de la cooperativa con los peones devenidos en dueños y socios). Estos tres colegas mayores eran tan excelentes trabajadores de campo como antropólogos, aunque Santiago no escribiera, aunque Esther publicara muy poco y recién pudiera ser profesora concursada de la universidad pública argentina en 1984, y aunque Leopoldo fuera relegando el trabajo de campo en beneficio de su labor en la Universidad Nacional de Misiones. Llamativamente, y pese a las constantes apelaciones a la memoria que se han pronunciado desde mediados de los años ‘80 en el ambiente académico, los textos y trabajos de ellos tres (y de algunos otros como Archetti, Stolen, Melhuus, Muratorio, Vessuri, Herrán, Ruben, Williams, etc.) apenas se conocen en las carreras de antropología de la Argentina democrática. Así, nuestra primera experiencia en la antropología social no integra la formación

académica actual y, por lo tanto, no sirve para construir comunidad académica ni para definir elementos diacríticos de nuestra pertenencia profesional<sup>5</sup>.

Así que, en 1974 y por sugerencia de los Sadosky, yo decía que quería hacer Antropología Social porque la suponía comprometida y porque quería hacer trabajo de campo con gente de distintos “usos y costumbres”, inquietud que supongo me llegó principalmente por mi padre que amaba la América precolombina y por mi madre que siempre traía “artesanías” de cada lugar. Mi casa fue una mezcla de museo de arte folk con vitrinas de réplicas de Santamaría, Aguada, Inca, Chimú, Moche, Nasca, Olmeca, Maya, San Agustín y Rapa-Nui. Sin embargo, y pese a la “familiaridad”, no tenía mucha idea de cómo todo esto podía pasar de ser un *hobby* a ser una profesión, y mucho menos cómo convertir este cúmulo de rarezas en una vida dedicada a la investigación. Aprendí de algunos libros y antes de ingresar a Ciencias Antropológicas, que los antropólogos andaban de acá para allá, pero ¿en qué consistía ese “andar”? Sólo una vez la acompañé a Hebe a un conuco (minifundio), hizo unas preguntas sobre producción agrícola y nos volvimos a Caracas. De todos modos me encantaba preguntarme qué y cómo hacían trabajo de campo los antropólogos y cómo se acercaban a su gente, convivían y aprendían de ella. La mística del trabajo de campo que en los tempranos '70 parecía fundirse con el tan mentado “compromiso”, aparentemente garantizaba buena investigación.

Con el tiempo y, sobre todo, con mi propio trabajo de campo en Villa Tranquila, Avellaneda, en un equipo coordinado por Hermitte y con sede en FLACSO, empecé a despegar estos dos

---

<sup>5</sup> Con Eduardo Menéndez sucede algo ligeramente distinto. Es un antropólogo social exiliado en México y que después de 1983 decidió permanecer en aquel país. Su producción se enseña en varias universidades argentinas, pero se trata de sus investigaciones en México. Jamás pude dar con su investigación sobre migrantes europeos a Entre Ríos, que él afirma que realizó como becario de CONICET bajo la dirección de Hermitte. La tesis de la noruega Marit Melhuus sobre los colonos tabacaleros en el departamento correntino de Goya, también de aquellos años, fue publicada en inglés por la Universidad de Oslo y casi nadie la conoce, aunque mantiene una extraordinaria vigencia. Lo mismo ocurre con la monumental tesis doctoral del argentino-galés Glynn Williams, *The Welsh in Patagonia* (Cardiff UP, 1975), la de Arnold Strickon *Class and kinship in Argentina* (1962) acerca de los estancieros y peones de la pampa bonaerense, y la obra sobre peones cañeros bolivianos en Salta, de Scott Whiteford, *Workers from the North* (1981).

ingredientes. ¿Que yo me defina como “comprometida”, implica que hago buen trabajo de campo? Si así fuera, compromiso y trabajo de campo dependerían de un mismo factor ¿Cuál? Y si yo me defino como comprometida, ¿qué evidencias puedo dar de esa definición? Y, sobre todo, mis términos de definición ¿conducen necesariamente con los términos de compromiso que tendrían mis interlocutores en campo? Perdón, pero: las personas con las que trabajamos ¿están interesadas en nuestro compromiso de investigadores sociales? ¿Siempre lo estuvieron? ¿No fue acaso una novedad que introdujimos los investigadores y los universitarios? ¿Una investigación comprometida se define por la nobleza del tema? ¿Su utilidad? ¿Para quién/es? ¿Del tipo de gente a la que se propone conocer? ¿De la calidad del trabajo de campo? ¿De la duración de la estadía? ¿De la ideología política? ¿Un trabajo de campo comprometido es mejor que uno que no lo es? ¿Según qué criterios y de quiénes?

Preocupaciones como éstas me llevaron a escribir sobre aquel (casi primer) trabajo de campo en Avellaneda, y también sobre mi breve trayectoria docente como adjunta de Esther en Método de Investigación Etnográfica en la Facultad, y sobre un seminario que dictamos con Ana Rosato para escribir proyectos de tesis en 1985. La primera versión del *Salvaje Metropolitano*, escrita en 1986-7, terminó siendo un manual de verdades generales con tono extractivo, que di a mis colegas de la UBA para conocer sus opiniones. Me respondieron con respetuosas pero profundas críticas por su enfoque, algo así como positivista. Recién en la segunda versión que redacté en el verano de 1987 al 1988, antes de partir a mi doctorado en agosto del 1988, cambié la perspectiva y empecé a usar el concepto de reflexividad, volviendo a mirar mi trabajo de campo en Villa Tranquila de otra manera. Ese concepto me permitía salir de la formulación tipo recetario o premisa técnica general, y relacionar las decisiones llamadas “de método” con situaciones de campo concretas, y con las discusiones teóricas que llevábamos adentro, desde la universidad. Resultaba de aquí que las responsabilidades y las decisiones acerca de qué y cómo investigar no nos pertenecían sólo a los investigadores, sino también a la gente con la que nos encontrábamos. Este énfasis en la interlocución generalmente di-

fácil y repleta de “malentendidos”, me alejaba de la mirada compasiva tanto como de la vanguardista (cuestión que también trataba Vessuri), porque no sólo los antropólogos decidimos qué es “compromiso”, cómo se manifiesta y qué forma debiéramos darle.

Esta perspectiva abría una serie de interrogantes que, en mi caso, tomaron varias direcciones que fui recorriendo casi simultáneamente, porque creo que necesitaba entender antropológicamente lo que había pasado en la Argentina tanto en la política como en la academia, particularmente en la antropológica. Esas vías se proponían entender:

- qué habían hecho y cómo se habían definido los antropólogos sociales en la época de la gran figura del antropólogo y del intelectual comprometido;
- cómo se relacionaban el campo, la teoría y la escritura en la persona de la primera antropóloga social argentina titulada como tal en una universidad de EEUU y a quien varios colegas más jóvenes que ella y que se auto-calificaban comprometidos despreciaban como “liberal”;
- cómo operábamos los antropólogos en el trabajo de campo, y cómo y cuánto de ese trabajo de campo era ya la investigación misma;
- cómo los monstruos nacionales, a saber, las FFAA, se habían posicionado ante un enemigo profesional y tecnológicamente más poderoso, Gran Bretaña, llevando consigo a numerosos argentinos civiles al frente y despertando el apoyo de la sociedad en prácticamente todas sus orientaciones políticas.

En lo que sigue me referiré a tres cuestiones.

**Primero:** Si la investigación antropológica intenta salir del etnocentrismo y, agrega Bourdieu, del logocentrismo, me parecía interesante conocer cómo habían entendido y practicado la investigación nuestros predecesores, aquéllos que se auto-adscribían como antropólogos sociales o que andaban cerca (en la época también se hablaba de “antropología de las sociedades complejas” siguiendo a Eric Wolf). En trabajos que se iniciaron

con un equipo del que participaron Sergio Visacovsky, Estela Gurevich y Lorenzo Cañas Bottos, encontramos que quienes hicieron la primera antropología social sin estudiarla en el exterior pero que la pregonaban aquí (como “la 4ta rama de la antropología”, figura política reminiscente de la propuesta de crear una 4ta rama del peronismo, la Juventud) apenas sabían en qué consistía y hacían cosas muy distintas. El rótulo de “compromiso” les sirvió para diferenciarse de la antropología oficial, lo que lograban abordando temáticas novedosas que excedían el mundo indígena y, en caso de abordarlo, le daban un cariz más ligado a la desigualdad y a la problemática social. Pero esta novedad no necesariamente resultaba en investigaciones sostenidas e intensivas, y en algunos casos apenas si rozaba el campo; en otros, el campo apenas terminaba en un escrito de tipo etnográfico. Es decir, reivindicarse como antropólogos sociales y, por lo tanto, comprometidos no necesariamente redundó en más y mejor investigación antropológica<sup>6</sup>. Por su parte, quienes se habían formado como antropólogos sociales principalmente en EEUU, Francia e Inglaterra, debían no sólo definir problemas de investigación sino un contexto nacional con preguntas distintas a las que planteaban los antropólogos mesoamericanistas, andeanistas, amazonistas y chaquenses de la época. El desafío era producir en sus estudios dos nociones simultáneas: la de la sociedad nacional y la de un lugar de la antropología social para su estudio, sociedad nacional y posición que podía coincidir, pero que también se diferenciaría de aquellos otros expertos, los sociólogos. El artículo con Visacovsky en *Desarrollo Económico*, “Nación, marginalidad crítica y el Otro interno en la antropología social argentina de los 1960s-70s” (publicado en el 2000) y la compilación sobre *Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina* (del 2002) que contenía cuatro artículos, dos de antropólogas formadas afuera -Hermitte y Vessuri- y dos acerca de

---

<sup>6</sup> Para definir qué sería “más y mejor antropología” los criterios varían. Sería interesante averiguar cómo cambian los estándares, y por qué lo que era buena antropología en los '70 no lo es necesariamente en los '10. Los climas de opinión antropológica se forman en situaciones concretas, en coyunturas históricas, atendiendo a personalidades, audiencias y lectorados, no solo ni necesariamente a los lugares donde publicamos. Pienso que hay distintos tipos de excelencia, unos más relativos a la investigación teórica (con y sin fundamento empírico) y otros a la gestión o transferencia. Pero hay mucho más por discutir todavía.

antropólogos formados en el país -Ratier y Bilbao- tratan precisamente de esto. Es interesante el artículo de Virginia Vecchioli en ese volumen; al comparar al etnólogo Edgardo Cordeu y a la antropóloga social Hermitte en el estudio de la realidad indígena del Chaco, no encuentra diferencias sustanciales pese a que ambos decían hacer cosas diferentes.

**Segundo:** Si este panorama relativamente elemental en el ámbito académico campeaba en los '60, ¿qué decir de la antropología social en los '50? Entonces ¿cómo se le ocurrió a alguien que se formaba como Profesora de Historia en la UBA (aún no existían las licenciaturas) formarse en Antropología Social? Si EEUU no era el reino de la antropología social sino cultural, ¿por qué Esther Hermitte se volvió antropóloga social y cómo lo hizo? Junto a colegas más jóvenes formamos en el IDES un grupo-taller sobre trabajo de campo etnográfico y al cabo de un año, en 1994, convocamos a un invento, las Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos (JEMC). En el segundo encuentro, 1998, presentamos una primera aproximación a los materiales del archivo personal de Hermitte y su trabajo en Chiapas, que publicamos en la revista mexicana del CIESAS, *Alteridades*. Por años y por mi cuenta utilicé aquel archivo como material para mis clases de métodos etnográficos en la Maestría de Antropología Social (IDES-IDAES/UNSAM). Disponer de todo un archivo, desde el diario de campo hasta la etnografía final (su tesis de Master y de Doctorado en Chicago, ambas premiadas) me permitía mostrar un proceso de continuidad e imbricación entre la etnografía como texto y como TC, pasando por el proceso analítico que no comenzó después sino durante su estadía en el pueblo de Pinola, hoy Villa Las Rosas. Aquella investigación de la que Esther se presentaba como informante de sus alumnos en el IDES en 1979, revelaba la cantidad de decisiones que la gente debía elaborar para tratar con ella ... y no morir en el intento, precisamente porque hablar de lo que le interesaba a Esther (*nahuales*, *ch'uleles*, sueños, procesos de ladinización, etc.) podía traerles serios problemas, como enfermar y acaso morir por brujería. El trabajo de Esther también mostraba la cantidad de decisiones extra-académicas que ella misma adoptaba estando allí y cómo estas decisiones se integraban a sus decisiones académicas y a su proceso de conocimiento.

Estudiando su archivo personal, vi:

- cómo Esther fue forzada a ver y escuchar lo que no veía ni escuchaba,
- que registraba extraordinariamente porque tenía notas sobre lo que aún no entendía,
- que fue capaz de reformular su organización conceptual gracias a lo que vio en el campo,
- que su informante número 1 Bricio Montoya cayó presa de chismes y se alejó de ella año y medio después de conocerla y tratarla,
- que una de sus principales informantes le mentía descaradamente y Esther lo sabía, aunque seguía frecuentándola;
- y que las “técnicas de investigación de campo” solían adoptar los modos locales de interacción, en el molde de sus relaciones sociales (Guber 2013).

En suma, encontré en los materiales de Esther lo que experimentamos la mayoría de los investigadores: que la mayor parte de una investigación no se ve, y que en la progresiva visibilización de la investigación se pierden cuestiones y decisiones que son de orden teórico-metodológico, aunque las consideremos de orden humano y personal. ¿Lo personal es político? En este caso, lo personal es teórico-metodológico.

**Tercero.** Efectivamente, si el trabajo de campo no era una receta para obtener o extraer buena información, sino una modalidad de relación que, como un traje a medida, se ceñía a las condiciones particulares de cada investigación, era en el análisis de las situaciones de campo, especialmente de las que nos generaban más perplejidad, donde podíamos empezar a problematizar el campo convocando nuestra capacidad de penetración teórica. Si el campo hablaba necesitábamos escucharlo, en su singularidad, convocando para ello nuestros dispositivos conceptuales más adecuados. De cómo sabemos si lo son me ocuparé después, pero por ahora basta decir que esas situaciones de campo particularmente reveladoras, problemáticas y dilemáticas, requieren no sólo de conceptos analíticos o académicos, sino también de una

capacidad de descripción etnográfica que es, como sabemos, el agua y el harina de la masa antropológica (¿la teoría es la levadura?). Y así como describimos cierta organización social y política, así también podemos describir esas situaciones de campo de las que somos parte y relacionarlas con los modos de actuar y de pensar de la gente con la que trabajamos y con los modos de actuar y de pensar de nosotros mismos. De esta acepción general me resultó una manera de interrogar y analizar el campo en su especificidad, pero esa manera no es a-teórica. Lo hice con varias colegas (Guber, 2014) examinando situaciones que se manifestaban en perplejidades y cuestionamientos, expulsiones y amenazas, malentendidos e inconveniencias. Para entender esas situaciones hicimos etnografía con ellas, interrogándolas con los mismos conceptos y objetivos de la investigación en la que se habían suscitado, en tensión con conceptos propios de la batería metodológica de la etnografía (observación participante, no directividad, acceso al campo, antropóloga nativa, punto justo, temas tabú, dejarse afectar, el acceso a lo secreto, los efectos de la publicación de la investigación, etc.). En estos análisis nuestros interlocutores no se presentaban ni como fuentes de información ni como objetos anecdóticos ni como casos; eran más bien los principales cuestionadores de nuestro equipamiento teórico-metodológico. Es decir, con sus reflexividades (que no es sinónimo de reflexiones) nos obligaban a reexaminar las nuestras.

**Cuarto:** Creo que fue gracias a la posibilidad de poner en cuestión nuestras reflexividades antropológico-sociales que pude aventurarme por un campo minado de militares, los “monstruos”, los verdaderos Otros de la academia argentina. Lo hice internándome en sucesivas investigaciones sobre un campo de batalla, el de la guerra de Malvinas de 1982 que era, además, un campo de batalla temático y político. Un campo al que los investigadores sociales argentinos hemos evadido por mucho tiempo, sea porque teníamos todas las respuestas, sea porque era un tema antipático que nos resistíamos a comprender antropológicamente al verlo poblado por “enemigos”. Los militares argentinos no merecían nuestra antropología social.

Desde 1989 empecé a trabajar sobre la guerra de Malvinas, protagonizada por personal uniformado, concripto o de carrera. Mis primeros escritos se ubicaron en el lugar más lícito y aceptable (para la academia y para buena parte de la sociedad argentina): los civiles concebidos como las víctimas de la guerra, los chicos de 18 años “arrastrados al campo de batalla” y “torturados” por los oficiales y suboficiales, “abandonados” ante el enemigo británico: los ex soldados. Estos presupuestos se me evaporaron ni bien “pisé el campo”. El dolor y la soledad social que provocó la incompreensión acerca de aquella experiencia que habían protagonizado sólo siete años antes se reproducían en el mutismo de los científicos sociales que preferían dedicarse al otro legado político del Proceso: los desaparecidos y los crímenes de lesa humanidad. Los ex soldados comenzaron a aparecer en los escritos de la época como puro objeto de victimización de sus superiores (no de los enemigos británicos), igual que los desaparecidos emergieron como puro objeto de victimización de la contrainsurgencia militar. El despojo de agencia social y política de los soldados demandaba de parte de las ciencias sociales una perspectiva complejizadora que evitara la conmisericordia o la admiración heroica.

Si los soldados fueron el tema central de mi tesis doctoral (*De chicos a veteranos*, 1999/2004), paralelamente fui conociendo el ámbito castrense porque, en contraposición al sentido común que han vertido historiadores y politólogos, los soldados son inseparables de las fuerzas a las que sirvieron. De aquí resultaron algunos escritos centrados en qué había hecho cada Fuerza con la guerra, siendo que habían hecho cosas muy diferentes. En 2007 publiqué un artículo sobre la Fuerza Aérea (FAA), “Bautismo de fuego, gracia de Dios”.

Al año siguiente tuvo lugar uno de esos raros casos en que el “nativo” pide los oficios de la antropóloga. Así fue la presentación de Antonio ‘Tony’ Zelaya, capitán de escuadrilla del Grupo 5 de Caza en 1982. Por mail me propuso recuperar:

mi experiencia y la de los que allí quedaron; la parte humana de la experiencia, no la de los ataques y las bombas y todo eso de lo que tanto se escribió ya;

pero yo no soy escritor, soy piloto; eso sí, me gustaría recuperar para nosotros el nombre de ‘halcón’ que se extendió a todos los miembros de la FAA. Pero los verdaderos halcones somos nosotros, los de A-4B, la cenicienta de la aviación de caza de la época (2008).

Los A-4B Skyhawks, aviones monoplaça, subsónicos y de fabricación norteamericana para la Guerra de Corea pero que se estrenaron en Vietnam. Sin yo tener la menor idea de cómo ubicarme frente al pedido, Zelaya me estaba dando la combinación de su caja fuerte: experiencia – los caídos – emblema pájaro/identidad – humanidad.

Entender casi al pie de la letra aquellas palabras como su reflexividad, la de Tony, de establecer el sentido de su invitación y de lo que imaginaba yo podía hacer, me acercó a un mundo del que, pronto constaté, sabía poco y nada, artículo incluido. Ver qué habían hecho los aeronáuticos de un sistema de armas en particular (los legos decimos “avión”) desde la perspectiva de los oficiales protagonistas era muy distinto que hacerlo desde la perspectiva de la institución. Sin entrar en detalles sobre aquella investigación que publiqué a comienzos de 2016 como *Experiencia de Halcón*, prefiero referirme a cómo la reflexividad de Tony y de los pilotos que pude conocer haciendo trabajo de campo, trascendió a mis propios ámbitos, particularmente el de la docencia y el de las otras líneas de investigación.

Andando mí trabajo y, como me sucedió siempre, todo lo atinente al tema me concernía, incluso si volaba otro tipo de avión y no el A-4B. Fue así como conocí primero de modo virtual mediante el curso que coordinaba Miriam Kriger, y después de modo presencial, a una estudiante que me agradeció la clase. Se presentó como Martha Ardiles, educadora de la Universidad Nacional de Córdoba. En mi estado de alerta permanente, le pregunté si conocía al piloto de Malvinas José ‘Pepe’ Ardiles y me dio las gracias por acordarme de su hermano, muerto el primer día de combate, el 1 de mayo. Una de las hijas de Martha era muy amiga de colegas míos de Córdoba, y por lo tanto se conocían desde hacía muchos años. Pero cuando les comenté mi

encuentro, ellos ignoraban que Martha hubiera tenido un hermano oficial de la FAA. Así, 27 años después de Malvinas y al menos 10 años después de conocerse sus hijas, Pepe Ardiles era un misterio para quienes trataban a Martha en la Universidad. ¿Cómo era posible que desconocieran el hecho? Entonces, decidí empujar esta pregunta hasta un escrito que compone uno de los artículos de *Prácticas Etnográficas* (“La reflexividad o el análisis de datos. Tres antropólogas de campo”, con Diana Milstein y Lidia Schiavoni), analizando las reflexividades de Martha, de mis colegas y de mí misma. En verdad, *Prácticas* era el primer libro sobre análisis de situaciones etnográficas que se publicaba en el país, y que aspiraba a problematizar el trabajo de campo en la Argentina y por argentinas (aunque un artículo trata sobre una situación en el Brasil). En 2014 invitamos a presentarlo en el Congreso Argentino de Antropología Social en Rosario, a una colega antropóloga-socióloga cordobesa, Alicia Gutiérrez, de la misma generación de Martha. Alicia lo hizo maravillosamente hasta que, hacia el final, se refirió a Martha y a sí misma. ¿Cómo pudo ser que ella, su compañera de política universitaria, no supiera lo de José? Dos semanas antes de esta conferencia Martha me escribió contándome que Alicia se le acercó en una circunstancia universitaria, para decirle algo que tenía atravesado; con tono de disculpa le expresó su propia vergüenza de haber compartido tantos años de Universidad sin saber lo de su hermano. Sensibilizada por mi reciente experiencia como miembro de una comisión de CONICET en la que se evalúa la calidad de los aspirantes a becas y a carrera de investigador, habitualmente en términos de “impacto” de la “producción”, me preguntaba si el “impacto” verdadero se refería -como suele interpretarse- a nuestras publicaciones en las revistas de los grandes pulpos editoriales o si, en cambio, debería referirse a las tramas sociales que nuestra etnografías permiten recuperar y reconocer a la par de problemáticas sociales y teóricas, acaso también regionales. Cabe señalar que la primera vez que incluí aquel artículo fue en un curso en Comodoro Rivadavia (Universidad Nacional de la Patagonia-San Juan Bosco) adonde Martha había pasado varios años de su vida, incluyendo 1982, cuando en abril vio por última vez a su hermano en tránsito hacia Río Grande. La mayoría de las asistentes a mi curso conocían a Martha y sabían de José, y

también se veían sumamente reflejadas en la incomprensión social que había llevado a Martha a no hablar de su hermano en el medio universitario cordobés... en las ciencias sociales del medio universitario cordobés.

Estas situaciones, que yo había revelado con su autorización, me devolvían una imagen de mi propia academia, la progresista y comprometida post-dictatorial, que poco tenía de humanista y comprensiva. Martha debía ser reconocida en toda su persona, incluso donde ella había elegido desempeñarse como profesional y académica, la UNC, del mismo modo que su hermano había elegido un rumbo de vida diferente al de Martha mientras seguía siendo su hermano. Esta constatación no sólo me exponía los sesgos de nuestra capacidad comprensiva como antropólogos sociales; también venía a poner a prueba nuestra categoría nativa intelectual del “compromiso”. Por ejemplo, ¿acaso José no había estado comprometido con su Patria, o con su causa, o con su misión, o con su profesión, hasta dar la vida por ellas, mientras terminó enfrentado desde su Dagger M-V él solo contra dos aviones Sea Harrier de la Royal Task Force? Estoy acostumbrada a que se me conteste que estaba haciendo su trabajo. Es verdad, pero un trabajo en el que el combate es su coronación mientras conlleva la vida íntegra de quien lo protagoniza. Es como si alguien nos escuchara a los antropólogos contar anécdotas de nuestras desventuras en el campo, y que en vez de reconocerlas como parte de nuestro esfuerzo hacia el aprendizaje, nos contestara diciendo ¡que es nuestro trabajo! El modo en que el trabajo de campo nos enseña por dónde y cómo comprender a nuestros interlocutores se parece al modo en que el combate y los ejercicios previos les enseñan a los combatientes por dónde y cómo actuarán los oponentes. Ambos atravesamos cierto adiestramiento, pero cada circunstancia nos enfrenta a situaciones inesperadas que convocan nuestro ingenio y nos obligan a arriesgar. Antropólogos y guerreros hacemos experiencia desde adentro, porque ningún curso de métodos puede enseñarnos a hacer trabajo de campo en circunstancias particulares.

Esta costumbre de mirarme en el espejo de aquellos a quienes estudio comprensivamente, no pretende equipararme. Po-

demos conversar, dialogar y entendernos, pero no nos convertimos en nativos ni hablamos por ellos. Sólo podemos tender puentes. Los hay más firmes o más precarios, algunos transitorios, otros duraderos; hay tendidos que parecen puentes pero no lo son, y hay puentes que están ocultos y hasta camuflados con nuestra vida cotidiana; además, los puentes pueden tenderse desde puntos inesperados. ¿Cómo reconocerlos? Empezando por la propia orilla: la mía suele ser mi medio académico y la antropología social como formación sustantiva y como sentido común ético, teórico y metodológico.

Así que Tony me propuso recuperar su “experiencia y la de los que allí quedaron”. “Experiencia” era su categoría, pero sólo andando la investigación supe que no era un término inocente. Por intuición adopté a “experiencia” como mi categoría teórica y debería aprender cómo se ligaba con lo que Tony había vivido 26 años antes. En su planteo se enlazaban presente y pasado formando una continuidad que guarda las dos dimensiones más habituales del término en castellano: la experiencia como lo vivido y la experiencia como lo aprendido.

Siguiendo mi sentido común antropológico, procedí a buscar qué se había escrito sobre la experiencia en la batería terminológico-conceptual de mi disciplina; obviamente miré hacia el norte, a la antropología euro-occidental y norteamericana. Entonces, no recurrí a un marco teórico preestablecido del que “bajaría” una relación teórica al campo empírico, sino que procedí al revés. Pero el norte no es homogéneo; por lo tanto no fui al arsenal teórico italiano, español o portugués, sino al británico, quizás porque me considero una seguidora inconstante y azarosa de esa antropología en la que se formó mi maestra Hermite (Chicago, la cabeza de puente de la antropología social en los EEUU.). Me subí al texto *The Anthropology of Experience* compilado por Edward Bruner y, póstumamente, por Victor Turner. Aunque conocía ambos autores, y por eso confiaba en que podían ayudarme, el circuito que me proponían no le venía bien a la sugerencia de Tony. Bruner generalizaba la noción de experiencia como accesible a través de las expresiones culturales. Si yo hubiera decidido disciplinarme, concibiendo al avión en esta acepción, no hubiera entendido la definición de experiencia que me proponía Tony, un aprendizaje con el que aún contaba,

conocimientos de distinto orden, más que una expresión definida, como una cerámica o un cuento. Un pasado en continuidad con el presente en el que nos habíamos encontrado. Esa continuidad nos definía a ambos y también al mundo que estábamos por experimentar: para él y los suyos, la novedad del ingreso de una antropóloga argentina; para mí, la novedad de ese mundo en el mío, el de la antropología.

Cabe aquí una observación. ¿Por qué elegí elevar la categoría nativa de “experiencia” a una categoría teórica, y no “traduje” experiencia en otra categoría mucho más transitada en nuestro país y en nuestras ciencias sociales: la de “memoria”? Era éste un concepto que yo había utilizado para trabajar, entre otros temas, la presencia de los ex soldados como nueva figura social en la posguerra argentina. Sin embargo, este campo de estudios me presentaba varios problemas. El primero y más evidente fue que en su propuesta Tony ratificaba una continuidad entre el pasado y el presente, y no, aunque fuera parte del encargo, una reconstrucción del pasado desde el presente. El segundo fue que abordar a los A-4B como “memoria social” hubiera significado analizar cómo estos oficiales, la mayoría retirados, estaban levantando políticamente una actuación de 1982 de cara a una posición político-institucional. Este punto, nada menor, no parecía corresponder al tono del pedido. Y aunque yo hubiera podido examinar, por ejemplo, la transformación de la veteranía de guerra en un instrumento político al interior de la Fuerza Aérea, Tony se refería a otra cosa. Esa otra cosa llevaba, para él, el nombre de “experiencia”, la de los oficiales del Grupo 5 que para 2008 ya estaban retirados o por retirarse. Escribir sobre “la experiencia” significaba recordarlos desde el pináculo de sus carreras pero, sobre todo, significaba comprender que ese pináculo se había hecho en condiciones no previstas y no conocidas para ellos. Por eso el conocimiento adquirido no en una clase sino en el combate real sobre el mar se convertía en la piedra angular de la interpretación de lo que habían vivido aprendiendo y aprendido viviendo... y muriendo. Cualquier otro estudio que pudiera hacerse sobre ellos debía empezar por donde me lo propuso Tony: qué fue Malvinas para ellos, los oficiales del Grupo 5 de Caza enfundados en sus A-4B.

Si esta razón para no adoptar “memoria” como mi concepto clave es la principal en el orden sustantivo de la investigación, la tercera razón es, político-académicamente, la más relevante. Mi estudio sobre estos aeronáuticos militares no cabía políticamente en los trabajos que se vienen realizando en la Argentina empleando este concepto y que se dedican, con particular énfasis, a recordar y denunciar los padecimientos de argentinos y extranjeros detenidos, desaparecidos y/o asesinados en los campos clandestinos de detención. Adoptar el concepto de “memoria” para estudiar la “experiencia” de los A-4B en Malvinas hubiera sido inadecuado e inconveniente tanto para ellos como para mí. Ni Tony ni los demás podrían reconocerse en esta categoría, y yo no podría recuperarlos de manera genuina a través de ella. La guerra del 82 ha sido generalmente excluida de dicho campo conceptual, y aunque mi investigación doctoral sobre los ex soldados utilizaba la noción de memoria como eje central, jamás fue incluida en el campo de estudios sobre la memoria.

Siguiendo entonces con mi búsqueda, fui a otro texto que relacionaba el trabajo de campo con la experiencia. *Social Experience & Anthropological Knowledge*, compilado por dos antropólogos daneses, Kirsten Hastrup y Peter Hervik, elabora acerca de cómo la experiencia del trabajo de campo se convierte en conocimiento comunicable y teorizable. Busqué allí algunas pistas para comprender experiencia pero, otra vez, no encontré lo que buscaba. Los autores de la compilación analizan instancias de campo que desembocan en preguntas sumamente relevantes. Por ejemplo: ¿los antropólogos debemos tener alguna idea de cómo es vivir y pensar en ciertas condiciones?; ¿nuestras experiencias de campo son similares, homólogas (por proceder de nuestra común humanidad) y análogas (por ocupar la misma función) a las de nuestros interlocutores?; ¿cómo o por qué vías o mecanismos aprendemos los antropólogos el sentido de la vida social en el campo?; ¿es que los antropólogos verdaderamente atravesamos un proceso de re-socialización como el que han atravesado los nativos, o es todo una simulación?

Pese a encontrar en el libro de Hastrup y Hervik una noción de experiencia particularmente aplicada al TC de los antropólogos, que enfatiza la necesidad de incluir en el quehacer antropológico mucho más que el discurso y la técnica de la entrevista,

las situaciones narradas aparecen como ejemplos y no como co-construcciones. En caso de auto-examinarse, los autores se limitan a sus géneros, etnicidades, nacionalidades, y no extienden la indagación a sus mundos institucionales. Mi impresión es que en sus escritos los autores compilados por Hervik y Hastrup mantienen una relación de exterioridad con sus interlocutores de manera que éstos, generalmente de otros países, no llegan a constituirse en una seria amenaza a las certezas del mundo cotidiano del investigador. En cambio, mi disposición a comprender a un grupo de militares de mi país y del Estado que me rige (ya que soy investigadora del organismo oficial de la ciencia y la tecnología), me ubica peligrosamente en una facción contraria a la que ha dominado la academia argentina desde 1984 y que fue, al menos al comienzo, la que me permitió iniciar mi carrera académica. ¿Qué podría yo, como científica social, aprender de los “halcones de A-4B”? ¿Aprender de ellos sería comprenderlos, por lo tanto justificarlos, por lo tanto traicionar a mis colegas?

Veo que seguí adelante, y que confié en la guía de mi baquiano y de sus camaradas de entonces. Al hablar de “su experiencia y la de los que allí quedaron” Tony implicaba un verdadero problema (argentino y científico) que sólo descubriría andando la investigación y que cobraría cuerpo con un descubrimiento bibliográfico.

Ya avanzado mi trabajo de campo decidí revisar un texto que me habían recomendado algunos colegas: primero fue Rolando Silla y después Diana Milstein y Laura Zapata. Se trataba de *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill* (2000) de Tim Ingold que ya circulaba en varios escritos de América del Sur, y en la Argentina especialmente en las reflexiones de los arqueólogos. Cuando llegué a él, Ingold ya era un antropólogo de moda, que llegaba con su humildad y una elaboración teórica potente a esta antropología periférica, proveniente él mismo de Cambridge y Manchester, aunque ya asentado en una universidad periférica del Reino Unido, en Aberdeen, Escocia. Mi embelezo no resultaba de haber encontrado la definición exacta de experiencia, sino de una posición de investigadora que era, a esa altura, mi única certeza y sostén. Esa posición era muy similar a la que yo venía enseñando a través de las etnografías, para mí extraordinarias, de

Patricia Fasano (*De boca en boca*, 2006) y Julieta Quirós (*Cruzando la Sarmiento*, 2006) donde ellas se dejan ver en la construcción de un texto a la vez de campo y de teoría. Allí, sus experiencias de campo no ilustran ni ejemplifican; son la investigación misma.

Y creo que la manera en que esto funcionaba se expresa en mi hallazgo (claro que por todos sabido en la FAA). Mientras leía a Ingold aprendí, gracias a mis conversaciones y lecturas de un prolífico historiador aeronáutico-militar, Oscar Aranda Durañona, que los pilotos de la Fuerza Aérea hicieron la guerra de Malvinas en un medio, el aeronaval, que no conocían porque desde 1955 ese espacio había quedado fuera de su jurisdicción y por lo tanto de su campo de práctica y del rango de su equipamiento. Este límite se encuentra vinculado con la creación el 4 de enero de 1945, de la Secretaría de Aeronáutica por J.D.Perón, y recíprocamente en el protagonismo de la Armada Argentina (ARA) en el golpe que lo depuso en setiembre de 1955. La ARA mandó a la FAA a operar sobre el continente, y se reservó el escenario marítimo, es decir, su mar y su aire, el espacio “aeronaval”. Fue entonces que la palabra “experiencia” me golpeó en la cara (así decía Esther). Es que aquel grupo de hombres pertenecientes a una institución militar, la FAA, habían ido a Malvinas en 1982 y “hecho experiencia a partir de no tenerla, en La Experiencia de sus vidas”; habían encarado una guerra sobre el mar y contra medios navales (fragatas y buques logísticos, principalmente) superando una división de jurisdicciones entre FF.AA. que resultaba de hechos políticos acaecidos entre tres y cuatro décadas atrás. Así, un medio jurisdiccional “natural” de la Marina, el aeronaval, se convirtió al final del conflicto con Gran Bretaña, en un medio propio y apropiado por la FAA como aero-marítimo.

También en esto hay similitudes entre los pilotos argentinos en Malvinas y nosotros los antropólogos: ellos sabían atacar desde el aire, pero no sabían de buques ni tenían las bombas adecuadas, de manera que tuvieron que aprender, y lo hicieron “sobre la marcha”. Los antropólogos tenemos lecturas y sabemos que hay que hacer observación participante y entrevistas no dirigidas, pero cuando vamos a hacer trabajo de campo con determinadas personas, en cierto lugar, en cierta época, los trabajos

anteriores no nos dicen más que “generalidades técnicas”. Entonces, hacemos experiencia en este trabajo de campo y nos vamos transformando con su ritmo y sus modales. El trabajo que estoy haciendo ahora se convierte en mi experiencia cuando lo conceptualizo en sucesivas escrituras a la luz del campo mismo. Me apropio de esta nueva experiencia y la convierto en La Experiencia cuando logro transmitirla a mis lectores u oyentes, sean pilotos, colegas, estudiantes o público en general. Para ambos, pilotos y antropólogos, lo crucial es estar ahí, no como testigos, sino como expuestos al riesgo del final abierto.

Así, en la necesidad de “estar ahí” se ponen de manifiesto, por su contraste, dos dimensiones del concepto de experiencia: como conocimiento y como interioridad.

**1- El trabajo de campo es siempre por primera vez:** con ellos, en ese momento de sus vidas y de la mía. El trabajo de campo que estoy haciendo o que haré es forzosa e interesantemente singular. Por eso siempre reposa sobre el desconocimiento y guarda una disposición hacia el descubrimiento. Pero uno será capaz de descubrir porque hará cosas distintas, hablará diferente y de distintos temas, tendrá nuevos problemas y muchas veces no sabrá qué ni cómo hacer. El trabajo de campo es experiencia basada en la inexperiencia. La expresión más clara de esta perplejidad es cuando Evans-Pritchard decía que todo lo que había aprendido para hacer trabajo de campo con los Azande no le sirvió en absoluto para vivir entre los Nuer. Es esta constatación, esta advertencia, la que nos permite a los antropólogos saber que los efectos de nuestra ignorancia nos saldrán al paso y que, por eso, nos veremos obligados a aprender nuevas maneras de ser, de sentir y de pensar.

**2- El trabajo de campo requiere inmersión, es decir, que ese aprendizaje se haga desde adentro,** precisamente porque no hay mapas ni planos para los nuevos desafíos. Si el problema con muchos artículos sobre trabajo de campo es que suenan distantes (desde el norte o desde afuera), es que para sus autores las condiciones de sus Otros siguen siendo Otras después de haber escrito. En su célebre *Time and the Other*, el holandés Johannes

Fabian argumentaba en esta línea pero refiriéndose a la distancia en términos de un tiempo que separa a investigador y sujetos de investigación como si fuera entre civilización y salvajismo... respectivamente. Si nuestro aprendizaje de los Otros sigue siendo planteado desde el exterior, es lógico que el trabajo de campo se plantee como una labor extractiva de información o de datos (“técnicas de recolección de datos”, “estrategias de acceso a la comunidad”, etc.).

Aquí es cuándo emerge mi utilización de la noción de experiencia, basada en cierto señalamiento de Ingold y en los pilotos del Grupo 5 de Caza de Villa Reynolds, San Luis. Sucede que, etimológicamente, experiencia es “la acción y efecto de experimentar”<sup>7</sup>, cuya raíz proviene del verbo *experiri* que significa experimentar, probar. Experiencia es “la cualidad (-ia) de un agente (-ent) al intentar o probar (per) a partir de las cosas (ex). Un conocimiento empírico adquirido al analizar los resultados y formular nuevas pruebas en base a los errores. Pareciera entonces que, etimológicamente, la experiencia tiene una fuerte impronta analítica: sería el resultado de una observación hipotética de quien mira los hechos desde afuera, más que de quien participa de ellos obteniendo su conocimiento práctico. Pero este sesgo no es original ni data de la Grecia clásica que pervive en nuestra habla corriente, cuando nos referimos a la experiencia destacando su tono vivencial, en primera persona, en carne propia. Para la razón occidental una cosa fue la experiencia como conocimiento hipotético y otra como saber de primera mano; para esa razón la experiencia como conocimiento hipotético y probado en experimentos se volvió más confiable, si bien más impersonal, válido para todo tiempo y lugar. Sin embargo, el saber antropológico sobrevivió sustentado en el conocimiento de primera mano, eso que llamamos “trabajo de campo” y “etnografía”. Sucede, dice Ingold, que el saber vivencial ha perdido status frente al saber de la experimentación, y así la subjetividad fue cediendo a una objetividad sin sujeto. Es cierto que la valoración de “las subjetividades” está a la orden del día, pero también es cierto que nos falta debatir acerca de la relación entre la

---

<sup>7</sup> <http://etimologias.dechile.net/?experiencia>  
<http://etimologias.dechile.net/?experimento>

interioridad inherente al trabajo de campo etnográfico y las formas de generalizar al interior de los mundos que trabajamos, y especularmente (¿reflexivamente?) en relación a los distintos mundos que vivimos.

Quizás sea por eso el compromiso no perdió vigencia; porque el trabajo de campo se mantuvo esquivo a la domesticación, insubordinado a la estandarización, ofreciéndonos nuevas preguntas, incongruencias, contradicciones, algo así como un ser con vida propia. Lo cual nos demanda, sin duda, una enorme cuota de compromiso, pero no del vanguardista ni del compasivo, sino del que se abre a la paciencia y a la inquietud ante la incertidumbre, esas que nos mueven como partes de la disciplina académica que más se parece a la vida.

\*\*\* \*\*\*\*\* \*\*\*

La experiencia más hermosa que podemos tener es el misterio. Es la emoción fundamental que se posa en la cuna de la verdad y de la ciencia verdadera. Quien no la conoce y no se puede maravillar, vale tanto como un muerto, y tiene los ojos ensombrecidos.

Probablemente Albert Einstein y los antropólogos desde nuestros trabajos de campo, estemos diciendo lo mismo.

## **Bibliografía**

- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires: Biblos.
- Guber, R. (2014). (comp.). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas en el campo*. Buenos Aires: CAS/IDES; Miño y Dávila.

# SER-EN-EL-CAMPO. REFLEXIONES ANTROPOLÓGICAS DESDE LA CRUZ DEL SUR

Pablo Wright<sup>1</sup>

El tema de esta presentación se relaciona con mi tesis doctoral (Wright 1997) donde analizaba el rol de los sueños entre los Qom/Toba de Formosa; una forma indígena de conocer la realidad bastante diferente a lo que la ciencia occidental considera que son los sueños. La tesis después se transformó en el libro “Ser-en-el-sueño: crónicas de historia y vida toba” (2008). La idea aquí es seguir el diálogo que había iniciado en esos trabajos, pero pensando más en lo que es la etnografía y el trabajo de campo, cómo nos producimos como sujetos etnógrafos en la universidad, en la carrera de investigación. Pero es también, observando el programa de las Jornadas, pensar en la etnografía no sólo de los antropólogos, sino también como un método aplicable por otras disciplinas para otros quehaceres, la lingüística, la comunicación social, el trabajo social, la sociología, incluso la filosofía. Puede resultar una interesante herramienta para la recolección y análisis de datos y también sobre el trabajo de la persona para hacer la etnografía, o sea, cómo uno se entrena básicamente. Así la charla tiene que ver con el ser en el campo, y la Cruz del Sur se relaciona con reflexiones que apuntan a las formas de producción de conocimiento en América Latina, en Sudamérica, en el sur, diferentes nombres que tienen que ver con esta idea de descentrar los lugares de conocimiento, de enunciación, de la verdad de los ejes euro norteamericanos hacia otros lugares y poder producir conocimiento, ideas, métodos que tengan que ver con las realidades que vivimos nosotros. Más

---

<sup>1</sup> Sección Etnología, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA).

tarde me referiré al circuito académico de las revistas en castellano y en portugués que sería óptimo que estuvieran en conocimiento de ustedes.

Entonces, ¿por qué la Cruz del Sur? Justamente, implica hablar desde estos lugares teóricos, geográficos del sur. Parte de estas reflexiones se publicaron parcialmente en 1995, 2003 y 2017 (ver bibliografía). Al final señalaré algunas ideas provocativas para continuar una discusión crítica del conocimiento eurocéntrico.

La metáfora estelar de la Cruz del Sur ayuda a pensar; la Cruz del Sur se ve sólo en este hemisferio. Ella puede ser considerada al mismo tiempo un tesoro y un límite: permite descen- trar el pensamiento, localizarlo en otra parte, pero también puede limitarnos si nos quedamos atrapados en lo geográfico de la metáfora. Las tradiciones disciplinares tienen sus estilos, sus temas, sus filosofías, sus ideologías, sus teorías y el asunto es que pueda haber un encuentro dinámico entre varias y no una que sea hegemónica sobre las otras. La imagen de la Cruz del Sur nos estimula a pensar desde un lugar que permita descen- trar la geopolítica de conocimiento. Esta es sencillamente la conjunción de “geografía más poder”, o sea, el lugar espacial desde donde uno produce una clase de conocimiento -en nuestro caso el antropológico- está atravesado por relaciones de poder histó- ricas, de la colonia, de la independencia, del capitalismo; acá en Argentina, de la Pampa húmeda sobre el resto. Eso que traba- jara tan bien Ezequiel Martínez Estrada en su *Radiografía de la Pampa*: la construcción mítica de la Argentina con la cabeza de Goliat (Buenos Aires) y el resto del país visto como el “cuerpo”, sin posibilidad de palabras. Y también relaciones de poder del propio mundo académico.

Entonces, ¿qué produce la antropología? ¿Qué sustancias disciplinares producen a la antropología? A la antropología como a cualquier otra disciplina la producen las tradiciones aca- démicas, los contextos institucionales y, al mismo tiempo, todo eso produce a los sujetos etnógrafos. Las tradiciones que uno re- cibe durante los estudios de grado nos van produciendo como sujetos etnógrafos con cierto entrenamiento. Pero no es sola- mente una facultad en particular sino tradiciones que ya vienen

de la historia de la disciplina, y los que estudian antropología o el resto que tiene antropología como curso, seguramente habrán visto a Boas, Malinowski, Tylor, Mead, Douglas y tantos otros. Son los padres y madres fundadores cuyo pensamiento atraviesa cualquier carrera de antropología del mundo, pero el problema en la Argentina es que por cuestiones más de idiosincrasia, no hay muchas materias de antropología argentina o de antropologías de América Latina. No dialogamos mucho con las teorías, con las etnografías, con los pensadores de esta parte del mundo, nos cuesta, porque pareciera que lo legítimo es 'aquello', es más Francia que Brasil, más Estados Unidos que Argentina. Sin embargo, hay trabajos de Rosana Guber, Alejandro Piscitelli, Marcela Mendoza, Sergio Visacovsky, Hugo Ratier, Pablo Perazzi, Axel Lazzari, Leopoldo Bartolomé, Edgardo Garbulsky y César Ceriani Cernadas, entre otros (sobre historia de la antropología argentina ver bibliografía) que son muy útiles. Eso es bueno, porque para saber cómo somos ahora es bueno saber qué pasó, cómo fue el devenir de la antropología por estas tierras.

Sería interesante ahora referirnos al sujeto etnógrafo, qué produce al sujeto etnógrafo, qué es lo que somos como sujetos disciplinares. Por supuesto somos producidos por las teorías, y las teorías con sus historias generan áreas temáticas: pensemos en los temas de parentesco en Australia, en África, en Brasil, los temas de la mitología trabajados por Boas en América del Norte, Lévi-Strauss en la región amazónica. Hay algo así como una división internacional del trabajo antropológico, donde existen regiones etnográficas, las llamadas áreas culturales, que no son parte de la naturaleza, sino producidas por la historia de la disciplina. Incluso la región andina es una construcción académica que obviamente se relaciona con la región como espacio geográfico, "región andina", pero está cargada de todas las tradiciones que investigaron en los Andes, la francesa, la norteamericana, la peruana. Y lo mismo podemos decir de las tierras bajas de Sudamérica, ¿vieron ahora esa división tierras bajas, tierras altas? Y es como 'ah vos sos tierras altas, no yo no, yo no trabajo chamanismo porque supuestamente no hay en tierras altas'; 'ah no posesión no hay en ese chamanismo, en África está eso'; está todo muy "clasificado" (y podríamos añadir, repartido). Aunque

ahora con los procesos de globalización, los signos culturales están más distribuidos, por decirlo de alguna manera. Entonces uno ve la historia de los temas entre líneas y se ve la historia de las tradiciones, de las relaciones de poder y por eso hablaba de la Cruz del Sur, porque nosotros heredamos “el Gran Chaco”, heredamos la “región andina”, heredamos la “región del sur”, hablando sólo de la etnología. Eso mismo parece ocurrir con las sub-ramas de la antropología.

Consideramos que la antropología se diferencia de otras ciencias sociales en la cuestión metodológica y epistemológica, la que consiste en que el sujeto etnógrafo es una estructura doble: al mismo tiempo es una persona, un sujeto histórico y es un espacio epistemológico-metodológico. O sea, el antropólogo/a se transforma en su propio instrumento de investigación: yo soy mi principal instrumento de registro. Por eso el trabajo de campo es clave desde el principio, ya que ahí se va desplegando el ser-en-el-campo. Y como decía Roberto Cardoso de Oliveira (2004), un gran colega brasileño, el antropólogo como en cualquier otra disciplina, se entrena sensorialmente para captar relaciones sociales, sentidos, valores, comportamientos colectivos, etc. Es un ver, un oír y un escribir particulares. Uno tiene que estar entrenado para ver ciertas cosas, así como un arqueólogo que ve un resto y distingue allí muchos detalles, o un artista que habla sobre un objeto, una textura, una paleta de colores. Lo pueden hacer porque tienen un sistema de diferencias aprendido en sus tradiciones. Otras disciplinas como trabajo social o sociología poseen un entrenamiento del sujeto un poco diferente, pero también tienen su especificidad.

En la antropología el aspecto vivencial es esencial. De esta forma, esta doble estructura, un sujeto histórico y un espacio epistemológico y metodológico, implica algo que algunos antropólogos de la primera antropología crítica como Johannes Fabian, Bob Scholte, y Dell Hymes denominaban intersubjetividad (Hymes 1974). De este modo, cuando el antropólogo/antropóloga va a una comunidad, o si entrevista a una persona, o si hace etnohistoria, expande su ser metodológicamente en el mundo intersubjetivo de sus interlocutores. Es tratar de entender, conocer, apreciar los mundos de la vida, los mundos en que viven los interlocutores, sean del presente como del pasado. Así esta

idea de la intersubjetividad es básicamente lo que decía Durkheim cuando afirmaba “yo quiero conocer la realidad social que está detrás del símbolo” en “Las formas elementales de la vida religiosa” allá por 1912. Él consideraba que hasta la oración más individual en una celda de un monasterio es un hecho social, porque es algo aprendido, que se comparte con otras personas, dentro de un mundo intersubjetivo, de un horizonte de sentidos comunes comprensibles.

A veces para “entrar” en el mundo de nuestros interlocutores llevamos a cabo entrevistas. La entrevista es un género del discurso aceptado y naturalizado por nosotros y el resto de las ciencias sociales, aunque puede suceder que para otros interlocutores tal vez no lo sea; la entrevista abstracta del tipo: “vengo a hablar de chamanismo, y vos ¿sos chamán, no?, ¿cuándo te iniciaste?”, puede perturbar muchos valores y etiquetas de quienes reciben nuestras inquisiciones. Esto no debe suceder aunque en los manuales más clásicos no se presentaba como problema la entrevista. En relación con esto tengo un caso. En esa parte de Formosa donde trabajé (el noreste de la provincia) hubo misiones católicas franciscanas asentadas hacia 1900, y la gente recordaba problemas entre los misioneros y los chamanes, por lo tanto, había una censura histórica para hablar de los chamanes. Por eso mis entrevistas al principio fracasaban porque nadie quería hablar abiertamente de los chamanes, yo, lamentablemente no conocía el contexto histórico donde esa negación tenía sentido. La negación podía ser sutil o muy directa, acusándonos de querer revivir “cosas del pasado” que ellos querían “olvidar”.

Intersubjetividad es un concepto que viene de la filosofía fenomenológica; es lo que comparte la gente, sus valores, modos de clasificar la realidad, en resumen, su inter-objetividad, lo que es “objetivo” para ellos. Entonces la idea es poder seguir ese flujo de ideas compartidas y conocerlas. Lo que produce la etnografía en el etnógrafo es un desplazamiento ontológico (Wright 2000), a uno se le modifican esquemas de vida, esquemas existenciales en el contacto con otras personas. Podemos pensarlo también como un método, es una inmersión en el mundo de los otros. Esa forma de vida modifica nuestra estructura ontológica. Algo semejante a lo que ocurre con los actores que van practicando roles

de un guión, solo que nosotros vamos a buscar historias de las personas como experiencia, y esas experiencias, esa sumersión en la intersubjetividad de nuestros interlocutores, provoca ese desplazamiento ontológico.

Campo es parte de la jerga de la antropología, el “trabajo de campo”. En otras disciplinas como la sociología, la geografía y el trabajo social se lo suele denominar “territorio”. En la antropología el campo está definido por la teoría y por las tradiciones que nos forman. Una experiencia propia puede ilustrar esto. Trabajé mucho tiempo en Formosa y Chaco y también con migrantes qom a Rosario y a Buenos Aires, y por razones de la vida se me apareció un amigo qom en Buenos Aires, sin avisar y ahí se me cayó a pedazos la construcción geográfica del viaje de campo lejos, donde la región etnográfica está allá lejos y yo estoy tranquilo acá en mi casa, en el mundo de la “civilización”. Mi amigo qom, Angel se quedó viviendo un mes en mi casa, donde vivía con mis padres y a partir de esa experiencia comencé a pensar sobre la naturaleza del espacio antropológico. En efecto, las áreas culturales son construcciones de la disciplina; no “son”, se “hacen”. Los espacios antropológicos en las tradiciones están muy limitados y eso ejerce un peso para nosotros. Esto se me hizo patente porque más tarde se me ocurrió trabajar otro tema, la cultura vial, que no es delimitada espacialmente, no es antropología urbana porque hay rutas fuera de las ciudades y yo era ‘del Chaco’ y tenía la región interiorizada. Me costó trabajo “salir” del Chaco y “dejarme” trabajar en otra clase de espacios etnográficos no definidos por las tradiciones de áreas culturales. Muy gradualmente pude identificarme como etnógrafo en general, no sólo del Chaco; lo mismo puede suceder con quienes trabajan en los Andes o con grupos étnicos. El campo de la antropología es el mundo, no las regiones etnográficas llenas de temas y de autores; “el campo del mundo” es lo que comencé a visualizar y a proponer en algunos trabajos. Y ahí entró un poco de competencia o de diálogo con los sociólogos, porque hubo esa división internacional del trabajo, por la cual los sociólogos trabajan la modernidad occidental, la parte urbana y los antropólogos la no occidental, indígena, más rural. Esto se fue transformando a lo largo de los años y ahora epistemológicamente ya hay coincidencias y a veces superposiciones. Pero la diferencia,

según mi punto de vista es la cuestión del sujeto etnógrafo y esta idea de conocer los mundos y dejar que los mundos se fusionen con nosotros. Entonces esta cuestión de que “soy la región” en los antropólogos, es una forma de condensar la experiencia de los etnólogos que trabajan en áreas muy cerradas, “tengo la región adentro”, “tengo a todos los autores, a Murra con los pisos ecológicos”, y es así, pero podría ser de otra forma. Por eso la región etnográfica no debe verse como algo dado sino construido disciplinariamente, y por lo tanto la espacialidad donde hago el trabajo de campo puede considerarse como similar al historiador: él/ella tienen el tiempo como sustancia, mientras que nosotros tenemos el espacio. La espacialidad nosotros, y ellos, la temporalidad; y a veces se hacen trabajos etnohistóricos donde uno hace de historiador y el historiador de antropólogo (Wright 2012). Es muy interesante dialogar con las fuentes, a través de las cuales uno entra en contacto con el mundo del pasado, con esa intersubjetividad. Una etnografía del tiempo se podría llamar, porque se ve tal período histórico que sería como la región etnográfica de los (etno)historiadores y eso queda evidenciado en los títulos de los trabajos: la parte del año es lo que para el antropólogo sería la dimensión espacial. Podemos imaginar por ejemplo un trabajo de historia que podría titularse ‘Las dinastías riojanas entre 1720 y 1794’ y ese lapso representaría entonces su “campo del tiempo”. Para nosotros es llamativo que tengan que poner los años; seguramente a ellos les llamará la atención que el antropólogo en general tenga que poner el espacio donde hace el trabajo de campo. Y en ambos casos esos “campos” están definidos por las tradiciones y los conceptos de las respectivas disciplinas.

Para nuestro análisis es sugerente la idea de Michel de Certeau (1984) de que el espacio -en este caso el del campo- se transforma en un lugar por medio de la práctica, es un verdadero “espacio practicado”. Este es el emergente de la integración de la práctica disciplinar con su bagaje conceptual, y la práctica de la gente en el encuentro etnográfico. De este modo es interesante verlo así, porque es más fluido, puede cambiar. Esta visión dinámica del campo y de los temas permite no quedarse atrapado en algún proyecto de modo estático que no dé cuenta de la fluidez del campo y por supuesto de las estructuras existenciales

que van modelando al sujeto-etnógrafo en este devenir. A veces ciertos tópicos afloran de la interacción con la gente. Y uno puede evitar la omnipresencia de las áreas culturales que te informan que lo tuyo es de tierras bajas o de tierras altas, por ejemplo. En esta parte de la Argentina, por ejemplo, el término “andino” te condiciona, lo mismo que en otra parte el término “chaqueño”. En relación con esto, es usual leer y escuchar frases como “eran cazadores recolectores, se sedentarizaron, pero siguen con la mentalidad cazadora”, análisis que debe estar bien justificado históricamente en las prácticas y las cadenas de transmisión de saberes. Qué sucede con los migrantes qom que tienen una casa en Derqui y otra en Colonia Aborígen Chaco o Las Palmas, supongamos; ¿cuál es la unidad de análisis para trabajar? ¿Es acá, allá, o todo el circuito? En un trabajo que escribí titulado “El Chaco en Buenos Aires” (2001) exploré qué era el Chaco para los qom de Buenos Aires, cómo lo veían, lo idealizaban. Decía que ‘allá’ -en el Chaco- está el poder, están los chamanes, la curación. En un caso un qom llamado Valentín Moreno que vivía en Buenos Aires, me contó que estaba enfermo y que los médicos de la ciudad no lo habían podido curar y por ese motivo se había ido al Chaco, a su lugar de origen en Las Palmas, donde le recomendaron ver a una anciana chamán. Valentín me contó que por ese entonces andaba “medio loco”, “nervioso”, se había separado de su mujer y en el hospital no le habían encontrado nada. Ya en el Chaco, la anciana le realizó terapia chamánica de chupar, sacándole “un montón de medallitas” de la frente. Después de ir otra vez más, Valentín se sintió muy aliviado, por lo cual pudo regresar a Buenos Aires y seguir bien con su vida.

Este caso sería un ejemplo de la cuestión de la legitimidad de saberes, del tipo ‘nosotros *sabemos*, ellos *creen*’, que sintetiza la dimensión geopolítica del conocimiento, el encuentro interepistemológico, dentro del cual la antropología debe cuestionar el eurocentrismo que modela la interpretación que opone por un lado, saber con creencia de las sociedades premodernas o de los sectores populares de la sociedad industrial, por el otro. Es que el campo tradicional de la antropología era el lugar remoto, inhóspito, exótico, que el antropólogo británico Edwin Ardener (1987) denominara *geografías conceptuales*. Estos eran lugares

casi utópicos, lejanos que condensaban una visión europea de lugares marginales que quedaron en la premodernidad adonde iban los antropólogos. En este sentido el mundo cambió, y como me dijo un amigo sociólogo el otro día, “pero ustedes entonces se quedaron sin objeto de estudio” porque como se modernizó todo el mundo (en teoría), se globalizó todo, entonces, cómo es el asunto. Le aclaré que no pasaba nada, que todo el mundo era nuestro campo, que miramos cosas diferentes, tenemos teorías diferentes, y no importa si hay superposición, mejor. La antropología contemporánea no se concentra solo en sociedades marginales, étnicas, indígenas, o en grupos que tienen límites muy fijos; ahora hay (re)emergencias étnicas, y estamos viendo procesos de creación de comunidades, y tantos otros tópicos urbanos, institucionales, etc. La cuestión étnica es solo una parte de la antropología, cuando antes era su foco principal. La idea de la identidad para siempre, los qom para siempre, chamanes, cazadores recolectores, es una construcción romántica. En este punto existe por ejemplo la iglesia evangélica qom, y ¿quién soy yo para decir que ellos no son lo que dicen? Yo obviamente, en mi corazón etnográfico preferiría que el chamanismo siguiera incólumne, pero hay una hegemonía actual en la región chaqueña del evangelismo indígena, especialmente del qom.

Pensando en esta posición de “verdad” occidental frente a los mundos “religiosos”, por ejemplo, la antropóloga argentino-brasileña Rita Segato escribió un trabajo muy sugerente sobre la ambigüedad de la antropología frente a lo sagrado (1992). Allí señala que en los estudios antropológicos se suele reducir lo sagrado a otra cosa, a la economía, a la política. Es importante entender la propia sintaxis del fenómeno y del lenguaje religioso, lo mismo las otras áreas de la cuestión económica, la política. La reducción de la experiencia de lo sagrado a otra cosa es parte también de una mirada eurocéntrica, secularista que determina un modo de interpretación casi unilateral de otras realidades sociales.

Entonces, volviendo a mi experiencia etnográfica, pasé “del Chaco a los chakras”, porque comencé a investigar religiones periféricas, esotéricas como la antroposofía, el espiritismo, que no son muy conocidas en la Argentina, los rosacruces, los cultos budistas, los nuevos orientalismos, dentro de un amplio equipo de

investigación. Me especialicé en la antroposofía. Y dentro de actividades más aplicadas, después “caí” en las calles, en el estudio de la cultura vial, donde trato de aplicar esta metodología antropológica pero adaptándola y siempre pensando en la cuestión de la intersubjetividad, de conocer el mundo de la gente, qué valores tiene. En este caso los sentidos, lógicas y símbolos de la cultura vial.

Creo que la cuestión del desplazamiento ontológico es importante, es una imagen que está nutrida por algo que llamo, siguiendo a Salman Rushdie, la *sensibilidad migrante*, que es comparable con la investigación etnográfica. Implica conocer mundos socialmente diferentes al propio, lo cual hace que uno empiece a entender otras clases de valores, de éticas, de morales, de cosmovisiones y a relativizar los propios. Rushdie menciona esta idea en un trabajo sobre la película *Brazil*, de Terry Gilliam, la que es una parodia de la modernidad, de las utopías capitalistas, y de las tecnologías de control. El artículo se llama *The location of Brazil* (1985) y esta sensibilidad migrante la desarrollan las personas que por circunstancias de la vida conocieron muchas más realidades que la propia, lo que lleva a una suspicacia de que la realidad puede ser de otra forma. En relación con esa sensibilidad migrante, décadas antes Lévi-Strauss en *Tristes Trópicos* (1958) ya preanunciaba que el etnógrafo es un eterno desarraigado, un desarraigado crónico, que no se halla bien en ningún lado, siempre le falta algo; los viajes completan la biografía en ese transitar existencial por diversos mundos sociales.

Para ir concluyendo, presentaré algunas nociones sugerentes y quizás desafiantes también en cuanto a la geopolítica de la academia. Para ello es necesario tener en cuenta que desde los países centrales de la antropología, que no por casualidad también son países centrales de la economía política, del norte, hay ciertas cuestiones que podemos poner entre comillas o paréntesis. Es lo que denomino “lugares comunes conceptuales”, que serían aquellos conceptos que se ponen de moda por el poder, el brillo geopolítico del lugar de origen de esos antropólogos y no siempre por su poder conceptual, epistemológico o metodológico. Un caso ilustrativo es el mismo Lévi-Strauss, que tiene una obra señera en el pensamiento etnológico, mientras que, por otra

parte, proponía una metodología de análisis estructural mítico que parecía solo él poder implementarla; también el uso del término “amerindio” para las poblaciones indígenas del Nuevo Mundo, que conlleva en sí una idea de unidad arquetípica. Una mirada amplia, generalista, desde lejos, desde Europa. Y como recordaba el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, en su trabajo “El concepto de indio como categoría del encuentro colonial” (1972), se sostiene que la unicidad del término “indio” crea una unidad artificial dentro de una panoplia heterogénea de culturas. Habla de la impropiedad de esa “marca de plural” de indio como creación del contexto colonial. Algunas corrientes actuales, influidas por la etnología francesa y la inglesa, utilizan el término *amerindio* de modo usual, reproduciendo lo que criticaba Bonfil. Estos usos parecen ignorar la historia, los estados, y la diversidad de los grupos socio-étnicos. En relación con esto, muchos grupos son el producto de la historia del encuentro con la conquista y colonización. Hay trabajos interesantes sobre etnogénesis actual y etnohistórica que muestran la emergencia de colectivos sociales que, por determinadas circunstancias históricas, se transforman en pueblos. Ahora a partir del Convenio 169 de la OIT, los propios grupos indígenas o colectivos sociales anteriormente definidos por la sociología, e incluso por la antropología económica, como campesinos, se presentan bajo la categoría de pueblos indígenas, como comunidades. Esto ocurre en todo el mundo, no sólo en la Argentina. Estamos siendo testigos de procesos de constitución de identidades étnicas, y en términos históricos, es lo que debe haber sucedido con los casos más conocidos histórica y políticamente resonantes del pueblo judío, el pueblo palestino, el pueblo armenio, los cuales desarrollan identidades cristalizadas según razones histórico-políticas específicas. Estos símbolos identitarios, y sus consecuencias materiales históricas, se ponen en cuestión, por ejemplo hasta en estudios que uno creería que no tienen mucha ambigüedad hermenéutica como sería la arqueología. En este sentido, la arqueología palestina (cf. *Journal of Palestinian Archaeology*) y la arqueología israelí (cf. *Israel Exploration Journal*) expresan esos dilemas que hay sobre la antigüedad regional, porque ahí se justificaría la precedencia histórica en esos territorios. También

existe una arqueología mormona que apunta a probar “arqueológicamente” elementos de la cosmología y dogmas mormones (cf. *Dialogue: A Journal of Mormon Thought*).

También dentro de los lugares comunes conceptuales que están de moda en el mundo académico actual podemos incluir a antropoceno, perspectivismo, ontología, gubernamentalidad, biopolítica, actor-red, entre otros. Y no siempre tienen la novedad efectiva que aparentan representar; por ello una buena historia y genealogía conceptuales son necesarios para tener un panorama geopolíticamente claro de ellos, y de sus derivaciones posibles.

En relación con lo señalado más arriba, la idea de categoría de localización (Wright 2005) también es relevante, la que se relaciona con la espacialidad de las regiones etnográficas, que crea las condiciones de esta espacialización del tipo: “vos trabajás en Chaco”, “vos trabajás en los Andes”, “vos hacés urbana”. La taxonomía académica de acuerdo con la región/lugar en la que uno trabaja parece generar temas posibles que se pueden investigar para “mantener” la región en el mundo académico. También parece existir una “fobia de la localidad”, entre nosotros, al decir de Segato<sup>2</sup>, por medio de la cual ilustra nuestra reticencia a nombrar y trabajar autores de nuestros círculos o lenguas porque no parecen tener el prestigio internacional de otros, no son moneda de cambio en el mercado simbólico de la academia, el mercado de guiños a modas hegemónicas. Históricamente, tienen prestigio la academia francesa o la norteamericana, porque para nuestra localización geopolítica la legitimación viene de otro lado, o sea, el campo intelectual necesita un capital legitimado. Frente a esto, considero que lo que tenemos que producir es el valor de ese capital, producirlo nosotros, con nuestra práctica, como estas jornadas, hacer congresos, leernos entre todos, sin importar la “tribu”, y también ir a los lugares centrales y exponer las ideas como se pueda, porque no es fácil, por los problemas de apoyo económico, la lengua, entre otros. Segato también propone “provincializar el centro”, por ejemplo los valores hegemónicos (hablo de la antropología pero eso se puede llevar al resto también) de la elección racional, la híper

---

<sup>2</sup>Ver <http://www.laondadigital.uy/>

productividad, los índices académicos que son todos del sistema sajón o norteamericano. Hay que relativizarlos, por lo tanto hay que poder cuestionar los principios desde donde piensan “ellos”, o sea, desterritorializar los lugares de producción de conocimiento, descentrarlos, y para eso hay que circular, crear espacios de producción e intercambio, porque el capital se va acelerando con las prácticas, con la interacción. Y también percibir o conocer lo que llamo “fuerzas gravitatorias”, o sea, el efecto de las relaciones de poder en el mundo académico genera esas fuerzas gravitatorias que van haciendo que vos te sientas atraído por las modas académicas. En el caso del perspectivismo, te sentís obligado a citar esa producción, aunque es importante analizar críticamente cuál es la metodología de extrapolación del horizonte mitológico a una fenomenología casi interespecies que no contempla la génesis histórica de las categorías de clasificación de la realidad, es decir la ontología. Entonces por el prestigio de la academia reproducimos de nuevo lo que el estructuralismo hizo en las décadas de 1960 y de 1970. Hay que evitar también lo que Segato (2010) llama “racismo epistémico”, esa idea de que los del Sur producimos el trigo académico, o sea, datos y ellos, los del Norte, producen teoría, siendo siempre la relación del Norte con el Sur totalmente instrumental.

Ahora sí en cuanto a las publicaciones latinoamericanas y argentinas, lo interesante es que cualquiera puede consultar qué se está diciendo por ahí. La lista es incompleta, pero puede ayudar. De México, por ejemplo *Alteridades*, *Nueva antropología*, *Cuicuilco*, y *Encartes*. En Venezuela *Nueva Sociedad*; en Colombia *Antípoda*, *Revista de Ciencias Sociales*, *Revista Colombiana de Antropología*. En Perú *Antropológica*, *Revista Andina*. En Brasil *Mana*, *Anuario antropológico*, *Ilha*, *Horizontes Antropológicos*, *Espacio amerindio*, *Ciencias Sociales y Religión*. En Argentina tenemos *Runa*, *Cuadernos de Antropología Social*, *Avá*, *Mundo de antes*, *Cuadernos de Historia Regional*, *Sociedad y religión*, *Memoria Americana*, *Revista del Museo de la Plata*, *Cuadernos del INAPL*, *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, *Intersecciones*. En Chile la *Revista chilena de antropología*. Hay más por supuesto; es solo una muestra ilustrativa. Esto es un poco la cocina del trabajo antropológico pero también es importante saber que existen estos sitios, y es útil y necesario

circular por esos espacios y no sólo en el propio lugar de uno. O sea aplicar esta conciencia de la geopolítica de la academia al propio ámbito nacional donde nos movemos para así poder ampliar nuestras miradas, capacidad de asombro, y conocimiento de la producción académica más amplia.

El ser-en-el-campo es una estructura existencial que se despliega en la historia y en espacios determinados, los cuales pueden ser tanto “analógicos” al viejo estilo como “digitales” dentro de los ciberespacios, y se hace necesario ver a este ser etnógrafo/a dentro de un marco geopolítico más amplio, dimensión que nos permitirá entender tradiciones, tópicos, modas, problemas y preguntas con más contexto. Considero que esto nos puede devolver la capacidad de agencia, de maniobra y de generación de conocimiento crítico esencial sin estar a la deriva de necesidades temáticas y ecologías académicas que nos llegan muchas veces como caídas del cielo, un cielo donde la Cruz del Sur no aparece. Es tiempo de ver esos cielos, de aquí en adelante, posicionados desde esta parte del mundo, donde esa constelación meridional puede guiar metafóricamente nuestro trabajo por el campo del mundo.

## **Bibliografía**

- Ardener, E. (1987). “Remote areas' some theoretical considerations”. En: Jackson, A. (ed.). *Anthropology at Home*. London: Tavistock, pp.38-54
- Bartolomé, L. J. (1980). “La Antropología en Argentina: Problemas y Perspectivas”. En: *América Indígena* XL(2): 207-215
- Bonfil Batalla, G. (1972). “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”. En: *Anales de Antropología* 9:105-124
- Cardoso de Oliveira, R. (2004). “El trabajo del Antropólogo: Mirar, Escuchar, Escribir”. En: *Avá. Revista de Antropología* 5:55-68
- Certeau, M. de (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

- Durkheim, E. (1933 [1912]). *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa*. Barcelona: Akal Editor
- Garbulsky, E. (2003). "La antropología argentina en su historia y perspectivas. El tratamiento de la diversidad, desde la negación/omisión a la opción emancipadora". En: *Actas I Jornadas Experiencias de la Diversidad*- Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural- Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Hymes, D. (ed.). (1974). *Reinventing Anthropology*. New York: Vintage Books
- Lazzari, A. (2002). "El indio argentino y el discurso de la cultura: del Instituto Nacional de la Tradición al Instituto Nacional de Antropología". En: Visacovsky, S. y Guber, R. (comp.). *Historia y estilos de trabajo de campo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Tristes Trópicos*. Buenos Aires: EUDEBA
- Perazzi, P. (2003). "Antropología y nación: materiales para una historia profesional de la antropología en Buenos Aires". En: *Runa*. 24 (1): 83-102
- Piscitelli, A. y Mendoza, M. (1988). "Los monstruos de la razón. Paradigmas en lucha en la antropología argentina". En: *Revista de Antropología*, Salta, 4:33-42
- Ratier, H. (2010). "La antropología social argentina: su desarrollo". En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Año VIII No. IX: 17-46
- Rushdie, S. (1985). "The location of Brazil". In: *American Film* 10:5-53
- Segato, R. (1992). "Um Paradoxo do Relativismo. O Discurso Racional da Antropologia frente ao Sagrado". En: *Religião e Sociedade* 16 (1/2): 114-135
- Segato, R. (2010). "Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje". En: *Crítica y Emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales*. 2(3):11-44
- Visacovsky, S. y Guber, R. (comp.). (2002). *Historia y estilos de trabajo de campo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia
- Wright, P. (1995). "El espacio utópico de la antropología. Una visión desde la Cruz del Sur". En: *Cuadernos. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 16:191-20

- Wright, P. (1997). ““*Being-in-the-dream*”. *Postcolonial explorations in Toba ontology*”. Ph.D. diss, Temple University
- Wright, P. (2000). “Postmodern Ontology, Anthropology, and Religion”. In: *Culture & Religion* 1 (1):85-94
- Wright, P. (2001). “El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento”. En: *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* 27: 97-106
- Wright, P. (2003). “Fieldwork in the Fieldworld. Anthropological perspectives from the Southern Cross”. In: *Nepantla. Views from the South* 4 (1): 81-96
- Wright, P. (2005). “Cuerpos y espacios plurales. Sobre la razón espacial de la práctica antropológica”. En: *Indiana* 22: 55-74
- Wright, P. (2008). *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos, Colección Culturalia
- Wright, P. (2012). “Trabajo de campo en el tiempo: los lugares etnográficos de la antropología de la historia”. En: *Memoria Americana* 20(1):173-181
- Wright, P. (2017). “Entre los giros, los lugares comunes conceptuales y la naturaleza crítica de la antropología. Respuesta a ‘Giro global a la derecha y la relevancia de la antropología’ de Gustavo Lins Ribeiro”. En: *Encartes. Revista Digital Multimedia digital de CIESAS* 1.
- Wright, P. y Ceriani Cernadas, C. (2008). “Antropología simbólica: pasado y presente”. En: *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* 32: 319-348

**2ª PARTE:**  
**ENSEÑAR ANTROPOLOGÍA**



Talleres de capacitación popular  
en el Parque Provincial Potrero de Yala, Jujuy.



# ENSEÑAR ANTROPOLOGÍA EN LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL. DICOTOMÍA ENTRE CONCEPTOS TEÓRICOS Y APLICACIÓN AL CAMPO LABORAL

Héctor Torres<sup>1</sup>

*A Pepé (Benita Lirompeya Fernández<sup>2</sup>),  
Jefa y Compañera quien supo acompañarme  
en el ingreso al mundo de los trabajadores sociales*

## Introducción

Las relaciones entre los conceptos teórico - académicos de la antropología social y cultural y su articulación con las prácticas profesionales constituyen, actualmente, una cuestión de interés para los formadores de profesionales de las ciencias sociales. Sin embargo, es notoria la dicotomía o ruptura entre los saberes transmitidos por la institución universitaria, a través de sus asignaturas, y su aplicabilidad en el contexto de la práctica del futuro profesional. Esta problemática no suele ser considerada como un tema específico de enseñanza en la formación profesional.

El presente trabajo se propone analizar la complejidad de los conceptos teóricos y académicos y la aplicabilidad en diferentes casos. Se presenta un análisis sobre el modo en que los estudiantes de primer año emplean la noción de cultura con diferentes ejemplos de la sociedad contemporánea. Para ello, a través

---

<sup>1</sup> Docente de Antropología Social y Cultural de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

<sup>2</sup> Benita Lirompeya Fernández, licenciada en Trabajo Social, nacida en Bella Vista Corrientes- Argentina, fundadora del ciclo superior de articulación y de la carrera de grado en Trabajo Social en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNJu. En febrero de 2021 se retira del ámbito de la docencia universitaria. En el presente asesora y guía a los jóvenes profesionales de Trabajo Social y a los que solicitan de su experiencia y conocimiento.

de una situación de enseñanza aprendizaje se analiza y reflexiona sobre el modo en que enseñamos y cómo los estudiantes expresan los aprendizajes de la asignatura Antropología Social y Cultural destinados a estudiantes de primer año.

El trabajo se llevó a cabo con datos y observación etnográfica desarrollados durante los meses de abril a julio de 2015 del cursado de la primera promoción de licenciatura en Trabajo Social en la asignatura de antropología social y cultural de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu).

En un primer momento se entiende esta preeminencia del saber disciplinar como un problema estructural, generalizado que se expresa en las dificultades propias en la formación de los estudiantes en el marco del análisis teórico antropológico. Se analiza el modo en que se enseña y en que los estudiantes expresan los aprendizajes. Finalmente, a modo de cierre provisorio, se plantea lo insuficiente de las herramientas y tradiciones teóricas de la Antropología para explicar los fenómenos sociales en el norte de la Argentina. Se presentan datos y algunas conclusiones provisionales en un intento de contribuir a la comprensión de las dificultades de los estudiantes universitarios en un espacio de frontera geográfica y cultural.

### **Consideraciones generales para el caso de la carrera de Trabajo Social**

En las últimas décadas del siglo XX y hasta el presente, las universidades nacionales de Argentina y, para el caso que nos ocupa la de Jujuy, experimentan cambios relacionados con las políticas educativas. A principios de siglo XXI, a nivel presupuestario, estos cambios se expresan, por ejemplo en la creación de carreras. Hacia el año 2015 se produjeron transformaciones en la sociedad argentina que dieron paso al crecimiento de la matrícula y la apertura de nuevas carreras universitarias. Tal es el caso de la creación en el año 2015 de las carreras de grado en Trabajo Social, Historia y Filosofía en el seno de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Jujuy, constituyéndose en la unidad académica con mayor matrícula y egresados de la UNJu.

Para el caso de la licenciatura en trabajo social, que hasta 2014 solo contaba con el Ciclo Superior de Licenciatura o denominado genéricamente “articulación”, el nuevo siglo le significó la apertura de la carrera de grado en casa central. Para 2018 se inició el dictado de la carrera en la expansión de Tilcara. La carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Jujuy cuenta con una matrícula significativamente mayor, incluso en comparación con otras facultades (Comunicación personal del Dr. Ernesto Max Agüero 2019).

### **Características generales de ingresantes a la Licenciatura en Trabajo Social**

Creada en 2015, la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Jujuy es de ingreso irrestricto y gratuito. Para una población de 672.260 habitantes (Censo: 2010) cuenta con una matrícula inicial de 654 inscriptos, registrándose solo 5 extranjeros. Otro componente es el alto índice de estudiantes mujeres registradas lo cual contrasta con la escasa presencia de varones (un 15 % sobre la población inscripta), datos extraídos del sistema de la Dirección Alumnos correspondientes al año 2015. De los aprobados, el dato relevante, es mayor a favor del sexo femenino registrándose un 92 %.

Estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social – Asignatura Antropología Social y Cultural – año 2015 - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNJu

<b>Inscriptos totales</b>	Promocionados, Regulares, Libres y No cursaron	Femenino	Masculino	Extranjeros	Habitantes provincia de Jujuy
654	<b>182/45/180/247</b>	<b>556</b> (85%)	<b>98</b> (15%)	<b>5</b> (0,7%)	<b>672.260</b>

Los estudiantes de esta carrera pertenecen exclusivamente al territorio de la provincia de Jujuy, en su gran mayoría provienen de sectores populares y medios. El dato central es la significativa presencia indígena. Sin embargo, son muy pocos los

estudiantes que se atribuyen tal filiación. Esta presencia se corrobora por el marco histórico y se expresa por la residencia y migración de la primera generación. El componente indígena se evidencia también en los apellidos, dominando por los de origen andino (Alfaro Gómez, 2010: 21; Sendón, 2016: 31-58). Difícilmente esta filiación se expresa en términos de identidad política, aunque en el presente la aceptación de la condición étnica es más frecuente. Actualmente, la adscripción indígena se hace presente en las clases, en las exposiciones y debates sobre los diferentes temas de la asignatura. Se observa también a partir de la adhesión a políticas y prácticas culturales diferenciadas frente a la sociedad mayor.

## **Problema**

El ámbito académico conlleva una preeminencia del saber disciplinar como forma correcta de conocimiento. En este contexto, los estudiantes se enfrentan a una situación de tensión y presión frente a los profesores para establecer relaciones entre conceptos teóricos propios de la antropología social y cultural con el trayecto de formación inmediata en trabajo social. Rabey (2018) describe a esta situación, señalando que el aula es una estructura dentro de los sistemas de educación contemporáneos, y proporciona un ejemplo sencillo de relaciones políticas de dominio en las interacciones docente-alumnos, mediatizadas por el símbolo coactivo de la planilla de notas.

Ante la escolarización de la teoría, se advierte la complejidad que significa la construcción de una lectura crítica de los fenómenos sociales aplicando los conceptos teóricos de modo consistente, desde una pretendida perspectiva académica.

Los requisitos necesarios para la formación profesional de los trabajadores sociales considerados mínimos y obligatorios son, para los estudiantes, complejos y de gran dificultad para su aplicación. El problema que nos ocupa reside en la dificultad para aplicar los conceptos teóricos académicos a la realidad social, objeto de su formación profesional.

La actividad académica se desarrolla a través de clases teóricas, trabajos prácticos, instancias orales de presentación grupal, parciales, trabajo final para la promoción y examen final,

para los que no llegan a la promoción automática. Los estudiantes deben aprender a reflexionar, desde las nociones teóricas, los datos de la realidad del entorno, aunque en esta etapa en condiciones de hipótesis y en una modalidad de conocimientos vinculados o conectados entre sí, relativizando y contextualizando sus aportes, y presentar los resultados de sus análisis y reflexiones, según los requerimientos académicos pertinentes.

El problema se evidencia en las instancias de evaluación donde se presentan las dificultades como empleo inadecuado de las nociones teóricas en los análisis.

### **Discusiones y aspectos teóricos**

Carlos Montaña (2007) sostiene que el Trabajo Social se corresponde a la perspectiva teórica, política y ética y no de un saber. Desde una perspectiva histórica, no responde a un resultado autónomo de su desarrollo libre. Es precisamente que el desarrollo histórico condiciona a los profesionales a un señalamiento de práctica. Esta visión se encuentra naturalizada en los sectores populares y espacios gubernamentales. Visualizada como una profesión ligada a la práctica hacia el asistencialismo. Tal percepción es combatida por los actuales profesionales de Trabajo Social.

Por su parte, y en relación con el fracaso escolar, Campanario y Otero (2000) entienden que existen responsabilidades, señalando que en primer lugar se encuentran los estudiantes, seguidos por los profesores y, finalmente, el contexto escolar y la propia sociedad. Desde propuesta de los autores, es necesario considerar una nueva dimensión, la cultural y social que se expresa en una población de frontera y periférica en relación al centro administrativo y cultural. Por ello, es relevante señalar la cuestión étnica, la desigualdad económica, la desigualdad para el acceso a recursos de diferente índole, desigualdad social como otros componentes estructuradores en la posible explicación del problema de las dificultades objeto del presente trabajo.

Se considera tres niveles de análisis, el histórico y cultural, seguido por las condiciones políticas estructurales y coyunturales de los gobiernos y las diferentes administraciones universitarias y, por último, el nivel micro del grupo de los estudiantes.

En relación con el contexto histórico cultural se destaca la presencia de población urbana y rural indígena expresada mayoritariamente en la ocupación de espacios marginales en el marco de la superficie de la provincia de Jujuy. Aunque los censos nacionales no formularon estas cuestiones hasta el 2010 que consideran la auto adscripción. El territorio tiene una presencia mayoritaria de indígenas en fuerte contraste con una minoría hegemónica criolla administradora de los diferentes niveles gubernamentales, empresariales y religiosos.

En el contexto de las políticas estructurales y coyunturales es necesario advertir que las actuales leyes que rigen el sistema educativo en la Universidad Nacional de Jujuy fueron sancionadas en Capital Federal y dependen del Ministerio de Educación de la Nación. Esta dependencia tiene un correlato directo en las políticas académicas de esta universidad.

Leopoldo Bartolomé plantea en su clásico libro “Relocalizados” el estrés multidimensional que sufren o padecen con las relocalizaciones compulsivas a través de “desplazamientos de poblaciones o relocalizaciones derivadas de, o asociadas con grandes proyectos de desarrollo” (Bartolomé, 1985: 8). Para el caso de ingresantes universitarios, sin ser compulsivo el ingreso, se entiende que gran parte de las dimensiones planteadas por Bartolomé son vividas por los estudiantes. En este sentido se plantea que existe un estrés multidimensional y multicausal ante la situación de exhibir, asistir, escuchar, reproducir, escribir y hablar en términos absolutos de una pretendida enseñanza académica. En esta misma línea Bartolomé dice “es difícil imaginar un insulto peor para una comunidad que el obligar a sus miembros a mudarse contra su voluntad, y en lo que fundamenta su concepción de stress multidimensional de relocalización, con componentes fisiológicos, psicológicos y socioculturales” (Bartolomé, 1985:13).

A nivel micro, las unidades domésticas de donde provienen una mayoría de los estudiantes de trabajo social se caracterizan por contar con limitados recursos económicos, precariedad laboral, y desempleo, asociado a una educación de nivel primario y secundario de 12 años de escolarización sumando al pre-escolar,

en las que mayoritariamente persisten dificultades en la lectura, comprensión, escritura y expresión oral. Esta doble problemática, recursos económicos y lenguaje académico limitados, es lo que frecuentemente, favorecen el retraso y/o expulsión del sistema educativo universitario a un número significativo de estudiantes.

Desde la perspectiva de Rabey (2018: 5-60) “los modelos teóricos clásicos, con los cuales trabajó la Antropología Sociocultural desde que se empezó a constituir a mediados del siglo XIX, están completamente contaminados por la perspectiva de la propia cultura de origen de esos modelos teóricos”. En esta línea, se puede entender el actual desarrollo de la enseñanza universitaria en la frontera norte de la Argentina. Según señala Rabey, el contexto exige construir otras teorías y modelos para el espacio local y regional con énfasis en la población local. Esta visión se verifica actualmente cuando revisamos los contenidos teóricos, las reglamentaciones en el seno de la universidad como los contenidos de los planes de educación y los libros de texto, producidos en las ciudades, con fuerte predominio de las capitales nacionales.”

Autores como Álvarez de Eulate (2006:18) intentan explicar que el éxito de la docencia está basado en la planificación docente de la enseñanza para el desarrollo de la formación universitaria. Llevando a un extremo que “la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor sabe, como lo que planifica como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que hace para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje” (de Miguel, 2003:19, citado por Álvarez de Eulate, 2006:18). En el mismo orden, otro autor arguye la existencia de una dicotomía entre docencia, investigación y gestión interpuesto por Imbernon (1999, citado por Álvarez de Eulate). Entiendo que no se puede planificar si el docente no sabe, por lo demás es una visión particular y endogámica centrada en el espacio de las fronteras de la institución educativa y vinculado como eje fundamental y esencial al docente como único sujeto de conocimiento, incluso sobre la misma sociedad en que reside.

Philippe Perrenoud (2006) señala la importancia de la reflexión sobre el oficio de la enseñanza del filósofo Donald Schön, sostiene que los conocimientos racionales no son suficientes para enfrentar a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales, recomendado hacer uso de la razón práctica, esos saberes que, frecuentemente, son descalificados por el sistema de enseñanza de las universidades en el presente. Para comprender esta visión es necesario contemplar una mirada amplia en la que se incluyan los saberes propios de los estudiantes que ingresan a las universidades según el autor desde una práctica reflexiva. Por su parte, Fernández Pérez (2003) señala que el perfeccionamiento permanente, la investigación en el aula y el análisis sistemático de la propia práctica tienen relación directa con la calidad de la educación.

Aronowitz y Giroux (1992) la tendencia de mayor relevancia en los especialistas de la educación, proponen a los profesores como intelectuales transformadores en una perspectiva de integrar pensamiento y práctica sobre una base reflexiva racional. Estos autores sostienen que los profesores deben ser tratados como activos y reflexivos en una sociedad libre y democrática.

Asimismo, en base a los autores y a la experiencia, se entiende que los docentes no están preparados para salir del aula, fuera del aula pierden autoridad intelectual, porque precisamente los saberes no ayudan a comprender los problemas estructurales que enfrentan los estudiantes como por ejemplo la desigualdad y las asimetrías frente a otros sectores sociales del norte de Argentina.

### **Metodología de trabajo áulico**

El equipo de asignatura de Antropología Social y Cultural de Trabajo Social está compuesto por cuatro graduadas/os en la misma casa de estudios, dos antropólogas y dos antropólogos. El equipo fue constituido por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu a solicitud del Decano de la Facultad.

La asignatura Antropología Social y Cultural es cuatrimestral y se desarrolla en dieciséis semanas. La metodología consta

del dictado de una clase teórica y trabajo práctico semanal obligatorio para la promoción y/o regularización de la asignatura. Un parcial y un trabajo final grupal de aplicación de los contenidos seleccionados por los estudiantes en trabajo de campo y con método etnográfico. La selección de la temática general está a cargo de la cátedra.

En síntesis, la metodología áulica cuenta de dos instancias. Una teórica y otra práctica sobre la noción académica de cultura. La instancia de trabajo práctico cuenta con una primera evaluación escrita sobre las lecturas con una duración de quince minutos a posteriori se desarrolla la instancia oral de discusión o debate sobre los textos leídos. La evaluación cuatrimestral es escrita definida y de carácter parcial. En la primera etapa se estudia la noción teórica atravesada por los distintos periodos históricos y escuelas teóricas. En una segunda etapa o de trabajo final con carácter parcial se relaciona la noción teórica con el método etnográfico en un trabajo de campo. Se considera el desarrollo histórico y teórico del método etnográfico.

La evaluación parcial versa sobre temas relacionados con los textos de referencia de los trabajos prácticos y finalmente una pregunta sobre las posibles vinculaciones entre antropología y trabajo social. Toda evaluación consta de una instancia de recuperatorio, según la normativa vigente, y se realiza bajo los mismos lineamientos de la primera instancia.

### **Narrativas del uso del concepto de cultura**

Néstor García Canclini (1997) habla de dos tipos de narrativas dominantes en relación con el uso del concepto de cultura que, de alguna, manera vincula y hace de bisagra crujiente entre estas dos narrativas, la del uso cotidiano que viene de la filosofía idealista y el del uso académico propuesto por la antropología que se construyó a finales del siglo XIX y parte del XX. El autor señala que el uso “cotidiano”, “vulgar” está asociado al refinamiento, a la estética, al individuo, al cúmulo de conocimientos, etc. Y la segunda, que surge de “un conjunto de usos científicos [...] la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o para decirlo de un modo más complejo,

la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, *ob. cit.*: 30-35).

En la narrativa de uso cotidiano se inscriben la mayoría de las respuestas de los estudiantes de trabajo social frente al examen parcial. Lo cierto es que aun cuando contestan que ambas situaciones “producen cultura” en la argumentación aparece el uso distintivo de la perspectiva de la filosofía idealista. Los estudiantes sabe que deben contestar como respuesta esperada por parte del docente, pero en la aplicación y en la reflexión de las herramientas teóricas aparece esta dicotomía expresada a modo de divorcio entre la teoría la y futura práctica profesional.

Se entiende lo que comúnmente se llama: “estudiar para aprobar y no para aprender”, o en otros términos, pareciera que solo se acredita en el sistema universitario.

Frente a este panorama, los docentes nos encontramos en un dilema que nos supera ampliamente, los estudiantes deben acceder al lenguaje y empleo de los conceptos teóricos que requieren en el campo profesional.

### **El caso: cultura, noción “idealista” y conocimiento académico**

El análisis que se presenta a continuación es parte de una evaluación realizada en el año académico 2015. Es de carácter de recuperación de la primera evaluación parcial del primer cuatrimestre de primer año de la licenciatura en Trabajo Social y en el marco de la asignatura antropología social y cultural.

En esta instancia, la última pregunta de la evaluación y objeto del presente análisis indaga acerca del modo en que los estudiantes incorporaron el concepto de cultura en el contexto del desarrollo de la teoría de la antropología. Para ello, se presentó la siguiente pregunta:

“Entre las opciones que se indican a continuación:  
Música clásica de Mozart y el grupo musical de Pibes Chorros. Explique:

- a) ¿Quiénes son productores de cultura?
- b) ¿Quiénes no producen cultura?
- c) ¿Por qué?”

Esta pregunta intenta dar cuenta el modo en que los estudiantes, a partir de las lecturas teóricas, han “desnaturalizado” la noción escolarizada en los niveles educativos previos y de gran presencia en los usos cotidianos. Se indaga acerca del modo en que han producido un conocimiento sobre una noción central del programa, hasta ese momento del dictado de la asignatura para dar continuidad al desarrollo de otros conceptos indispensables en la formación de los futuros profesionales.

Los escritos implican un compromiso significativo para estudiantes que deben poner de manifiesto no solo los conocimientos adquiridos y su aplicación en un caso específico, sino también un conjunto de estrategias escriturales específicas para responder a las demandas de la evaluación. La escritura es otra dimensión a considerar en el “estrés” académico que no se considera en el presente análisis.

### **Datos cualitativos y observaciones**

El corpus constituido a partir de una selección de respuestas de los estudiantes se ocupa de presentar la dicotomía entre los conceptos teóricos y su aplicación en un caso práctico. El interés está centrado, a partir del análisis de la noción cultura, que los estudiantes comprendan la necesidad de distinguir entre conceptos de uso cotidiano y los conceptos teóricos.

Para el caso de la noción de cultura como producto de la elite se observa la contraposición en la que se sobrevalora la cultura clásica sin aplicar los diferentes aportes teóricos. En esa contraposición se observa para la cultura de Mozart o clásica características como “lógica”, “cultura”, “seria”, “coherente”, “con sentido”, que “expresa respeto”, “tradicional”, “concreta”. De este modo, persiste la noción de superioridad de una concepción de cultura frente a una supuesta inferioridad expresada en la música villera. Esta última se define por ser todo “lo contrario” (en referencia a la música clásica) “no es seria”, “maneras de pensar”, “vida cotidiana”.

Es notoria una serie importante de respuestas que son, inicialmente, correctas; pero en su análisis, los estudiantes no lo gran aplicar un marco teórico a sus respuestas. Se hipotetiza inicialmente que las respuestas constituyen una reproducción

que expresa una dicotomía entre los conceptos teóricos de la antropología enseñados en un caso específico.

El objetivo del trabajo áulico es el empleo instrumental de la noción de cultura, por parte de los estudiantes, para acceder a la complejidad de los conceptos teóricos y su aplicación en el campo laboral.

A continuación, se detallan las repuestas formuladas por los estudiantes a la pregunta de referencia. Las repuestas se transcriben de modo idéntico al escrito por los estudiantes con las correcciones ortográficas de rigor. Los subrayados y resaltados corresponden al autor del presente trabajo.

## **Resultados y análisis**

El análisis del corpus de respuestas permite interpretaciones de complejidad que constituyen un desafío para profesionales de las ciencias antropológicas y del Trabajo Social. El objetivo de análisis es indagar acerca de conceptualización de la noción de cultura en un caso específico y la justificación producida por los estudiantes.

Del corpus de análisis se toma una muestra de veintisiete casos correspondientes al examen en su instancia de recuperatorio del primer parcial año 2015. La selección se realiza en base a los intereses del equipo de cátedra. Del análisis se observa el 59% afirma que ambos producen cultura, el 22 % afirma que el grupo Pibes chorros no produce cultura en tanto que un 19% no responde la consigna.

Las repuestas se caracterizan por encuadrarse en tres dimensiones de adscripciones diametralmente opuestas y complementarias. La primera con la afirmación de que las dos opciones producen cultura, en tanto que la segunda niega la condición de productor de cultura al grupo musical Pibes Chorros. Una tercera dimensión se constituye con elementos de la primera y de una segunda expresada de diferentes modos.

## **Tres nociones fundamentales**

Las respuestas de los estudiantes se vinculan a tres ejes centrales: la cultura entendida como “diferente”, las culturas

entendidas como dos culturas, la de Mozart y la de los Pibes Chorros, y, finalmente, el espacio y el tiempo como vertebradores que justifican su producción. Estos ejes permiten analizar los modos en que definen el concepto cultura y la persistencia de las nociones previas que se presentan junto a las nuevas nociones adquiridas durante la cursada de la asignatura.

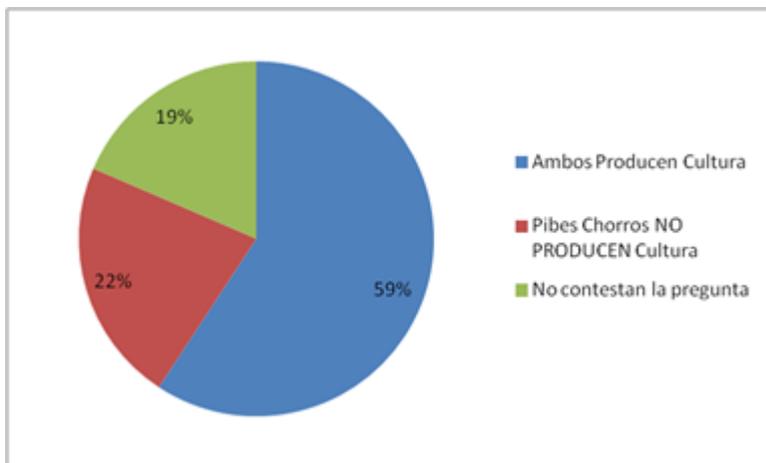


Ilustración 1 Distribución de respuestas - Cuadro elaboración propia

Se presenta un cuestionamiento acerca de esta dicotomía entre los conocimientos previos y los nuevos pertenecientes al campo de lo teórico de la antropología y su aplicación en el trabajo de campo como preparación académica para el mundo laboral del trabajador social.

Se focaliza el reconocimiento de la noción teórica y su justificación. Los anclajes temporales y espaciales de una cultura superior son fundamentales a la hora de definir una cultura, la de Mozart que se acredita por su presencia a través del tiempo y vinculada a la noción de una Europa que define lo culto, lo clásico, lo que posee historia.

Se plantean tres dimensiones analíticas. Una primera vinculada a la producción de cultura por parte de ambos. Una segunda que asevera que los Pibes Chorros no son productores de cultura y una tercera que responde. La argumentación se opone a la afirmación inicial que expresa que ambos producen cultura, al definirla en términos de élite. Persiste la presencia de una visión de cultura sesgada por conocimientos previos con grandes dificultades para posicionarse desde una perspectiva teórica académica.

Son tres los casos en los que se hace una afirmación y se justifica adecuadamente. Uno de los casos recurre a la cita de autoridad, en otro se analiza de oposición cultura/ naturaleza y el tercero relaciona con otro autor sin citarlo, pero evidenciando con claridad sus lecturas.

El avance en la adquisición de una dimensión teórica se expresa en el manejo de un lenguaje académico, en la selección de vocabulario específico, en la cita de autoridad, entre otras formas. En el análisis se registra el manejo de dos autores Tylor y Malinowski, dejando de lado a los otros trabajados durante las clases.

### **La primera dimensión: ambas producen cultura**

Un 59 % de las respuestas señalan que ambos ejemplos, tanto Mozart como los Pibes Chorros, son productores de cultura. Mayoritariamente, toman como eje la diferencia como constitutivo de la cultura. El adjetivo usado por excelencia es “distinto” como un marcador de contraste entre dos elementos. Al respecto se encuentran expresiones como “son de distinto lugar”, “se construyeron en diferentes épocas”, “dos contextos diferentes”, “distintos niveles socioeconómicos”, “son culturas diferentes”, “destinadas a diferentes tipos de personas”, “marcan diferentes tipos de cultura”, “van pasando por diferentes etapas de la sociedad”.

Música de Pibes Chorros	Música de Mozart
Clase baja	<b>Clase Alta</b>
Villa	<b>Teatro</b>
Marginal	<b>Tiene origen</b>
Vulgares	<b>Culto</b>
Vida Cotidiana	
Jóvenes	<b>Gente más culta</b>
Delincuencia	
Obscenidades	<b>Respeto</b>
Alteración de sentidos	<b>Espiritual</b>
Presente (temporal)	<b>Tiene un pasado</b>
Urbana	<b>Europa</b>
Popular	<b>Cultura</b>
Violencia	<b>Armonía</b>
Sin historia	<b>Con historia</b>

Estas repuestas evidencian la presencia de conceptos trabajados durante el dictado de la asignatura que se proponen en una pretendida relación de oposición. Más aún en una respuesta correcta pero que al ser analizada por los estudiantes entran en conflicto con sus conocimientos previos. Al oponer una cultura, la de Mozart y la de los Pibes Chorros como otra distinta, indicando que ambos producen cultura; sin embargo, construyen esa relación de modo jerarquizado. Una cultura por sobre la otra, lo que constituye una seria contradicción en relación con la respuesta inicial. De tal análisis, surge que los estudiantes refieren que ambos producen cultura, señalando una estratificación y oposición entre cultura en sentido vulgar y cultura en el sentido académico.

Las respuestas despliegan esta oposición a través de expresiones que valorizan una cultura, la de Mozart, en desmedro de la otra, aquella que refiere a los Pibes Chorros. Tales oposiciones cualifican y dan por sobreentendido la oposición o disvalor en relación con la producción de los músicos villeros.

En este marco, se grafica la presencia de nociones tradicionales vinculadas al concepto teórico de cultura en sentido positivo en relación con Mozart.

### **Segunda dimensión**

Los estudiantes no acceden al concepto académico desarrollado en las clases teóricas y en las prácticas que son un total de 7 clases teóricas y 7 prácticas que hacen un total de 28 horas reloj. Ante este problema, no pueden desarrollar las diferentes posiciones teóricas, autores y corrientes de la antropología para aplicarlas en sus exposiciones. Persisten en exponer a modo de respuesta el concepto de uso corriente o idealista. Por ejemplo: **“Los pibes chorros no producen cultura**, la música clásica de Mozart si produce cultura, porque tienen diferentes modos de identificar su cultura, porque la cultura no es ver el color de la piel o el aspecto sino su estructura por así decirlo” (Elena).

### **Tercera dimensión**

Los estudiantes no desarrollan una respuesta. Pareciera evidenciar que no logran comprender la problemática de la existencia de nociones teóricas propias de un campo disciplinar. Constituyen junto a la segunda dimensión un 41% de estudiantes que no accede a comprender la problemática que se le presenta ya sea el caso particular sobre conceptualizaciones teóricas y cotidiana de cultura, por ende tampoco profundizar un análisis entre teoría y conocimiento vulgar

### **Conclusiones provisionarias**

Hablar de conocimiento teórico implica en sí un gran desafío. Llevar este conocimiento al aula de ingresantes de primer año tiene un significado mayor y si ampliamos el panorama y lo insertamos en un sistema social de asimetrías en el cual la educación no escapa a las desigualdades es un desafío aún mayor.

La dimensión étnica y social, en donde lo indígena y los rasgos indígenas constituyen marcas negativas y estigmas para el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en el norte argentino y el contexto político, tanto en lo estructural y coyuntural, por los efectos de las políticas partidarias de larga

duración, como las de aplicación de los gobiernos de las últimas décadas constituyen el marco en el que las prácticas docentes se desarrollan.

Es precisamente en esta complejidad social e histórica en donde se enmarca el presente trabajo. La formación de profesionales debe entenderse como una responsabilidad, en primer lugar, de quienes ejercemos la docencia, luego de la institución y, finalmente, de los estudiantes. Sin embargo, el peso de estas responsabilidades recae mayoritariamente sobre los estudiantes.

Con respecto a la producción académica de los ingresantes en el primer cuatrimestre se puede afirmar que manifiestan dificultades para distinguir el conocimiento ordinario y las nociones teóricas para la formación profesional. La persistencia de prácticas escolarizadas y la masividad numérica de estudiantes es otro condimento a la hora analizar la ruptura entre lo teórico y su aplicación.

Vincular la vulnerabilidad de los sectores que acceden a la educación superior universitaria para el caso de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, con el alto grado de complejidad y de exigencia propia del nivel académico para el desarrollo de los conocimientos profesionales, constituyen un eje ineludible.

La propuesta, porque no hay otro modo de cerrar frente al compromiso de formar profesionales en la universidad, es reconocer la importancia de definir problemas al interior de las cátedras, verdadero objetivo del presente escrito, para que la marginalidad, la desigualdad, el desánimo, la exclusión que definen una práctica situada en las fronteras espaciales, políticas y económica se transformen en acción para prácticas democratizadoras.

## ANEXO: Transcripción de la respuestas emitidas por estudiantes de Trabajo Social en el marco de la asignatura de Antropología Social y Cultural (2015)

Nota aclaratoria: En todos los casos el resaltado es del autor del presente trabajo.

1. “Para mí **ambos producen cultura**, pero en particular el grupo musical Villero Pibes Chorros, **es una cultura más popular**, donde responde a la necesidad de los demás, en este caso pibes, que tienen una cultura más de barrio, de revolución, de empoderamiento, responde a una costumbre, a un arte” (Yamila).
2. “La música clásica de Mozart y la música villera de Pibes Chorros **ambas producen cultura**. Ambas clases de música producen cultura porque cada una es para de una sociedad ambas son reconocidas y ellas se constituyeron en diferentes épocas a (lo) largo del tiempo además son atribuidas significadas” (Noelia).
3. “**Son los 2 productores de cultura**, Mozart y Pibes Chorro, solo que en dos contextos diferentes. Mozart nace en Europa, en especial es escuchado por gente de clase alta, media y rara vez la clase baja, es más vieja de muchos años más de un siglo y se los puede escuchar en conciertos en los teatros. Pibes Chorros nace en las villas de Buenos Aires representa una clase social baja y marginada y se quiere hacer notar las letras de su música son cuento de vida que vivieron en las villas y se los puede escuchar en bailantas, boliches” (Elvio).
4. “**Los dos grupos** en opinión, una porque cada uno investiga y muestra una cultura diferente a la vez igualitaria. **Producen cultura porque describen de manera total y a través de toda su letra obtenemos una visión de la cultura**. Su manera de expresarse es diferente” (Marilen).
5. “**Las dos opciones producen cultura, aunque cada uno está constituido en diferentes contextos, en distintos niveles socio-económicos, son culturas diferentes** y son productores de

cultura ya que se transmiten ideales, símbolos que cada cultura maneja como se chumbo en la música villera sería un arma” (Adriana).

6. “La música clásica un género más lógico produce cultura, se enfoca en algo, en letras más serias con sentido y coherencia sin faltar respeto alguno, en cambio la música villera no es tan seria, es todo lo contrario, no produce cultura. Muestran su manera de pensar diferente.” (Ayelen).
7. **“La música clásica produce cultura es un género más concreto, expresa música con sentido más tradicional en cambio en la música villera es todo lo contrario porque muestra su manera de pensar”** (Romina).
8. **“Los dos son productores de cultura.** Porque están destinadas a diferentes tipos de personas, algunos pueden escuchar la música de Mozart y otros (,) cumbia villera nada más que son distintos estilos” (Nadia).
9. “La música clásica de Mozart y el grupo de música villera Pibes Chorros **ambos producen cultura**, ya que de uno u otro modo existen varios tipos de sociedad y estos tipos de música, a lo largo del tiempo siguen prevaleciendo su cultura, ya sea en el modo de vestir de cada uno o simplemente que sigan escuchando su música. Ambos estilos marcan diferentes tipos de cultura” (Micaela).
10. **“El grupo de los cantantes (pibes chorros) no es cultura**, porque son los grupos que reproducen los temas y narran sus ideas. La música clásica si es cultura” (Margarita).
11. **“Los pibes chorros no producen cultura**, la música clásica de Mozart si produce cultura, porque tienen diferentes modos de identificar su cultura, porque la cultura no es ver el color de la piel o el aspecto sino su estructura por así decirlo” (Elena).
12. “...” no desarrolla el tema (Ayelen).
13. “Para mí **son productores las dos** porque los grupos transmiten para diversas culturas. Los pibes chorros se trata más para las culturas de la calle por sus lenguas vulgares y todo eso. En cambio, Mozart: va más para culturas” (Carolina).

14. “...” no desarrolla el tema (Himelda).
15. “Entre las opciones de Mozart y grupo musical villera pibes chorros, **ambas músicas**, aunque son de distintos tiempos, son productores de música pero que son muy diferentes en tono y tiempo, como también en la forma de hablar o vestir, estas músicas son las que producen cultura, pero en cuanto: A) mi respuesta es el grupo de música villera pibes chorros son los productores de una cultura y son cultura. B) quienes no producen cultura, bueno no se puede hacer una diferencia ya que ambos producen y hacen cultura” (Roxana).
16. “Los que producen cultura es la música clásica de Mozart. **El grupo musical villero pibes chorros no producen cultura**, porque ellos relatan lo que sucede en su vida cotidiana” (Elena).
17. “...” no desarrolla el tema (Elizabhet).
18. “**Los dos grupos musicales son productores de cultura** expresan que van pasando por diferentes etapas de la sociedad y su música va quedando en la historia, satisfacen las diferentes clases de sociedad que surgen y sus necesidades. Representan con sus canciones lo que pasa en la sociedad y tienen diferentes tipos de público para cada autor” (Macarena).
19. “...” no desarrolla el tema (Gissel).
20. “**Tanto la cumbia villera de los pibes chorros como la música de Mozart son productores de cultura**. Todo lo que el hombre produce es cultura. Lo que no producen cultura es la naturaleza misma” (Luis).
21. “Mozart es productor de cultura por su música clásica porque está dirigido a otro tipo de gente a gente mayor, más culta, su tipo de música creo que es más relajada, parece que es una música con sentimiento. En cambio, la música de los pibes chorros es más escuchado por los jóvenes los adolescentes, **su música no tiene para nada cultura**, porque solo habla de violencia, de delincuencia, de obscenidades e incluso hay temas donde se denigra a la mujer” (Sonia).

22. “Desde mi punto de vista **ambos producen cultura** solo que para diferentes grupos sociales o se podría decir para diferentes culturas. Porque uno transmite armonía una relación de contacto espiritual con el mundo y otra transmite alteración a los sentidos, este tipo de música transmite experiencias vividas, relata una descripción de cómo se vive en las villas, incita a hacer lo que no está bien, lo que para cierto grupo social no está bien visto, esto es la música villera. Como dije anteriormente para mí los dos tipos de música producen cultura” (Adriana).
23. “**Todos somos productores de cultura**, todos hacemos accionamos de determinada manera, mantenemos relaciones sociales dentro de una sociedad en un tiempo y lugar determinado que nos hacen ser, sentir, producir una forma distintas a otras. Los seres humanos y sus manifestaciones hacen a la cultura. Formamos parte de comunidades y/o sociedades y poseemos nuestras propias formas de relacionarnos, de pensar y vivir la vida” (Sonia).
24. “La música clásica de Mozart, música clásica escuchada en Europa tiene su historia como de donde proviene, tiene un pasado, pero tiene cultura a diferencia de la música villera tiene una cultura, aunque no tenga historia cuenta de una cultura de pueblo, su música tradicional escuchada en Argentina. **Ambas músicas tienen una cultura porque satisfacen las necesidades de la sociedad** tienen origen en el pasado la música clásica y la música villera en el presente, tiene una leyenda la música clásica ambas tienen creencias costumbres debido a las sociedades que las escuchaban y escuchan.” (Adelina).
25. “Para mí **las dos músicas producen cultura**, aunque sean de diferente origen y sus músicas sean diferentes son culturas que se adquiere por el hombre, relaciona con el concepto de Tylor de cultura que habla de que el hombre hace es cultura y de manera natural, cada persona puede hacer y ver la manera de hacer ya que todos tienen diferentes culturas o conocimiento” (Dalma).

26. “Los que producen cultura **son los dos porque ambos son de distintos lugares**, mientras que uno tiene su cultura urbana y otro es clásica” (Walter).
27. “...” no desarrolla el tema (Pablo)

## Bibliografía

- Alfaro Gómez, E. L. (2010) “Dinámica antroponímica y estructura demogenética en Casabindo: siglos XVI al XXI” Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Naturales y Museo Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Álvarez de Eulate, C. Y. (2006). *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias*. Educatio siglo XXI, 24, 17-34.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1992). “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (coord.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: IICE-UBA/Miño y Dávila.
- Bartolome, L. J. (1985). “Introducción: Las relocalizaciones masivas como fenómeno social multidimensional”. En: Bartolome, Leopoldo (comp.). “Relocalizados: Antropología Social de las Poblaciones Desplazadas”. Buenos Aires: Ediciones IDES.
- Campanario, J. M. y Otero, J. C. (2000). *Más allá de las ideas previas y las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias*. Madrid: Grupo de Investigación en Aprendizaje de las Ciencias. Departamento de Física. Universidad de Alcalá de Henares.
- García Canclini, N. (1997). *Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación/Facultad de Periodismo y Comunicación Social-Universidad Nacional de La Plata.
- Montaño, C. (2006). *La relación teoría-práctica en el servicio social: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna*. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-331.pdf> (fecha de consulta, mayo de 2019).

- Montaño, C. (2009). *Trabajo social e intervención: la politización de la acción profesional*. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000360.pdf> (fecha de consulta, abril de 2019).
- Pérez Fernández, M. (2003). *La profesionalización del docente: Perfeccionamiento Investigación en el aula, Análisis de la práctica*. Madrid: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y la razón pedagógica*. Barcelona: Edición Crítica y Fundamentos.
- Rabey, M. A. (2018). *Apuntes de Antropología Sociocultural: Entre el Paradigma Clásico y una Antropología Alternativa*. San Salvador de Jujuy: EdiUNJu, en prensa.
- Sendón, P. (2016) “Bilateralidad, agnación y matrifocalidad entre los pastores del sur peruano: una lectura censal y genealógica (siglo XIX – XX)” *Indiana* 33.2 (2016):31-58.



# ENTRE MITOS Y REALIDADES. LA BIOANTROPOLOGÍA EN LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA (FHYCS-UNJU, 1985-2019)

Ignacio Bejarano<sup>1</sup> y Laura Fabiola Aramayo<sup>2</sup>

## Introducción

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) fue creada el 14 de septiembre de 1984 por iniciativa del entonces Rector Dr. Fernando Zurueta, quien vio la necesidad de la creación de carreras humanísticas mediante una nueva Unidad Académica responsable de actividades como docencia, investigación y extensión en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS-UNJu, 2019).

En sus inicios la FHyCS compartió el edificio con la Escuela de Minas “Dr. Horacio Carrillo”, situada en Avenida Italia. Hasta que el 28 de enero del año 1986 mediante un acto oficial la empresa Encotel, en ese entonces una empresa del estado, realizó la entrega de las llaves del edificio que ocupaba antiguamente el Correo, ubicado en Otero 262, donde se puso en funcionamiento hasta el día de hoy las instalaciones de esta casa de altos estudios.

La FHyCS, en un primer momento, estuvo integrada por tres carreras: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Licenciatura en Antropología y Bibliotecología, contando en la actualidad con 12 carreras de grado y 7 de posgrado (un doctorado, tres maestrías y tres especializaciones). A lo largo de sus más de 34 años de vida se convirtió en la facultad con mayor matrícula estudiantil, ingresando por año alrededor de 2.500 estudiantes promedio.

---

<sup>1</sup> Cátedra Antropología Biológica I. FHyCS-UNJu.

<sup>2</sup> Cátedra Trabajo Social e Investigación Social I. FHyCS-UNJu.

La carrera de Antropología en particular, inicio el cursado de su primera promoción en el mes de junio de 1985 con una matrícula de 192 alumnos la cual fue disminuyendo al pasar de los años llegando en la actualidad a un promedio de ingreso anual de 75 alumnos<sup>3</sup>.

Su plan de estudio consta de 30 asignaturas (Resolución CS N° 041/85 y Resolución CS N° 166-97) y una tesis de licenciatura. Para acceder al título intermedio de técnico de antropología se requieren tener aprobadas 18 materias. Un dato importante de destacar es que el título que otorga la Universidad es el de Licenciado en Antropología, sin embargo las temáticas que abordan los alumnos en el trabajo final de grado, con características propias de una investigación básica y descriptiva, se orientan ya sea hacia la Antropología Social y Cultural, la Arqueología o la Bioantropología.

En efecto, los egresados de esta carrera optan hacia cada uno de estos campos disciplinares en función de una trayectoria previa que implica insertarse en un equipo de investigación durante el cursado, acceder a una beca de vocación a las investigaciones científicas u de otro tipo, realizar pasantías laborales en Instituciones del medio o bien desempeñándose como auxiliares docentes alumnos (auxiliar de segunda) en las diferentes cátedras que componen la carrera.

En este marco de situación siempre se ha representado en el colectivo de los alumnos a la bioantropología como la *“convivida de piedra”* en razón de suponer que es una orientación de poca relevancia debido a la escasa carga horaria que posee en el plan de estudios, a las materias afines a este campo en particular (solo dos asignaturas curriculares y seis seminarios de especialización), al escaso interés de los estudiantes por especializarse en ella, a la insuficiente presencia de docentes investigadores en el plantel docente de la carrera y muchas veces, incluso, de no considerarla como un campo disciplinar de la antropología general conjeturando que tiene mucha más afinidad con las Ciencias Naturales que con las Ciencias Sociales.

---

<sup>3</sup> Dato proporcionado por el Departamento Alumno de la FHycS-UNJu.

A partir de estas consideraciones proponemos debatir acerca de la elección hacia la orientación en bioantropología de los egresados, poniendo especial interés en la formación profesional de los mismos y los aportes que realiza este campo disciplinar a la construcción de nuevos conocimientos sobre nuestras poblaciones. Este planteamiento se realiza en el marco de una carrera, que en general, se caracteriza por una mayor elección de los egresados para orientarse hacia la Antropología Social y Cultural o la Arqueología.

Para lograr este objetivo proponemos ordenar el presente trabajo en tres puntos de discusión, a los que denominaremos “*mitos*”, entendiéndolos a que se corresponden con “*historias imaginarias en las cuales se alteran las verdaderas cualidades de una persona o de una cosa y les da más valor del que tienen en realidad*” (Clifford, 1995). En el desarrollo del trabajo explicaremos el por qué. Los mitos planteados que se analizarán corresponden a: la tradición académica, la investigación científica y la colaboración en el trabajo intercátedra.

Metodológicamente se realiza un estudio de carácter descriptivo, articulando metodologías cualitativas y cuantitativas (Hernández Sampieri et al., 1995). Los datos que se analizan proceden de fuentes documentales, entrevistas a informantes claves y de registros estadísticos.

### **Mito 1: la tradición académica en la FHycS** ***“¿La Antropología Biológica?, no existe”<sup>4</sup>***

La antropología es una disciplina de las Ciencias Sociales que se diferencian de las Ciencias Naturales por su objeto y método de estudio, así como por su noción de realidad.

Las Ciencias Naturales se sustentan en el método científico para producir conocimiento de la realidad que considera al objeto por conocer, explicar y develar su devenir a través de leyes; en el que la experimentación y la comprobación es el recurso principal que utilizan para demostrar sus hipótesis de investigación. Por lo contrario, el objeto de estudio de la antropología

---

<sup>4</sup> Expresión de uno de nuestros informantes clave.

son sujetos sociales que en espacio y tiempo llevan a cabo prácticas que construyen mundos simbólicos que serán comprendidos e interpretados por las disciplinas antropológicas, como la antropología social, la lingüística o la arqueología. La antropología se interesa por las sociedades extintas y vivas. Si bien nació como una disciplina humana colonial que estudió a los pueblos nombrados por occidente como “primitivos”, hoy se interesa por todo tipo de sociedad, debido a ello es una disciplina humana completa y compleja (Guber, 2011).

Epistemológicamente la antropología busca los significados de las prácticas sociales solo a partir de entender que el sujeto que investiga y el sujeto investigado son contemporáneos, establecen una relación social por lo que el conocimiento producido nace de la intersubjetividad entre ellos idealmente en situación simétrica y no desigual como lo heredó la antropología colonialista.

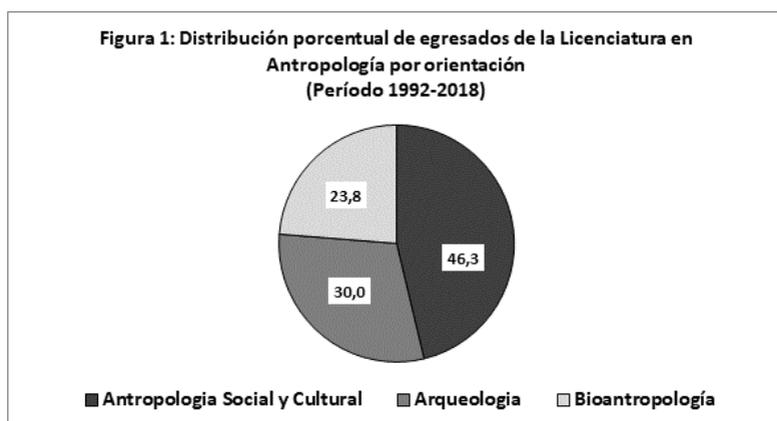
Metodológicamente el antropólogo requiere realizar trabajo de campo, implicarse en el lugar donde suceden las prácticas sociales, permanecer temporadas largas o cortas en donde viven los sujetos de estudio para comprender los sentidos asignados a sus vidas; siempre su conocimiento emerge de la realidad empírica que experimenta en el lugar de investigación, por eso es una disciplina inductiva que utiliza principalmente técnicas cualitativas de investigación social como la entrevista en profundidad (Augé y Colleyn, 2005).

En el caso de la bioantropología no existe una unicidad de criterios con respecto a la validez del uso de estas categorías de análisis, en donde el centro de la problemática comienza en cuanto planteamos su pertenencia o a las ciencias naturales o a las ciencias sociales, discusión que ha generado una brecha entre los estudiantes de grado.

Desde esta perspectiva encontramos una concepción que le adjudica una pertenencia total a la biología humana y por ende a las ciencias naturales (Harrison et al., 1971) fundamentada principalmente por dos cuestiones: a) el uso del método experimental (Pucciarelli, 1974) y b) su posición central en los estudios de la variabilidad poblacional (Bennett, 1979); y otra pers-

pectiva que la ubica dentro de las ciencias sociales cuyos sostenedores plantean en que básicamente es el estudio del hombre desde una perspectiva holística (integral), que toma en cuenta no solo sus rasgos culturales y sociales sino también sus rasgos físicos, por lo que requiere de una mirada tanto social como biologicista (Rebato et al., 2014). Obviamente, no es sencillo abarcar un tema tan amplio, y esa aspiración ha conducido a la antropología a convertirse, en tiempos recientes, en una compleja colección de saberes de distinta naturaleza desde una perspectiva integradora.

En este marco de discusión la mayoría de nuestros egresados optan por orientarse hacia la antropología social y la arqueología constituyéndose en una tradición académica de más de 26 años. En efecto, el primer egresado tuvo la orientación en arqueología (recibido el 06 de abril de 1992) y el último lo fue en Antropología Social (recibido el 17 de diciembre de 2018). A pesar de estas consideraciones casi un cuarto de nuestros egresados (23,8%) han optado por formarse en bioantropología como lo muestra la figura 1.



Hasta nuestro último egresado (a diciembre de 2018), la totalidad de Licenciados en Antropología fue de 80 alumnos de los cuales 37 se orientaron hacia la antropología social y cultural,

24 lo hicieron en Arqueología y 19 lo hicieron en bioantropología. Estos datos, sumadas a las otras consideraciones aportadas en el desarrollo de este apartado, hablan a las claras, y destruyen el mito, de la *no existencia* de este campo específico de la antropología en la tradición académica de la FHyCS.

Otro dato de interés radica en el hecho de que la última tesis defendida en este campo de estudio se realizó el 13 de diciembre de 2018 y giro sobre uno de los temas que ha tenido un amplio desarrollo en los últimos tiempos: el crecimiento y desarrollo humano en las poblaciones de alturas jujeñas, tema que volveremos a retomar en nuestro segundo apartado cuando abordemos el tema de la investigación científica.

## **Mito 2: La investigación científica en Bioantropología** ***“En la FHyCS no se investiga en bioantropología, no hay equipos”<sup>5</sup>***

Otro de los temas de discusión es la presencia de equipos de investigación dedicados a la bioantropología en nuestra Institución y los aportes que realizan sobre nuevos conocimientos sobre la diversidad y variabilidad de las poblaciones locales.

De acuerdo a los registros documentales obrantes en la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SECTER) de la UNJu, el primer proyecto de investigación referente a este campo disciplinar que se acreditó fue en el año 1992 dirigido por el Dr. José Dipierrri titulado *“Estudio de las poblaciones nativas del norte de la República Argentina: Aspectos genéticos y bioantropológicos”* (Código 08/F002. Período 01-01-92 al 31-12-01).

Este proyecto tuvo la particularidad que no solo fue el primer intento de reunir a alumnos interesados en la temática sino que también tuvo un marcado éxito, ya que se presentaron cinco trabajos finales de grado enmarcados en este proyecto (dos referidos a Crecimiento y Desarrollo Humano en población infanto juvenil, uno sobre antropología molecular, uno sobre el peso al nacimiento y otro sobre hábitos alimentarios).

---

<sup>5</sup> Expresión vertida por otro informante clave.

Estas propuestas de trabajos finales de grado que se enmarcaron en el proyecto anteriormente señalado, se correlacionan con el denominado “*período final*” al que hacen referencia Carnese y Pucciarelli (2007) quienes plantean la coexistencia del desarrollo de estas temáticas con las que él denomina “*las nuevas ideas evolucionistas*” que explican la historia biológica humana y que se continúa en la actualidad.

Es en esta etapa de grandes avances en los conocimientos bioantropológicos es cuando comienzan a desarrollarse nuevas líneas de investigación entre las que se destacan el análisis serológico, los estudios genéticos, la obtención de información biomédica, clínica, antropométrica, demográfico-genética y socio-cultural y la estimación del coeficiente de parentesco por isonimia (Dipierrri et al., 1990; Dipierrri et al., 1994), a estos avances no fueron ajenos los incipientes grupos de investigación que comenzaban a conformarse en la FHyCS. Estos trabajos, que demandaban el manejo de un volumen considerable de datos y cálculos complejos, fueron posibles gracias a la incorporación de diseños experimentales apropiados y al apoyo de técnicas de computación, lo que demandó que los equipos de bioantropólogos de la FHyCS se conformaran además en forma interdisciplinaria.

Estos nuevos vientos de cambios, señalados por Carnese y Pucciarelli (2007) también tuvieron su correlato en la FHyCS. Al proyecto anteriormente señalado se sumaron luego en el año 1996 la investigación desarrollada por la Dra. Susana Ocampo, y acreditada en la SECTER-UNJu, denominada “*El impacto del Paso de Jama en la Calidad de Vida de los Susqueños*” y en el año 1997 el “*Programa de Estudios Biológicos de las Poblaciones Atacameñas*”, bajo la dirección de María Antonieta Costas Junqueira del Laboratorio de Antropología Física del Instituto de Investigaciones Arqueológico y museo "R. P. Gustavo L' Paige S. S." de San Pedro de Atacama de la Universidad Católica del Norte en Antofagasta, Chile. Este último adquiere gran relevancia ya que se constituyó en el primer proyecto interinstitucional con base disciplinar en la bioantropología.

Posteriormente en el año 2001 se acredita el proyecto “*Condición nutricional y biodiversidad de las poblaciones humanas*”

bajo la dirección de la Dra. María Dolores de Marrodan Serrano de la Universidad de Madrid en una convocatoria de la Agencia Nacional Española de Cooperación Científica y Tecnológica, constituyendo en uno de los hitos más importantes ya que es un proyecto en donde participan cuatro países (España, Argentina, Venezuela y Cuba) cuya unidad ejecutora en Argentina se encuentra en la FHyCS-UNJu. A ello debe sumársele el proyecto “*Aspectos genéticos poblacionales y transición nutricional en el Noroeste de Argentina*” que bajo la dirección de la Dra. María Soledad Mesa Santurino de la Universidad Complutense de Madrid y la codirección de la Dra. Delia Beatriz Lomaglio de la Universidad Nacional de Catamarca, también incluyó a los equipos de bioantropología de la FHyCS.

Es en esta etapa del desarrollo de esta disciplina en particular en donde van a ocurrir tres hechos de importancia: en primer lugar la creación de la carrera de Licenciatura en Educación para la Salud en la FHyCS en el año 2000 (carrera creada con título de pregrado en el año 1994), segundo la apertura de convocatorias externas (Becas Doctorales CONICET, PICT y PICTo UNJu 2004, becas CIN, beca Oñativia actualmente Sonis y otras) y en tercer lugar, y tal vez el punto más importante, la creación en el año 2007 de la UIAB<sup>6</sup> (Unidad de Investigación en Antropología Biológica) que le dio una identidad definitiva a las actividades de investigación y de extensión que se realizan bajo esta disciplina en particular.

En el primer caso se conformaron equipos interdisciplinarios con una fuerte base en la Antropología de la Salud, lo que permitió desarrollar investigaciones sobre el tabaquismo como por ejemplo las “*Estrategias de afrontamiento y consumo de cigarrillos en jóvenes que viven en situación de estrés*” acreditado como proyecto PIP 2008 (CONICET); el proyecto “*Estrategias de afrontamiento y consumo de cigarrillos en la población autóctona de Jujuy, Argentina*” que bajo la dirección de la Dra. Ethel Alderete fue financiado por Research for International Tobacco Control (RITC), Canada y el proyecto “*Factores socioculturales*

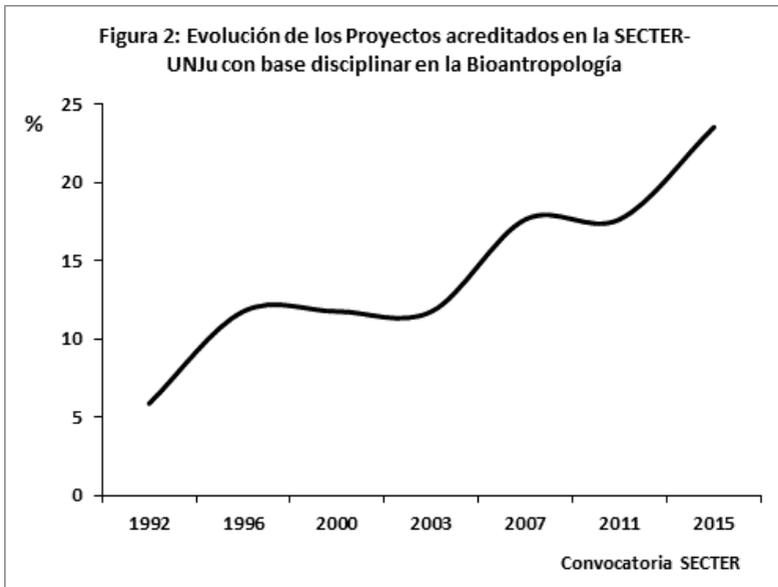
---

<sup>6</sup> Creado por resolución FHCA N° 349/07 actualmente bajo la dirección del Lic. Ignacio Bejarano.

*y consumo de cigarrillos en jóvenes nativos de la provincia de Jujuy*” que fuera acreditado en la SECTER-UNJu.

En el segundo y tercer caso la posibilidad de que los alumnos avanzados de la carrera puedan desarrollar sus investigaciones en esta línea en forma financiada y, en muchos casos, poder realizar sus trabajos finales de grado.

En la figura 2 puede observarse la evolución de los proyectos acreditados en la SECTER-UNJu y en la tabla 1 la cantidad de investigaciones acreditadas en otras convocatorias. En todos los casos son proyectos con base disciplinar en la bioantropología.



Es de destacar que este desarrollo local no fue ajeno al impulso que tuvo la disciplina a nivel nacional e internacional. Al respecto es de señalar que el 6 de noviembre de 1989 se creó en Santiago de Chile la Asociación Latinoamericana de Antropología Biológica (ALAB) con el objetivo de promover el intercambio

científico entre investigadores de la región. Su finalidad fue y es fomentar los estudios e investigaciones para el progreso y difusión de la Antropología Biológica en el continente y proyectar los avances científicos con asociaciones similares e investigadores del resto del mundo.

La ALAB organiza reuniones científicas cada dos años con la participación de especialistas latinoamericanos e invitados de otros países de Europa y Estados Unidos. Esta asociación mantiene relaciones con otras sociedades científicas como la Sociedad Europea de Antropología, la Sociedad Española de Antropología Física, la International Association of Human Biologists (IAHB) y la American Association of Human Biology, entre otras.

Cuenta con una revista denominada actualmente Antropología Física Latinoamericana, órgano oficial de la ALAB, editada anualmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en colaboración con el Instituto de Investigaciones Antropológicas de ese mismo país.

Tabla 1: total de proyectos acreditados en distintas convocatorias con base disciplinar en la bioantropología (período 2001-2019)

Convocatorias	n	%
Proyectos SECTER-UNJu	9	37,5
Proyectos con acreditación externa	3	12,5
Proyectos Agencia Española de Cooperación	3	12,5
Proyectos Voluntariado Universitario	4	16,7
Proyectos PICTo-2004	1	4,2
Proyectos PICT	1	4,2
Becas EVC-CIN	3	12,5
Total de Proyectos	24	100

En 1993 en el marco de las Primeras Jornadas Nacionales de Antropología Biológica, realizadas en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, se

crea la Asociación de Antropología Biológica de la República Argentina, denominación que ha cambiado actualmente por la de Asociación de Antropología Biológica Argentina, AABA.

Entre sus objetivos se destacan: Estimular los estudios e investigaciones conducentes al progreso y difusión de la Antropología Biológica, Formar docentes e investigadores en el área de la disciplina, Realizar reuniones periódicas bienales de carácter rotativo en las que participen todos los Centros y Universidades donde se realizan investigaciones atinentes a la disciplina. El desarrollo de las estas Jornadas ha contribuido al fortalecimiento de los grupos de investigación nacionales, a la integración con grupos internacionales y a la formulación de proyectos interinstitucionales a los cuales la antropología biológica que se desarrolla en la FHyCS no es ajena.

Además la AABA edita la Revista Argentina de Antropología Biológica. Todos los trabajos que se publican son evaluados previamente por investigadores de reconocida trayectoria nacional e internacional, además cuenta con una página web con información actualizada de actividades relacionadas con la Antropología Biológica a nivel nacional e internacional y con links a otras páginas de interés.

La primer Jornada se realizó en la ciudad de La Plata en el año 1993. A partir de esa fecha y hasta el año 2019 se concretaron trece reuniones en diferentes ciudades del país teniendo Jujuy la responsabilidad de organizar la XIV (del 8 al 11 de octubre de 2019).

Lo desarrollado hasta aquí desmorona el segundo mito de nuestro apartado “.....en la FHyCS no se investiga en Antropología Biológica, no hay equipos.....” no quedan dudas que lo expresado por nuestro informante está muy alejado de nuestra realidad. En la FHyCS si se desarrollan investigaciones en esta área disciplinar y en muchas ocasiones con propuestas que exceden hasta nuestras propias fronteras Institucionales con un marcado trabajo interdisciplinario; por lo que su análisis nos impone un conjunto de reflexiones acerca del origen, razón de ser, contenido temático y estado actual y perspectivas futuras de nuestra disciplina que excede al objetivo propuesto en este artículo.

### Mito 3: La colaboración en el trabajo intercátedra *“La antropología biológica, ¿qué aporta? Me parece que no”*<sup>7</sup>

Otros de los mitos enraizados en el imaginario del colectivo de los alumnos de la carrera de antropología reside en torno a los aportes que puede realizar la disciplina, que es objeto de nuestro estudio, en torno al trabajo intercátedra.

Al respeto se desconoce, por ejemplo, que egresados de la carrera orientados a la bioantropología han realizado direcciones de trabajos finales en las carreras de Educación para la Salud o en el Ciclo Superior de Trabajo Social o que algunos se han desempeñado como docentes en distintas carreras de la FHyCS o integran equipos de investigaciones con marcadas tendencias interdisciplinarias (ver Tabla 2).

Tabla 2: total de actividades intercátedras con base disciplinar en la bioantropología y la Educación para la Salud (período 2000-2019)

<b>Actividades Desarrolladas</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Trabajos Finales de Grado en Educ. para la Salud	18	19,4
Trabajos Finales de Grado en Trabajo Social (CS)	1	1,1
Eventos Científicos Intercátedras (ponencias)	26	28,0
Actividades de Extensión Universitaria	6	6,5
Actividades de Voluntariado Universitario	8	8,6
Colaboración Académica en dictado de Cátedras	15	16,1
Colaboración en cursos de ambientación	19	20,4
Total de actividades	93	100

En este sentido es importante señalar que los problemas que se presentan en el mundo social y natural son cada vez más complejos e interdependientes y que el estudio de los mismos no se limita solo a sectores o disciplinas particulares y que en algunos casos no son predecibles. Estas cuestiones apuntan hacia la necesidad de desarrollar en los educadores un pensamiento

---

<sup>7</sup> Expresión vertida por otro informante clave.

complejo y una forma de aprender que puede potenciarse a través de la interdisciplinariedad, a la cual la bioantropología no es ajena (Morín, 1994).

Las problemáticas abordadas en el ámbito de las ciencias sociales, se caracterizan por su realismo, su naturaleza compleja y su carácter abierto y exigen un abordaje colectivo con actores sociales provenientes de diferentes disciplinas y la utilización de múltiples fuentes de información de distintas áreas disciplinares (Marino et al., 2008). Por lo tanto permiten crear nuevas perspectivas y categorías de análisis que generen una actitud reflexiva y crítica en relación al desarrollo de diseños curriculares integrados, de actividades educativas y de procedimientos de evaluación interdisciplinares; que se analicen los efectos de las innovaciones de la ciencia y la tecnología sobre el medioambiente y en particular sobre los organismos vivos.

Desde esta perspectiva se observa una articulación constante entre los docentes de la carrera de antropología en general y de la bioantropología en particular, principalmente con las carreras de educación para la salud y de la licenciatura en trabajo social (aunque el trabajo intercátedra con asignaturas de la misma carrera es escasa). Esta articulación no solo se observa en cuestiones académicas y curriculares sino que también se expresa trabajos de extensión y de investigación que son emergentes de este trabajo en conjunto.

Si bien la Antropología nace como una “*Historia Natural de Hombre*”, dedicada al estudio científico de nuestra especie desde una aproximación unitaria de la realidad humana, la progresiva especialización de las Ciencias Antropológicas produjo una focalización y segmentación de los objetos de investigación. La Antropología Física (aunque especializada en los aspectos biológicos) ha mantenido una concepción integradora de su objeto, considerando el estudio de la especie humana y su biología, desde un enfoque biocultural, ecológico y evolucionista, enfoque este a la cual se adhiere en la actualidad.

En efecto, esta perspectiva integradora, evolutiva, ecológica y de ciclo vital en el estudio de procesos ligados a la demografía, la reproducción, la nutrición, la salud, la producción de recursos

y la explotación del entorno, como campos de estudio de la interacción biocultural de las poblaciones humanas, ya sean prehistóricas, históricas o contemporáneas, exige una aproximación integradora e interdisciplinar (Bernis, 2005). El análisis del estado de salud y bienestar de las poblaciones, el uso de variables biológicas (antropometría, estado nutricional, esperanza de vida, fertilidad) como indicadores sociales, los estudios sobre los procesos bioculturales de acomodación de las poblaciones y grupos a contextos ambientales y sociales diversos, y el impacto de las transformaciones socioeconómicas sobre la biología, salud y bienestar de las poblaciones humanas, son algunos de los nuevos campos de intervención de la bioantropología y le permite una articulación y complementación íntegra con asignaturas de otras carreras principalmente con la Educación para la Salud.

Según Morín (2001) esta interdisciplinariedad persigue como objetivo epistemológico la reunificación del saber y el logro de un cuadro conceptual global, mientras que como objetivo metodológico pretende investigar multilateralmente la realidad, por el propio carácter variado, multifacético y complejo de la misma y la necesidad de obtener un saber rápidamente aplicable, en consonancia con la creciente interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad (Alvarez Pérez, 2004).

Por lo expuesto creemos fervientemente que las transformaciones en el sistema educativo argentino demanda con gran énfasis la profesionalización de la docencia. Esto requiere, a su vez, una mejor delimitación de las tendencias actuales en educación científica, así como una mayor atención a los procedimientos para la construcción, evolución y validación de los conocimientos en ese ámbito del saber. Como puede observarse la colaboración intercátedra está presente en toda la cotidianeidad de la formación del nuevo egresado lo que destruye el tercer mito que fue objeto de discusión.

## **Conclusiones**

Las reflexiones vertidas en este artículo permiten afirmar con certeza que es innegable la presencia de esta disciplina en el marco de la Licenciatura en Antropología en la FHyCS.

A pesar que la mayoría de los informantes claves, afirman la poca presencia de la misma, estos se contradice cuando analizamos los registros empíricos discutidos a lo largo del presente artículo. En efecto, la cantidad de egresados orientados a este campo, el desarrollo de proyectos de investigaciones acreditados tanto en convocatorias externas como internas, el notable trabajo intercátedras que se desarrollan; muestran una realidad totalmente distinta.

La bioantropología existe como campo disciplinar y su presencia es cada vez más importante. Pero a pesar de estos importantes avances, consideramos que su reconocimiento final como una orientación de la Carrera de Antropología de la FHyCS-UNJu se lograría a partir de un largo camino que aún queda por recorrer.

Entre las deudas que aún quedan por saldar podemos mencionar la necesidad incorporar actividades que incluyan la formación docente inicial, los cuales deben actuar como vehículo para desarrollar en los alumnos capacidades que tengan como meta favorecer la formación de profesionales de la bioantropología. Docentes que puedan considerar la integración de conocimientos, contenidos adecuados y situaciones problemáticas en diferentes contextos.

Otra cuestión ronda en torno a los profesionales capacitados en la elaboración de actividades que contemplen la interdisciplinariedad, mediante cuestiones problemáticas presentes en el medio ambiente, relacionadas al estudio de las alteraciones antrópicas y naturales y el uso de diferentes estrategias metodológicas, en la cual se busque que el docente fundamente el desarrollo de diseños curriculares integrados, de actividades educativas y de procedimientos de evaluación interdisciplinares; y analicen los efectos de las innovaciones de la ciencia y la tecnología sobre el medioambiente, en particular sobre los organismos vivos.

Sin dudas, todas estas actividades redundarían de manera efectiva en la definitiva inserción de este campo en el marco de la carrera, una carrera que a pesar de sus noventa y tres años de

vida ya ha dado muchos profesionales orientados hacia la bioantropología, comprometidos plenamente con la realidad social en donde nuestra universidad se encuentra inserta.

## **Bibliografía**

- Álvarez Pérez, M. (2004). *La interdisciplinareidad en la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Didáctica de las ciencias: Nuevas perspectivas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Augé, M. y Colleyn J.-P. (2005). *¿Qué es la antropología?* Barcelona: Paidós Editores.
- Bennett, K.A. (1979). *Fundamentals of Biological Anthropology*. Iowa: Wm C. Brown Co. Dobuque.
- Bernis, C. (2005). “Ecología Humana”. En: Rebato, E., Sussane C. y Chiarelli B. (eds.). *Para comprender la Antropología Biológica. Evolución y Biología Humana*. Pamplona: EDV.
- Carnese, F. y Pucciarelli, H. (2007). “Investigaciones antropobiológicas en argentina, desde la década de 1930 hasta la actualidad”. En: *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, XXXII, pp. 243-280.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología. Literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Dipierri, J. E.; Ocampo, S. y Russo, A. (1990). “Estimación del coeficiente de parentesco (Ri) por isonimia en poblaciones de la Quebrada de Humahuaca y Puna Jujeña a partir de padrones electorales”. En: *Cuadernos 2*: pp. 55-61.
- Dipierri, J. E.; Ocampo, S. y Lombardo, D. (1994). “Parentesco intra e interpoblacional por isonimia en poblaciones de altura de la provincial de Jujuy (República Argentina)”. En: *Mendeliana* 10 (2), pp.133-149.
- FHyCS-UNJu (2019). *La historia*. Disponible en: <http://www.fhycs.unju.edu.ar/historia.html> (fecha de consulta: mayo de 2019).
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Harrison, G.A.; Weiner, J.S.; Tanner, J.M y Barnicott, L. (1971). *Biología Humana*. Sao Pablo: Compañía Editora Nacional.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. D.F. México: Ediciones Mc. Graw Hill.
- Marino, L. A.; Carreri, R. A.; Alzugaray, G. E. (2008). “Aportaciones para un abordaje interdisciplinar en la formación del ámbito de las ciencias”. En: *Encuentros Multidisciplinares*, 29, pp.1-8.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Pucciarelli, H.M. (1974). “El método experimental en Antropología Biológica”. En: *Etnía*, 19, pp.1-7.
- Rebato, E. M.; Charles, S. y Chiarelli, B. (2014). *Para comprender la Antropología Biológica. Evolución y Biología Humana*. Madrid: Colección Verbo Divino.



# ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DESDE EL APRENDIZAJE COLA- BORATIVO A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA<sup>1</sup>

Liliana Bergesio<sup>2</sup>

## Introducción

*“El desarrollo de la ciencia etnográfica no puede entenderse en último análisis prescindiendo de los debates políticos y epistemológicos más generales sobre la escritura y la representación de la alteridad”.*

Clifford (1992: 143).

*“Hay que decirlo: las palabras no son únicamente el vínculo social entre los individuos, ni tampoco la prueba exclusiva de su pertenencia al género humano, las palabras son también esta materia blanda desigualmente compartida que autoriza infinitos juegos de traducción, reinterpretación e invención”.*

Lutz (2008: 1).

Cuando pensamos en el ejercicio de la antropología imaginamos a personas haciendo básicamente tres cosas: trabajo de campo interactuando con otras personas; escribiendo en la soledad de un gabinete los resultados de ese trabajo de campo cruzado con la lectura de teorías e investigaciones en temas o lugares similares; y, finalmente, interactuando con otros profesionales y estudiantes contando esas investigaciones en congresos o

---

<sup>1</sup> Este trabajo es una versión revisada del presentado en las I Jornadas Intercátedras de Antropología (2016, FHyCS/UNJu) en la Mesa: Antropología y Educación. Agradezco a quienes participaron de la misma por los comentarios y sugerencias.

<sup>2</sup> Docente de Antropología Social y Cultural para la Licenciatura en Comunicación Social (FHyCS-UNJu) y de Antropología Económica para la Licenciatura en Economía Política (FCE-UNJU).

aulas universitarias. Por supuesto que no solo eso hacemos y las posibilidades de actividades son casi infinita (el límite lo marcan nuestros deseos, imaginación y fuerza de voluntad, por simplificar el argumento) pero estas tres acciones son, sin dudas, las más comunes y difundidas.

Quienes nos hemos formado en la antropología, y por elección o necesidad, nos dedicamos a la docencia universitaria, solemos escuchar a colegas de diferentes profesiones (porque no es un problema exclusivo del antropología) plantear que la lectura y la escritura del estudiantado constituye una preocupación permanente. La queja reiterada suele centrarse en la falta de lecturas (“no leen”) y las múltiples dificultades a la hora de expresar ideas por escrito, construyendo textos incomprensibles (“no saben escribir”).

Este fue el punto de partida para el desarrollo, desde la cátedra de Antropología Social y Cultural de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) y luego desde la asignatura Antropología Económica de la Licenciatura en Economía Política de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), -ambas de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu)-, de una serie de búsquedas y posterior implementación de estrategias tendientes a su superación. En el primer caso las dos disciplinas emparentadas (antropología y comunicación) tienen con la escritura un vínculo muy estrecho. En el caso de la antropología, como ya se dijo, escribir forma parte central del ejercicio de la profesión: desde las notas de campo, al diseño de entrevistas, los resultados de investigaciones, etc. gran parte de nuestro tiempo involucra esa actividad.<sup>3</sup> Algo similar acontece con quienes se desarrollan en la comunicación, sin embargo, sus estudiantes presentaban grandes dificultades para redactar. Distinto fue el caso de la Licenciatura en Economía Política, sus estudiantes estaban acostumbrados a

---

<sup>3</sup> Esta presentación se basa en una propuesta didáctica y se dejan de lado otros temas y debates como el giro lingüístico, el modo autoral de la antropología, la autoridad etnográfica, las disputas por el sentido común disciplinario o, en otro campo, la antropología de la escritura; cuestiones relevantes pero que superan los límites de este escrito y se desvían del foco de lo que aquí se desea plantear.

textos breves, cargados de cuadros y números, donde las palabras no abundan; por lo cual la bibliografía de antropología les parecía confusa, innecesariamente extensa, con datos y ejemplos en apariencia irrelevantes. Y luego, expresar esas (y las propias) ideas por escrito, una tarea poco menos que titánica. Por eso se consideró que enfocarse en la formación de grado en este tópico no era una tarea que debía pasarse por alto.

En la práctica concreta las/os docentes constatamos las frecuentes dificultades que un gran porcentaje de estudiantes universitarias/os presentan a la hora de leer para estudiar y luego expresar sus ideas por escrito y verificamos que ellas no solo afectan temporariamente el aprendizaje sino que impactan directamente en las posibilidades de permanencia en el sistema educativo de nivel superior. Prueba de ello son las deserciones masivas luego del primer examen parcial escrito o cuando las/os estudiantes, si bien logran completar el plan de estudios de la carrera, no acceden al título de licenciatura por dificultades para escribir un trabajo final de tesis (requisito imprescindible para finalizar la carrera de grado).

El objetivo del presente trabajo es exponer el diseño de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo con técnicas centradas en la escritura, que contribuya a que las/os estudiantes logren alcanzar un mejor nivel de aprendizaje activo y comprensivo de la antropología, la cual internamente presenta múltiples matices y divergencias (no siempre comparables y/o compatibles, y muchas veces en disputa y tensión) incluyendo teorías y prácticas diversas.<sup>4</sup>

Se pretende así ofrecer una propuesta de planificación de actividades en el aula universitaria, algo habitual en disciplinas como ciencias de la educación pero que desde otras áreas, como la antropología, en ocasiones se descuidan. La docencia universitaria en sí es una profesión que no siempre viene acompañada

---

<sup>4</sup> En este sentido se puede afirmar, junto con Restrepo (2014), que es más correcto hablar de antropologías en plural. "Más que un simple gesto gramatical, hablar de antropologías en vez de antropología es una indicación de que los cerramientos que hacen aparecer a la antropología como una unidad deben ser considerados en sus efectos obliterantes de otras prácticas" (*op. cit.*: 29).

de una formación acorde. Estudiamos y nos formamos en economía, sociología, ingeniería, biología, antropología, etc. y luego devenimos en docentes, como diría Serrat<sup>5</sup>: “sin saber el oficio y sin vocación” a veces, y esto lo padecen quienes son nuestros circunstanciales estudiantes. Por el contrario, en este escrito se busca plantear la importancia de dedicarle parte de nuestro esfuerzo como docentes universitarios de antropología a la enseñanza específica de la comprensión de textos académicos, trabajando con técnicas colaborativas el punto de vista disciplinar (el cual, se insiste, no es único ni uniforme y tiene, por el contrario, múltiples matices pero también un cierto estilo común). Una propuesta de este tipo exige de una planificación y evaluación constante de nuestras actividades áulicas, donde es central la búsqueda de la superación de viejos y en apariencia enquistados<sup>6</sup> problemas. Paralelamente, aquí se avanza en la reflexión y propuesta de estrategias desde el rol docente en el nivel superior, lo cual en gran parte supera los límites de la enseñanza de la antropología en particular,<sup>7</sup> para lo cual se hace foco en el aprendizaje colaborativo y sus potencialidades

## **Leer y escribir en la universidad**

En la actividad académica (ya sea en el rol de estudiantes, docentes o investigadores) se es, básicamente y alternativamente, lectores y escritores. Pero hay muchos modos de leer y de escribir y cada uno de ellos guarda estrecha dependencia con los propósitos específicos, propios de cada contexto o comunidad de interpretación y producción. Tanto la escuela en cada uno de sus niveles, como la universidad, constituyen comunidades particulares, caracterizadas por distintos usos del lenguaje, prácticas discursivas y de pensamiento. Ese quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas, encuentros y lu-

---

<sup>5</sup> En referencia a la maternidad/paternidad, en la canción “Esos locos bajitos”.

<sup>6</sup> Aquí es válido recordar la expresión de Albert Einstein: “Locura es hacer lo mismo una vez tras otra y esperar resultados diferentes”.

<sup>7</sup> En este sentido es relevante aclarar que estos planeos se vinculan con los ya desarrollados, en parte, durante mi formación de postgrado, en la Especialización en Docencia Superior (Bergesio, 2009).

chas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos (Bergesio, 2014).

Como ya se dijo, en el ámbito universitario es común escuchar la queja de docentes sobre la falta de comprensión por parte de las/os estudiantes del material de lectura así como lo escaso de sus capacidades para la escritura. Afirmar que “los estudiantes no saben leer y/o escribir” parte del supuesto de que ellas/os cuando llegan al ámbito universitario son en sí estudiantes con las habilidades ya formadas para desempeñarse en este ámbito (esto es, saber leer, comprender, resumir, redactar informes, realizar monografías, exponer frente a otros, argumentar en un debate, etc.), donde el rol del docente es limitarse a evaluarlas (entendidas muchas veces solo como calificación numérica) y el logro de los aprendizajes pareciera ser responsabilidad exclusiva del estudiante, donde rige el supuesto por parte del docente que si se trató en clase y/o se dio material de lectura sobre un tema, este debe ser aprendido, si no es así es porque el alumno no leyó, no prestó atención, no estudió. Por último, sin agotar el listado de lo posible, se parte de la idea de que leer significa decodificar lo escrito y, por lo tanto, un estudiante puede volver a escribir lo leído (que se equipara a “lo estudiado”, aunque sobre decir que no es lo mismo) pero ahora con “sus propias palabras”. Desde esta visión la lectura es vista como una técnica universal aplicable a todos los textos, a todos los propósitos, a todos los contextos y adquirida de una vez y para siempre en el transcurso de la escolaridad obligatoria (Ferreiro, 1997). Por esta concepción restringida de la lectura y de la escritura es que se piensa que la materia encargada de su enseñanza es lengua, literatura o gramática y los lugares para aprenderla son la escuela primaria y secundaria. Esto lleva a afirmar que en la educación superior: si se “pierde tiempo” enseñando a leer y escribir no se puede cumplir con su real cometido que es enseñar una disciplina específica.

Estas ideas, fuertemente enraizadas, de que la escritura es una habilidad aprendida fuera de la matriz específica de cada disciplina académica y no relacionada con ellas, se convierten en obstáculos para el aprendizaje de las mismas. “De aquí surge la casi universal queja (de los profesores) sobre la escritura de

los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza" (Russell, 1990: 55).

El *Writing Across the Curriculum* (WAC)<sup>8</sup> es un movimiento que surge con el objetivo de reforzar las competencias de la escritura en clase, llamando la atención sobre ésta como medio para el aprendizaje. El WAC sostiene que la escritura puede enseñar a las/os estudiantes a pensar con claridad y expresar los pensamientos con precisión; evaluar la suficiencia de un razonamiento; usar, aplicar críticamente y moverse con facilidad entre datos, inferencias y opiniones; comprender cómo se establecen en una asignatura las responsabilidades; abordar los problemas y dilemas mal formados; hacer y recibir críticas de forma provechosa; mostrarse de acuerdo o en desacuerdo, con medida; llevar una línea de pensamiento más allá de las primeras impresiones; y articular una postura compleja de manera que no la haga aún más compleja.

Ahora bien, ¿cómo se sitúa la universidad frente a los procesos de lectura y escritura? Alvarado (2007) plantea al respecto que la universidad se dedica a enseñar pero no fomenta la experiencia de aprender. Desde esta postura puntualiza que en el nivel superior se lee para dar cuenta de los contenidos de las materias y, por lo tanto, no es extraño el vínculo que el estudiantado establece con los textos: usualmente desconocen quién es su autor y a qué obra pertenece aquello que están leyendo; donde la expresión más frecuente y evidente se encuentra en su manera de designar los materiales impresos de su trabajo académico como "la fotocopia", no para referirse al medio por el cual fue reproducido un texto, sino como a la obra en sí misma, esto es: una cosa cuyo origen no solo es desconocido sino irrelevante.

---

<sup>8</sup> *Writing Across the Curriculum* ("escritura a través del currículum") es un movimiento pedagógico que surge a fines de la década de 1960 en Gran Bretaña como "el lenguaje a través del currículum" (LAC). Posteriormente, se acuña el término "la escritura a través del currículum" (WAC) con el proyecto de desarrollo de la habilidad de escritura del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, a cargo de James Britton y colaboradores. El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados de la década de 1970 y se consolida en la de 1980 con el objetivo de procurar dar respuestas a las deficiencias apreciadas en las/os estudiantes universitarios en el terreno de la lectoescritura. Se basa en teorías que sostienen que la escritura puede ayudar a las/os estudiantes a sintetizar, analizar y aplicar los contenidos de la asignatura.

Similares dificultades plantea para la enseñanza la escritura, pues, en general, se escribe para que el profesor pueda verificar que se cumplieron sus prescripciones y no para cumplir una fase de trabajo que requiere de ella como parte de la reflexión demandada por el tratamiento de un problema o la búsqueda de respuestas a unas preguntas. “Nos encontramos, de tal manera, ante una práctica pedagógica que parece no requerir de la escritura ni de la lectura para sus fines fundamentales” (*op. cit.*: 101).

Si por el contrario se da el caso que un docente se propone la tarea de poner en tela de juicio estas premisas y reformula los términos del problema, debe reorganizar su trabajo destinando más tiempo al desarrollo e implementación de herramientas didácticas que intenten modificar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. El primer paso es, entonces, cambiar el enfoque e indagar de qué modo están implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que se encuentran en las/os estudiantes y, a partir de esa identificación, poder proponer estrategias didácticas que contribuyan a superarlas, o al menos se encaminen a ello.

Esto implica asumir que aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente. Por un lado es reconocer que leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, en el que el lector reconstruye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su conocimiento previo. Esta práctica retroalimenta a la escritura y el enriquecimiento obtenido de cada una de las dos fases es permanente. Particularmente, leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad específica de lectores. Así, por ejemplo, los textos que se leen en la UNJu han sido escritos en el marco de la comunidad científica de determinada disciplina, que comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos que no es necesario explicitar cuando se escribe. “Como el escritor está inmerso en una discusión y en un debate compartido no requiere poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad” (Fernán-

dez *et al.*, 2004: 15). Leer para estudiar en la universidad significa que el estudiante se sumerja en esa discusión en el marco de una comunidad científica y textual específica. Pero es tarea del docente facilitar los elementos para que eso sea posible.

Escribir en la universidad no puede ser, entonces, solo un medio por el cual las/os estudiantes son evaluados sino una herramienta para ayudarlos a desarrollar su pensamiento. Numerosas investigaciones señalan el potencial epistémico de la escritura (Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992; Olson, 1998; Carlino, 2005). Se considera así que la naturaleza de lo que tiene que ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones, contrastes y divergencias (disputas hegemónicas incluidas) de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil -porque es nuevo- que las/os estudiantes tratan de asimilar. Los docentes se convierten así en los interpretantes de la disciplina y al hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad, ayudan a las/os estudiantes a aprender en general, y a aprender los saberes disciplinares en particular.

Lo antedicho avala la idea de que no resulta posible enseñar a leer y escribir en forma general, sino que los textos exigidos para interpretar y/o producir responden a convenciones discursivas específicas y plantean en cada disciplina desafíos propios del campo, que solo pueden ayudarse a enfrentar dentro de su contexto y con relación a su contenido particular. Y todavía hay otra razón primordial por la cual los docentes deben ocuparse de la lectura y escritura de las/os estudiantes universitarios en cada asignatura, esto es, porque leer y escribir son herramientas involucradas en la comprensión y elaboración del conocimiento, son estrategias de aprendizaje (Cassany, 1997) y, como tales, “precisan ser guiadas por los docentes a cargo de transmitir ese conocimiento disciplinar y de ayudar a que los estudiantes se apropien de él” (Carlino, 2004: 12).

Leer y escribir en la universidad tiene sus particularidades. Por un lado, su propósito es la construcción de conocimiento y, en este sentido, la función docente consistirá en facilitar la interacción de las/os estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes, de modo de permitirles su integración a la comunidad científico-académica. En segundo lugar, esta construcción de conocimiento se concreta dentro de una determinada comunidad sociolingüística, el de la disciplina específica, donde el lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina. Finalmente, los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción, donde los textos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión. Esto implica que, además, en el caso de las/os estudiantes, se requiere un esfuerzo para situarse en el lugar del destinatario de ese escrito, reponiendo, construyendo o suponiendo lo que el autor ha dado por conocido. Y, complementariamente, integrarse a la comunidad científico académica implicará también apropiarse de las herramientas necesarias para ser capaces de producir textos de ese tipo (Benvegnú *et al.*, 2001).

Dado estos argumentos, que destacan la complejidad de leer y escribir en la universidad, se parte aquí de la consideración de que la lectura y la escritura de textos académicos forman parte de los contenidos a enseñar en el ámbito universitario (Fernández *et al.*, 2004), y que son los docentes de las diferentes asignaturas los responsables de planificar y ejecutar propuestas didácticas de lectura y escritura junto a los contenidos disciplinares de la cátedra a su cargo (Bergesio, 2014).

Se parte así de la idea de que leer y escribir son habilidades unidas y dependientes del aprendizaje de cada disciplina, aun-

que ellas no sean unidades uniformes y constantes. Esta afirmación se justifica en por lo menos dos razones: primero, hay modos de escritura propios de cada disciplina, que solo un conocedor puede transmitir y; segundo, escribir es uno de los medios más poderosos para que las/os estudiantes elaboren y hagan propios los contenidos conceptuales de cualquier disciplina pudiendo avanzar a su vez en la identificación de sus matices, pugnas y debates internos. Se plantea así la necesidad de descubrir y utilizar la escritura como instrumento de reflexión y recurso valioso para organizar el conocimiento; dado que la “sistematización de la producción escrita no solo es parte integrante de la asignatura de castellano o lenguaje, sino también de otras disciplinas en que la escritura constituye un instrumento afianzador del aprendizaje” (Marinkovich y Morán, 1998: 165).

Se puede decir que para las/os estudiantes el acto de escribir en la universidad se asimila a un viaje que cruza fronteras (o al menos los impulsa a hacerlo o los coloca en la línea de partida intentando iniciar el cruce); donde, del otro lado, en la academia y la disciplina encuentran diversas comunidades discursivas que comparten lenguajes y convenciones particulares, con sus propias historias con “héroes fundadores” e “ídolos de moda”, con sus propias costumbres, acuerdos y cuestiones claves que comparten solo los iniciados. Por ello, los docentes deben enseñar esas convenciones, historias y acuerdos a las/os estudiantes, para que los textos leídos cobren sentido en su contexto más general y los trabajos escritos puedan responder a los estándares esperados. Si bien la manera en la que habitualmente se escribe es la de repetir las formas aprendidas, estas se llevan a cabo con arreglo al tipo de texto particular que se está produciendo (Bergesio, 2014).

En el caso específico de la antropología se entiende que los datos de toda investigación se recaban, de forma difundida y mayoritaria, durante el trabajo de campo. Es en esta tarea mediante la cual construimos una percepción (sensorial) de un tema de estudio definido -tarea para la cual hemos sido entrenados, disciplinados- pero es en el acto posterior de escribir que el pensamiento se ejercita y expresa de forma más cabal, como producto de un discurso que es tan creativo como propio de las ciencias sociales. En él, cada disciplina tiene, de cierta forma,

su propio “idioma” o “representación colectiva” (Cardoso de Oliveira, 1998) por medio del cual quienes la ejercen piensan y se comunican. Porque las personas no pensamos en soledad, en un monólogo solitario, sino que lo hacemos socialmente, en una comunidad de comunicación y de argumentación (Apel, 1985) estando así contenidas en el espacio interno de un horizonte socialmente construido, ya sea el de su propia sociedad y/o de su comunidad profesional, etc.

Por ello, en la universidad, además de lo específico del conocimiento de la lengua, de sus usos académicos (competencia lingüística), y de la comprensión y producción de textos, hay que agregar lo específico del conocimiento de cada área o disciplina, dado que escribir desde una disciplina implica asimilar el punto de vista disciplinar. Este, para el caso de la antropología (y/o la etnografía, según como se definan) se centra en la descripción y comprensión de las costumbres, vida cotidiana, saberes, creencias, cosmovisión, representaciones, etc., de los diversos grupos socio-culturales (algunos más cercanos o similares al del investigador otros más alejados o diametralmente diferentes al del sujeto que investiga).

Como se planteó al inicio, este trabajo deja de lado de forma intencional un debate muy rico dentro de la antropología como son las condiciones de existencia del género antropológico/etnográfico en la literatura así como las reglas de posicionamiento de dichos textos. Aunque ellos son relevantes a la hora de la enseñanza de la disciplina y son los que conforman ese punto de vista disciplinar, constituyen un tema en sí mismo que supera los límites de esta presentación. Solo como referencia sintética se desea destacar que en el campo de la antropología social y cultural dialogan, complementan y/o contraponen múltiples escuelas, corrientes, grupos e investigadores, cada uno con sus particularidades.

En la década de 1980 se desarrolló un acalorado debate y reflexión sobre dos nociones relacionadas: la narración antropológica y el antropólogo como autor. Entre la preocupación epistemológica y el análisis literario, esta reflexión tenía entre sus objetivos el establecer una nueva clasificación de las obras an-

tropológicas a partir de una revisión crítica del realismo etnológico, buscando reevaluar la posición elevada ocupada por un puñado de antropólogos consagrados (entre los que están los casos de B. Malinowski y C. Lévi-Strauss, entre otros). De este debate salen obras clásicas como: “El antropólogo como autor” (Geertz, 1989) y la compilación “El surgimiento de la antropología post-moderna” (Reynoso, 1992) donde, sobre el tema, los textos más citados habitualmente son los de Geertz (1992); Agar (1992); Clifford (1992) y el de Marcus y Cushman (1992). Al respecto, y solo como breve referencia, recordemos el planteo de Clifford cuando afirma que:

“la etnografía está, desde el principio hasta el fin, atrapada en la red de la escritura. Esta escritura incluye, mínimamente, una traducción de la experiencia a una forma textual. Este proceso está complicado por la acción de múltiples subjetividades y de constricciones políticas que se encuentran más allá del control del escritor. En respuesta a estas fuerzas, la escritura etnográfica pone en juego una estrategia de autoridad específica. Esta estrategia ha involucrado, clásicamente, la pretensión -no cuestionada- de aparecer como el que proporciona la verdad en el texto” (Clifford, 1992: 144-145).

Nuestras descripciones, interpretaciones y/o comprensión de prácticas culturales (vale decir, la traducción de la “cultura nativa” a la “cultura disciplinar”) están limitados por las categorías y los conceptos de la disciplina que previamente fueron validados (y que justificamos con las citas de autores “reconocidos”). El momento de escribir o el “estar aquí” de Geertz (1989) está así marcado por un proceso atravesado por nuestros datos (recogidos en el “estar allí” de Geertz) que son visto a luz de múltiples prismas, en los que intervienen nuestras lecturas, conversaciones con colegas, crítica y sugerencias de circunstanciales evaluadores, directores y editores, entre otros.

La apreciación políticamente encauzada (en sentido amplio) de las producciones científicas de la antropología ha permitido no solamente la constitución de un saber especializado sino, y más profundamente, la validación de una distancia epistémica

entre el autor y su producción. Los textos antropológicos llevan así “en los intersticios de su formato y difusión, subrepticamente diseminado[s], el sello de su género. Los elementos que participan en esta codificación del discurso son generalmente invisibles porque constituyen una doxa preestablecida entre el autor, el editor y los lectores” (Lutz, 2008: 2). De forma tal que tanto la cantidad como la continuidad de la escritura en antropología, así como sus contenido, temas, bibliografía, matices de argumentación y la valoración con la cual se percibe un escrito no dependen exclusivamente de habilidades y voluntades personales. Por el contrario, ellas se encuentran atravesadas por “un conjunto de entramados institucionales (académicos y por fuera de la academia) que median tanto en el proceso de la escritura como sus condiciones de posibilidad y los umbrales de visibilidad y de circulación de los resultados” (Restrepo, 2012: 76).

Comprender un texto antropológicos implica no solo leerlo sino además, y fundamentalmente, conocer esos entramados disciplinares. Esto requiere un esfuerzo cognitivo mayor, en términos de la manipulación correcta de los contenidos y de la organización particular de los distintos tipos de textos, que exige el manejo apropiado del discurso disciplinar. En consecuencia, la respuesta a la situación problemática a la que se enfrentan los estudiantes está en manos de los docentes universitarios, a quienes corresponde enseñarles los modos específicos de escribir propios del área y sus complejidades internas, asignándoles espacio a estas prácticas en los programas y en las clases, para así asumir el análisis de la escritura de los estudiantes y su incidencia directa en el aprendizaje de los contenidos antropológicos, en un proceso de reflexión y de retroalimentación permanentes.

### **Aprendizaje colaborativo en la universidad**

El aprendizaje colaborativo (AC) se presenta como una técnica para la enseñanza y el aprendizaje, que pone en práctica las principales conclusiones de la teoría cognitiva del aprendizaje. Esto es, que los/as estudiantes logren participar activamente en la construcción de su conocimiento partiendo de la noción de que colaborar es trabajar con otra y/u otras personas; y, en la práctica, el AC implica que las/os estudiantes trabajen por

parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes (Barkley *et al.*, 2007).

Si bien el conductismo planteaba la absoluta dependencia del docente, quien dominaba la situación educativa y regía en el aula sobre sus estudiantes, al hablar de AC no traspasamos esta situación al grupo, su esencia es mucho más compleja y enriquecedora: en el AC cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios; “se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad” (Calzadilla, 2004: 4).

Argumentar a favor del AC aparece, a primera vista, como una tarea sencilla por varias razones. En primer lugar, porque hay una amplia aceptación entre el profesorado de todos los niveles de enseñanza sobre las ventajas de trabajar en grupos. Segundo, porque las/os estudiantes suelen aceptar con cierto agrado este tipo de actividades. Tercero, porque son numerosas las investigaciones que han cartografiado el terreno y realizado valiosos metaanálisis en el tema, son muchos los trabajos que han sintetizado los hallazgos en distintas áreas e instituciones, y todos enfatizan los resultados positivos que se alcanzan con el AC. Sin embargo, entre estas numerosas investigaciones y múltiples registros dominan las que se centran en las enseñanzas primaria y secundaria, mientras que son escasas, y mucho más recientes, las referencias a la educación superior (Jonson, 1999).

Si bien diversas expresiones (que a su vez implicar técnicas diferentes) designan a las actividades grupales como *aprendizaje cooperativo*, *aprendizaje en equipo*, *aprendizaje en grupo* o *aprendizaje con la ayuda de compañeros*, en este trabajo se utilizará la expresión *aprendizaje colaborativo* para aludir a las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos, que van más allá de la no competencia y la cooperación, y cuyo fundamento teórico se encuentra en el constructivismo social. Y si bien es importante plantearse una definición flexible del AC,

hay algunas características que son esenciales (Barkley *et al.*, 2007).

La primera característica del AC es el diseño intencional. Con excesiva frecuencia, los profesores se limitan a decir a las/os estudiantes que se reúnan en grupos y trabajen. Sin embargo, en el AC los profesores estructuran de forma intencional las actividades de aprendizaje de las/os estudiantes. Pueden hacerlo seleccionándolas de entre una serie de tareas preestructuradas o pueden hacerlo creando sus propias estructuras; sea utilizando unas ya existentes u otras nuevas, la clave está en la estructura intencional de la organización y el trabajo en grupo. Por lo cual es importante destacar que si bien los trabajos en grupo han sido práctica convencional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, ello no implica que sea ésta una práctica verdaderamente cooperativa, en la que el producto es el resultado innovador de la sinergia divergente de un equipo de personas sobre un tema específico. “Del grupo al equipo, hay un tránsito, cuyo valor agregado es la cooperación, pero muchas veces los mismos docentes desconocen cómo producir este logro y orientar las actividades de aprendizaje en esa dirección” (Calzadilla, 2004: 4).

La segunda característica importante es la colaboración en este tipo de aprendizaje. El significado de la palabra, de origen latino, colaborar destaca con la misma claridad ahora que en la antigüedad: co-laborar (trabajar con alguien). Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados. Si un miembro del grupo realiza una tarea asignada al grupo mientras los otros se dedican a mirar, no se realiza un AC. Si todos los miembros del grupo reciben la misma tarea o si todos realizan actividades diferentes que, juntas, constituyen un único proyecto mayor, todos las/os estudiantes deben contribuir de forma equitativa. Esta propuesta se contrapone a la planteada desde la educación tradicional, favorecida por los modelos sociopolíticos convencionales, la cual, lejos de favorecer el proceso antes descrito, ha exaltado los logros individuales y la competencia, por encima del trabajo en equipo y la colaboración; situación que se evidencia no solo en el currículum, el trabajo en clase y la evaluación, sino

también en el pensamiento y la acción del docente y del estudiantado (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

La tercera característica del AC es que tenga lugar una enseñanza significativa. Cuando las/os estudiantes trabajan juntos en una tarea colaborativa, deben incrementar sus conocimientos o profundizar su comprensión del currículum de la asignatura. La tarea encomendada al grupo debe estructurarse para cumplir los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Traspasar la responsabilidad a las/os estudiantes y hacer que la clase vibre con un trabajo animado y activo en pequeños grupos es atractivo, pero, desde el punto de vista educativo, carece de sentido si las/os estudiantes no alcanzan los objetivos de enseñanza que se pretenden; unos objetivos compartidos por el/la profesor/a y las/os estudiantes. El AC, por tanto, consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos (Bergesio, 2009).

Además de estas características generales, hay una serie de aspectos puntuales que hay que tener en cuenta si se desea implementar efectivamente el AC. Calzadilla (2004: 4) señala un breve pero completo listado de pautas para producir AC, éstas son:

- a) estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo;
- b) establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales;
- c) elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso;
- d) chequeo permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal;
- e) cuidado de las relaciones socioafectivas, a partir del sentido de pertenencia, el respeto mutuo y la solidaridad; y
- f) discusiones progresivas en torno al producto final.

Afirmar que el aprendizaje en pequeños grupos supone una ventaja comparativa para las/os estudiantes implica comulgar con la idea de que el aprendizaje es una experiencia fundamentalmente social y que, para fomentarlo, se debe estimular la eva-

luación e implementación de los recursos educativos que aumenten las posibilidades y enriquezcan los contextos de aprendizaje interpersonales. Ahora bien, esta perspectiva en cuestión está relacionada con el pensamiento ‘sociocultural’ en psicología –también llamada psicología cultural- la cual se conoce como Teoría Cultural y que se centra su análisis en la naturaleza de la cognición. La idea central es que las/os estudiantes llegan al grupo con distintos antecedentes, pero con los suficientes puntos en común para construir una base colectiva para la comunicación. La presentación a todas/os las/os estudiantes de conceptos e ideas que estén al alcance de su capacidad, pero que no formen parte aún de sus conocimientos personales, permite aprender a cada uno, los conceptos que están inmediatamente más allá de su nivel actual de desarrollo, al contar con el apoyo de otras/os estudiantes. Por tanto, teóricamente al menos, las/os estudiantes no muy bien preparados académicamente podrán aprender más de los compañeros mejor preparados que al contrario. Algunos dirían que los mejores estudiantes están perdiendo el tiempo, explicando cosas que ya saben. Sin embargo, son muchas las pruebas que indican que los que hacen de mentores se benefician mucho de formular y explicar sus ideas a otros. Eggen y Kauchak (1999) señalan que las/os estudiantes que explican y elaboran, aprenden más que los que solamente escuchan explicaciones, quienes a su vez aprenden más, que las/os estudiantes que aprenden solos; afirmando que el “aprendizaje colaborativo alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo” (*op. cit.*: 301).

Son numerosas las investigaciones que avalan la influencia de los compañeros sobre el aprendizaje de las/os estudiantes. Actualmente, existe evidencia de que “los estudiantes no sólo hacen avances significativos en cuanto a conocimientos concretos y en una serie de competencias cognitivas e intelectuales generales, sino que también en un variado conjunto de valores y de dimensiones actitudinales, psicosociales y morales” y gran parte de este cambio documentado está determinado por “el grado en que los alumnos interactúan con profesores y compañeros, dentro y fuera de clase” (Slavin, 1999: 14-15).

Prácticamente todos los métodos de AC hacen hincapié en la importancia de la interacción promotora y de la responsabilidad individual. Las/os estudiantes no sólo tienen que aprender a trabajar juntos, sino que también deben poder considerarse responsables tanto del aprendizaje de sus compañeros como del suyo propio. Es decir, no alcanza con decir a las/os estudiantes que trabajen juntos sino que hay que generar las condiciones para que cada estudiante tenga razones para tomar en serio el rendimiento de los demás (Slavin, 1999). Por tanto, el AC es “una actividad estructurada de aprendizaje que aborda las principales preocupaciones relacionadas con la mejora en la forma de aprender de los alumnos” (Barkley *et al.*, 2007: 21). Implica activamente a las/os estudiantes, poniendo así en práctica la conclusión predominante de medio siglo de investigación sobre el desarrollo cognitivo. Los prepara para sus carreras profesionales, dándoles la oportunidad de aprender las competencias de trabajo en grupo, las que son muy valoradas en el mercado laboral actual. Ayuda a las/os estudiantes a apreciar múltiples perspectivas y a desarrollar competencias para abordar colaborativamente los problemas comunes de cara a una sociedad diversa; y compromete a todas/os las/os estudiantes valorando la perspectiva que cada uno puede aportar desde su experiencia personal académica y vital.

### **Una herramienta didáctica centrada en la escritura y el aprendizaje colaborativo**

La idea central que se pretende desarrollar es que no existe un modelo didáctico perfecto para enseñar una disciplina en la universidad, ni hay enfoques que resuelvan todos los problemas educativos, que no hay método que tenga éxito con la totalidad del estudiantado y para todos los objetivos. Y que, por el contrario, la profesión de enseñar se relaciona con un dominio creciente de una variedad de modelos, ya que todos los docentes se enfrentan a una amplia gama de problemas, nunca estables, siempre cambiantes, aunque con algunas persistencias y aparentes enquistamientos de algunas dificultades que parecen ser estructurales (Bergesio, 2009). Esto no significa que “todo vale”, sino que, por un lado, los diferentes objetivos de la enseñanza (en este caso de la antropología) requieren un amplio repertorio

de estrategias para su consecución; y por otro, que cada modelo tiene un ámbito de aplicación que puede ser complementario con otros. Por ello se considera que el diseño de las unidades y herramientas didácticas deben basarse en el contexto en el cual se van a implementar, debiendo guardar la suficiente flexibilidad como para ser adaptadas a los cambios, marchas y contramarchas que surjan en el camino y ser, además, material de revisión e investigación constante por parte de las/os propios docentes.

A partir de entender la enseñanza y el aprendizaje como un proceso complejo y que la acreditación debe tejer lazos con ese proceso y no ser solo una instancia final inconexa es que se propuso desde las cátedras<sup>9</sup> la realización de un trabajo final que consiste en la construcción de un texto escrito en forma grupal, que tiene que guardar estrechos vínculos con el resto del dictado de la materia, convirtiéndose en una instancia más de aprendizaje para las/os estudiantes. Este trabajo final tiene, además, la cualidad de ser un escrito construido en forma colaborativa por un grupo de estudiantes y buscar sistematizar, sintetizar e integrar los conocimientos y habilidades adquiridos con los ya existentes, tanto a nivel individual como grupal.

Asumir la escritura de un texto académico como proceso implica abordar con las/os estudiantes un camino sinuoso, dinámico, complejo y exigente, pero motivador y gratificante. Las dificultades pueden encontrar un gran aliado para su superación en la organización de las actividades en base al AC, el cual constituye una herramienta poderosa para sortear algunos de los principales escollos, fundamentalmente los iniciales, y facilita la evaluación de distintos aspectos del proceso de producción de un artículo académico; porque elaborar un escrito en forma grupal:

“ayuda a objetivar la mirada del escritor sobre el producto, sin desconocer las etapas que se tuvieron que pasar hasta llegar a una versión final o definitiva. Al mismo tiempo, este tipo de tarea se puede

---

<sup>9</sup> Me refiero aquí a las mencionadas en la Introducción de este escrito: Antropología Social y Cultural para la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (FHyCS-UNJu) y Antropología Económica de la carrera de Licenciatura en Economía Política (FCE-UNJu).

convertir en un fructífero diálogo entre profesores y estudiantes sobre el aprender a escribir, sobre los logros, retos y dificultades que genera la escritura, así como una fuente de goce para quienes participan de ella” (Vargas Franco, 2005: 103).

Ahora bien, nadie escribirá correctamente o realizará una tarea de colaboración efectiva solo porque el docente le indique que así lo haga. Las posturas filosóficas relativas a la función en el aula del profesor universitario son fundamentales para considerar la forma de cumplimentar estas tareas, ya que ellas tienen una influencia importante en el modo de implementar el AC y el poder escribir con relativo éxito textos académicos. Los/as docentes universitarios no solo deben conocer su materia, sino que también deben saber cómo implicar activamente a las/os estudiantes en un trabajo que incorpore los conceptos de la disciplina y hagan suyos esos saberes. Crear un ambiente adecuado de enseñanza, en el que las/os estudiantes, además de estar motivados, estimulen a sus compañeros para que se impliquen en el aprendizaje, es una tarea muy importante que no debe ser descuidada.

La presente propuesta parte de la idea de que las/os docentes deben enseñar a las/os estudiantes las competencias para desarrollar un texto escrito académico en base a un AC efectivo, es decir, no sólo en su nombre sino fundamentalmente en su práctica. En ambos términos de la propuesta (escribir académicamente y aprender colaborativamente) si bien, en algunos casos, los docentes pueden recurrir a ejemplos, el método primordial radica en la estructuración de la tarea de aprendizaje, de manera que la práctica de la competencia es esencial para la realización de la tarea. Así planteadas las cosas, se considera importante, en esta propuesta didáctica, abordar y vincular la temática de la escritura y el AC a lo largo del dictado de la asignatura, para que las/os estudiantes se familiaricen con la metodología de trabajo e incorporen los conceptos y habilidades pertinentes.

### ***Estructurar la tarea***

Para implementar con eficacia el AC, como ya se dijo, es fundamental estructurar las tareas que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Si bien son las/os estudiantes quienes tienen que procurar comprometerse con su propio aprendizaje, la responsabilidad de definir y estructurar la tarea es del docente. Los dos elementos más críticos al estructurar las actividades en el AC son, por un lado, diseñar una adecuada tarea de aprendizaje y, por otro, estructurar unos procedimientos que atraigan a las/os estudiantes y los hagan participar activamente en su realización. Los diversos textos consultados acuerdan en que, si la tarea de aprendizaje no es adecuada o si las/os estudiantes no la entienden claramente, se retrasarán las actividades, la atención se dispersará y abundará la frustración. Es así que, a menos que se planeen de antemano los procedimientos, las/os estudiantes se reunirán en grupo pero no sabrán qué hacer, perderán el tiempo y no se beneficiarán demasiado de la interacción con sus compañeras/os.

Para organizar el AC en la cátedra se tienen presente algunas consideraciones generales. Primero, se desarrollan y explicitan a las/os estudiantes la relevancia de la actividad y cómo ésta se vincula con los objetivos de la materia, de manera que no se presenta ni transmite la sensación de ser un “trabajo de relleno”. En segundo lugar, se procura ajustar la labor a las competencias y habilidades de las/os estudiantes. Tercero, se diseña la tarea para promover la interrelación, de manera que cada miembro sea responsable ante los demás y dependa de ellos para tener éxito. Un modo que se utiliza para contribuir a esto es hacer que el trabajo sea bastante complejo para dar oportunidad a una amplia participación y requiera, quizá, que las/os estudiantes lo dividan con el fin de poder terminarlo respetando los pautas formales y temporales establecidas; procurando también estructurar la actividad de manera que cada miembro pueda contribuir por igual y el trabajo se divida justamente. En cuarto lugar, se intenta garantizar la responsabilidad individual; esto es, que cada uno de los miembros del grupo asuma que debe hacer parte del trabajo. Para lograrlo se implementa una estructura de calificación que valora y evalúa la actuación de cada estudiante así como la del grupo. La responsabilidad

individual se promueve también improvisando controles, llamando a unos u otras/os estudiantes para que presenten los progresos de sus grupos y/o facilitando a las/os estudiantes un mecanismo para pedir explicaciones a los compañeros poco cooperadores. Finalmente, se planifica cada fase de la actividad colaborativa, desde cómo formar los grupos hasta cómo evaluar su trabajo. Estas planificaciones, año a año, son sometidas a evaluación por parte de las/os estudiantes y del equipo de cátedra con la finalidad de superar dificultades y recuperar aciertos.

Si bien son múltiples las instancias donde esto se pone en práctica (presentación de la asignatura, trabajo con textos modelo, escritura previa de parcial escrito, entre otros) en esta presentación se expondrá a continuación solamente (por una cuestión de espacio) la elaboración del trabajo final escrito.

### ***El trabajo final y la escritura colaborativa***

Los contenidos de la materia, como ya se planteó, se organizan en dos bloques: la primera mitad del cuatrimestre está dedicada a la enseñanza/aprendizaje de aspectos teórico-metodológicos y la segunda mitad a la discusión y planteo de problemas antropológicos concretas. La primera etapa finaliza con el primer parcial el cual, además de ser un medio para evaluar de forma individual lo aprendido por las/os estudiantes, persigue el objetivo de favorecer la integración y contrastación de los distintos temas tratados. En la segunda etapa, se desarrollan de forma teórico-práctica una selección de problemáticas antropológicas actuales relevantes en el contexto de la región motivando la presentación de casos locales (situados). Como método de acreditación de esta segunda etapa, la cátedra propone a las/os estudiantes la elaboración de un trabajo grupal que incluye una secuencia de observaciones etnográficas de una localización urbana, la redacción del registro de las mismas y, finalmente, el planteo de un problema a investigar que surja de ese registro y que sea pertinente para la carrera (Comunicación Social o Economía Política) e involucre una perspectiva antropológica.

La propuesta se base en la implementación de herramientas didácticas para que las/os estudiantes puedan realizar el trabajo final de la cátedra hilvanando las diversas técnicas,

tanto de escritura como de AC, que se fueron desarrollando a lo largo de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la materia. Es decir, se busca forjar un diseño de cátedra que logre incorporar las actividades que se venían implementando, con las modificaciones y/o incorporaciones que se han descrito a lo largo de éste apartado, que confluyan en el rediseño del trabajo final que deben elaborar las/os estudiantes. Este trabajo final de cátedra, que por un lado persigue su acreditación y por otro lado la integración de conceptos y habilidades desarrolladas a lo largo de su dictado/cursado, se base en técnicas de AC centradas en la escritura.

La propuesta de este trabajo final es que las/os estudiantes, agrupados de forma voluntaria en parejas o tríos, realicen una observación etnográfica, la redacten, problematizen y la presenten en el formato de un texto escrito de forma colaborativa. Es decir, donde se promueve que cada estudiante participe en cada fase del proceso de redacción, recurriendo en cada caso a diversas técnicas ya trabajadas en las clases prácticas: tormenta de ideas, obtención y organización de la información y redacción, revisión y corrección del escrito.

Se parte de la idea que el hecho de trabajar juntos puede ayudarles a aprender y realizar de modo más eficaz las fases de la redacción del escrito. Además, como ya se dijo, las/os estudiantes suelen escribir mejor y enorgullecerse más por sus trabajos cuando lo hacen para unos destinatarios que también se establecen previamente. Y, por último y también como ya se puntualizó, como en el ejercicio de la profesión es preciso, en muchos casos, tanto el escribir como el escribir en colaboración, esta técnica puede contribuir a preparar a las/os estudiantes para tareas que deberán realizar en su futuro desempeño profesional.

La escritura colaborativa es complicada, por eso se prepara a las/os estudiantes haciendo que participen, desde el principio del dictado de la cátedra, en trabajos de escritura colaborativa de baja complejidad. Además, como muchos de las/os estudiantes no tienen demasiada experiencia de redacción, primero se les encargan tareas individuales de redacción sencilla. En estas actividades, como ya se señaló, se trabaja con textos modelo y se

dan recomendaciones y corrigen los escritos de las/os estudiantes no solo en sus contenidos sino también en su estilo de escritura para que puedan aprender a hacerlo correctamente<sup>10</sup>.

Con el fin de vencer algunas resistencias hacia la actividad se le dedica el suficiente tiempo a explicar a las/os estudiantes la finalidad de la escritura colaborativa. Por ejemplo, se ponen ejemplos de redacción profesional en colaboración para ayudar a las/os estudiantes a comprender que esta labor puede prepararlos para sus carreras profesionales futuras. También se le dedica tiempo a responder las preguntas de las/os estudiantes y a abordar los problemas que les preocupan. La idea central en este punto es que la forma de presentar una tarea es muy importante para lograr que el trabajo se realice con mayor compromiso y menores incertidumbres angustiantes por parte de las/os estudiantes. Por ello, se llevan a cabo ciertos pasos con ese fin<sup>11</sup>:

- *Explicar la actividad*: una visión general básica ayuda a las/os estudiantes a ver el “cuadro completo”.
- *Clarificar los objetivos*: contar a las/os estudiantes la finalidad de la actividad ofrece la oportunidad de relacionar la tarea con los objetivos más generales de materia y jerarquizar los beneficios de la actividad.
- *Destacar los procedimientos*: describir, paso a paso, lo que van a hacer las/os estudiantes minimiza o elimina la confusión durante la actividad. Es importante en este punto destacar la relevancia de respetar los plazos de entregas parciales y finales. Los procedimientos se presentan por escrito el primer día de clase, junto con el programa, y se trabajan en clase al inicio de la actividad concreta. Una clase antes se anuncia este trabajo recomendando a las/os estudiantes que conformen los grupos, lean el material y traigan escritas preguntas o dudas grupales.
- *Poner ejemplos concretos que ilustren el proceso*: en este caso se recurre a la asistencia de las/os estudiantes pasantes

---

<sup>10</sup> En elemento de apoyo, entre otros, es un breve escrito elaborado por la cátedra que compila algunas recomendaciones y consejos sobre escritura académica.

<sup>11</sup> En ese trabajo, por una cuestión de espacio, se señalan aspectos generales que en escritos anteriores (Bergesio, 2009) se desarrollaron con detalle.

o adscriptas/os que ya han cursado la materia para que cuenten sus experiencias y expongan sus trabajos. Esto ayuda a las/os estudiantes a desmitificar la tarea y da ocasión para que se planteen preguntas y se superen dudas.

## Comentarios finales

*“El modo de estar allí autorial se vuelve cada vez más difícil. La ventaja de desplazar al menos parte de nuestra atención desde la fascinación del trabajo de campo, que durante tanto tiempo nos ha mantenido esclavos, hacia la escritura, está no sólo en que tal dificultad podrá entenderse más fácilmente, sino también en que de este modo aprenderemos a leer de un modo más agudo. Ciento quince años [de la antropología] de prosa aseverativa e inocencia literaria son ya suficiente”. Geertz (1989: 34).*

Quienes ejercemos la docencia en el nivel superior de la enseñanza hemos de ocuparnos de orientar la interpretación y producción de textos que realizan las/os estudiantes sobre los temas de nuestras disciplinas. Tenemos que hacerlo porque: a) lectura y escritura son instrumentos privilegiados para que el estudiante comprenda y se apropie de los conceptos disciplinares; b) al ingresar a la educación superior las/os estudiantes no tienen por qué llegar sabiendo leer y escribir del modo en que se les exige en este nuevo entorno y de acuerdo con las convenciones de cada campo del saber; y c) dado que las/os estudiantes son evaluadas/os a través de la escritura (y el trabajo final para obtener su titulación de grado es la composición de un texto escrito) quienes somos sus docentes hemos de enseñarles a elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia; omitir esta enseñanza es plantear una evaluación injusta e inválida.

Una tarea colaborativa, estructurada con cuidado puede: 1) aliviar la presión que recae en un único estudiante y potenciar, en cambio, que ellas/os se apoyen mutuamente y aprovechen las aptitudes especiales de los miembros del grupo; 2) facilitar la tarea, al dividirla en partes con fechas tope provisionales que ayudan a los equipos a estructurar el proceso de investigación y aprender en cada fase; y 3) fomentar las relaciones personales

con otras/os estudiantes, de manera que las/os estudiantes se den cuenta de que las/os demás están atentas/os y no van a poder salirse con la suya haciendo trampas o usando atajos, por ejemplo, porque no son miembros anónimos de la multitud.

La redacción del informe final del grupo es una valiosa fase de clausura de la materia que incluye a la escritura y al aprendizaje colaborativo por varios motivos. Primero, el hecho de dar ocasión a los grupos para que pongan en común su aprendizaje puede reforzar el de todos las/os estudiantes de la clase. Segundo, cuando las/os estudiantes articulan sus experiencias y resultados, empiezan a hacer suyo el saber de forma diferente y nueva. Tercero, la comunicación de la información puede ayudar a las/os estudiantes a reforzar las ideas cuando otros manifiestan que han obtenido descubrimientos o conclusiones similares. Cuarto, el hecho de oír temas recurrentes ofrece a las/os estudiantes la sensación de que están en buen camino. Quinto, la comunicación de la información puede poner de manifiesto omisiones, ayudando tanto al/la profesor/a como a las/os estudiantes a identificar -y rellenar- las lagunas de aprendizaje. Finalmente, la acreditación de la materia deja de ser una instancia puntual al final de un ciclo de instrucción y recupera sus lazos con los procesos de enseñar y de aprender.

También es importante incentivar a los grupos a elaborar una conclusión de la actividad, la cual le da un cierre al informe y a la materia motivando a sintetizar ideas y experiencias. La conclusión puede ser una parte importante de la experiencia del AC y de la práctica de la escritura en la universidad. Sin ella, quizá las/os estudiantes no vean las interesantes conexiones entre los diferentes aspectos del contenido entre su trabajo de grupo y lo aprendido antes; entre los saberes individuales y la producción grupal; y otras muchas posibles vinculaciones tanto prácticas como conceptuales. Si no lo hacen, se corre el riesgo que se refuercen percepciones negativas de las/os estudiantes acerca de las actividades colaborativas y la escritura como un trabajo muy absorbente y una forma de que los profesores eludan sus responsabilidades docentes delegando en otras/os estudiantes acciones que en realidad deberían llevar a cabo ellos. Una conclusión bien hecha puede ser motivadora y preparar a las/os estudiantes para la siguiente fase de su aprendizaje. En

consecuencia, después de que los grupos han terminado sus actividades, y como última instancia del cursado de la materia, es importante realizar un cierre donde, de forma oral y voluntaria, las/os estudiantes y los docentes elaboran una síntesis y puesta en común de lo realizado y celebran lo conseguido.

Si bien lo planteado hasta aquí es una forma de encaminarse a la superación de un problema ampliamente diagnosticado en el proceso de enseñanza/aprendizaje universitario, no siempre es fácil su concreción en el ámbito concreto del ejercicio de la actividad docente. Las principales dificultades en la realización de la tarea propuesta es, en el caso concreto de la UNJu –aunque es necesario enfatizar que no exclusivamente–, por un lado, la falta de tiempo y recursos materiales (pocos docentes y escasas aulas para muchas/os estudiantes) y, por el otro, la ausencia de un proyecto institucional que coordine acciones inter-cátedra e inter-disciplina, para que las iniciativas docentes no sean aisladas sino parte de un proceso integral. En este sentido es necesario que las instituciones (y no solo los profesores o las/os estudiantes) asuman su responsabilidad y diseñen programas para que sus docentes puedan incluir en sus cátedras la labor con la lectura y escritura de sus estudiantes. De todos modos, acuerdo con el hecho que “aunque por el momento las condiciones de trabajo ideales resultan utópicas para la mayoría de nuestras universidades, no creo que haya que sustraerlas del debate ni postergar éste hasta que los recursos estén garantizados” (Carlino, 2005: 180-181).

Concretar el cierre de una cátedra universitaria con un proceso como el aquí desarrollado es (al menos en las fases que se pudieron implementar) gratificante y enriquecedor para docentes y estudiantes, por lo cual es bueno procurar llevarlo a cabo e intentar superar, año a año, las dificultades que se presentan, perseverando en la búsqueda de mayor apoyo institucional. En este sentido, plantear, implementar y debatir estos temas y actividades, aparecen como necesarios.

## Bibliografía

- Agar, M. (1992). "Hacia un lenguaje etnográfico". En: Reynoso, C. (comp.). *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Alvarado, G. (2007). "El lugar de la lectura y la escritura en la formación universitaria". En: *Cuadernos de Psicopedagogía*; N° 4. Tunja: Escuela de Psicopedagogía/Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Apel, K.-O. (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Barkley, E.; Cross, K. P. y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Morata.
- Benvegnú, M. A.; Galaburri, M. L.; Pasquale, R. y Dorrzoro, M. I. (2001). "¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad?" En: *Actas de las Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas Académicas Universitarias*. Luján: Departamento de Educación/Universidad Nacional de Luján.
- Bergesio, L. (2009). *Enseñar Antropología Social y Cultural en la carrera de Comunicación Social. Una propuesta de aprendizaje colaborativo con técnicas centradas en la escritura*. Memoria Docente de la Especialista en Docencia Superior. San Salvador de Jujuy: UNJu.
- Bergesio, L. (2014). "Escritura académica e investigación en la universidad". En: Torrico, E. y Pinto, E. (org.). *Problemas teóricos y factores estratégicos de la investigación comunicacional*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar/ABOIC.
- Calzadilla, M. E. (2004). "Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf).
- Cardoso de Oliveira, R. (1998). *O trabalho do antropólogo*. Brasilia: Paralelo 15 Editores.
- Carlino, P. (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En: CARLINO, P. (Coord.) *Textos en Contexto*; N° 6. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Clifford, J. (1992). "Sobre la autoridad etnográfica". En: REYNOSO, C. (Comp.) *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga A., F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. D.F. México: Mcgraw-Hill.
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En: Carlino, P. (coord.). *Textos en Contexto*; N° 6. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Geertz, C. (1992). "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social". En: Reynoso, C. (comp.). *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lutz, B. (2008). "Escribir la antropología: del texto al contexto". En: *Revista Mad*; N° 19. Santiago de Chile: Departamento de Antropología/Universidad de Chile. Disponible en: [www.revista-mad.uchile.cl/19/Lutz\\_01.pdf](http://www.revista-mad.uchile.cl/19/Lutz_01.pdf).
- Marinkovich Ravena, J. y Morán Ramírez, P. (1998). "La escritura a través del currículum". En: *Revista Signos*; Vol. 31; N° 43-44. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Marcus, G. y Cushman, D. (1992). "Las etnografías como textos". En: Reynoso, C. (comp.). *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: FCE.

- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Restrepo, E. (2014). “Antropologías disidentes”. En: Betrisey, Débora y Merenson, S. (edit.) *Antropologías contemporáneas. Saberes, ejercicios y reflexiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Reynoso, C. (1992). (comp.). *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Russell, D. (1990). “Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation”. En: *Revista College English; N° 52*. London: College English.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita”. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 58. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Vargas Franco, A. (2005). “Escribir en la Universidad. Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. En: *Revista Lenguaje*; N° 33. Cali: Universidad del Valle.

**3ª PARTE:**  
**ANTROPOLOGÍA**  
**Y OTROS CAMPOS DE CONOCIMIENTO**



Danza de los cuartos, Los Nogales, Jujuy.



# ANTROPOLOGÍA Y TRANSDISCIPLINA. POSIBILIDADES Y DESAFÍOS A PARTIR DEL VÍNCULO CON TRABAJO SOCIAL Y PERIODISMO

Mónica Lacarrieu<sup>1</sup>

Hace aproximadamente unos 5 años fui invitada junto a otros colegas (antropólogos y de otras disciplinas) a coordinar un taller en Tartagal, organizado por una ONG (de la que formaban parte una trabajadora social y una antropóloga), la Secretaría de Cultura de la Nación<sup>2</sup> y la Secretaría de Derechos Humanos. De ese taller participaron mujeres indígenas (guaraníes y wichis) convocadas para debatir, en primer lugar, sobre la violencia de género y sobre el final del taller, acerca de la diversidad cultural –particularmente de la Convención para la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales-. Casualmente en ese espacio se encontraba una ex alumna mía de la carrera de Trabajo Social, quien había cursado Antropología Social I y II a cargo de un equipo (entre los que me encuentro) que trabaja en dicho espacio desde el año 1988. Al reconocermela me agradeció efusivamente lo aprendido en la materia, ya que según su visión no hubiera podido estar ahí sin esos recursos que había obtenido -cabe aclarar que ella venía al taller por la Secretaría de Derechos Humanos, específicamente del área de Derechos Culturales-. Su agradecimiento me generó mucha satisfacción, no obstante, me dejó un tanto preocupada y es probable que se pregunten por qué. En principio era obvio que frente a ese colectivo de mujeres indígenas situadas en una localidad alejada de la capital provincial y de Buenos Aires, las herramientas impartidas por una antropóloga a una trabajadora social eran más que propicias. Pero también la trabajadora social había naturalizado el preconcepto vinculado a la idea de

---

<sup>1</sup> CONICET-UBA.

<sup>2</sup> Por aquellos años aún era Secretaría de Cultura, convirtiéndose en Ministerio en mayo de 2014.

que el antropólogo se dedica a investigar comunidades indígenas.

Al mismo tiempo y luego del primer entusiasmo, quedé inquieta por no haber podido trascender las fronteras disciplinares, o haberlo hecho solo parcialmente, ya que quien estaba frente a mí no era antropóloga sino trabajadora social. Así fue que me pregunté (a mí misma): si ella me hubiera encontrado en un taller de sectores populares urbanos ¿hasta donde hubiera hecho ese comentario?. Esa expresión elogiosa me hizo pensar hasta donde, así como exotizamos a “nuestros objetos de estudio”, en el contexto de una clase de trabajo social, por ejemplo, no acabamos impartiendo contenidos en clave de exotismo, es decir, no acabamos exotizando la misma clase. Y sumé a mis pensamientos los contenidos que una colega me comentó que impartía en el aula: en relación al abordaje sobre la “antropología clásica” de principios del siglo XX, ella apelaba a la descripción del *kula*<sup>3</sup> como un cuento para niños, cuando refería a la posibilidad de que este relato fuera narrado a los niños cuando están por dormir, pudiendo asumirlo como un cuento que entusiasma, tal vez en clave relativista, por vía del asombro, y obviamente casi como un entretenimiento.

Pero volviendo a mi inquietud: hasta donde esa modalidad de presentar estos contenidos no implicaban una exotización de éstos y hasta de la propia docente. Esta cuestión también me llevó a interrogarme acerca de la necesidad manifiesta que los trabajadores sociales, por ejemplo, ponen en juego cuando incorporan varias antropologías a sus currículas y encuentran en

---

<sup>3</sup> El *kula* descrito minuciosamente por Malinowski es un intercambio ceremonial donde circulan hacia el norte gargantillas de concha y pulseras de conchas en el sentido de circulación inverso. Este intercambio fue relevado por el autor en las Islas Trobriandesas, sin embargo, las condiciones de participación variaban según la región. Malinowski señalaba que en las islas Trobriand, los jefes monopolizaban el *kula*, mientras que en Dobu cualquier hombre podría participar. Los objetos que se intercambian en el *Kula* son piezas sin valor de uso —aunque en algunas ocasiones, señalaba Malinowski, son empleadas como adornos corporales en ciertas celebraciones religiosas de los Trobriandeses—. Sirven para establecer relaciones sociales y adquirir prestigio social. Las costumbres y tradiciones que acompañan este intercambio de dones está cuidadosamente preescrito en el sistema cultural de los pueblos que intervienen en él.

nuestro campo aparentes respuestas a sus falencias o vacíos de contenidos.

Esta evocación, la participación en un Taller con mujeres indígenas en Tartagal, es un disparador interesante para dar inicio a este texto. Y, entonces, me pregunto: ¿Cómo pensar la antropología en el seno de la transdisciplina, sin antes “indisciplinarla” o “des-disciplinarla” (Restrepo 2014)? Hace muchos años, García Canclini (1995) hablaba de la crisis de nuestra disciplina en este mundo contemporáneo, producto de la crisis del objeto. Sin embargo, solo desde ese lugar de crisis, transitaba hacia la necesidad de fusionar la antropología con otros estudios, como por ejemplo la comunicación. En cierta forma pensaba que la antropología era anacrónica y la comunicación, innovación, y que antes que lograr repensar la antropología como disciplina, la misma desaparecería.

Es evidente que a esta altura y mas allá de las múltiples muertes que se le asignaron a la antropología, parece un problema de gran relevancia superar las fronteras disciplinares, disentir con el “fundamentalismo disciplinar” constituido en clave de exotismo. Este debate debe darse en el seno de un escenario intrincado en el que los conceptos y estrategias metodológicas antropológicas han tenido y tienen una fuerte influencia en otros ámbitos disciplinares de las ciencias sociales<sup>4</sup>. Estos traslapes son evidentes también en los procesos evaluativos, donde los problemas antropológicos se cuelan en otras áreas de investigación próximas y afines. Por solo poner un ejemplo, eso es observable en los últimos años en las Comisiones Asesoras del Conicet constituídas en base a una suma de disciplinas que hace

---

<sup>4</sup> Esto es evidente en muchas de las carreras asociadas a las ciencias sociales. En la Universidad de Buenos Aires, particularmente en la Facultad de Ciencias Sociales, la antropología como asignatura se ha vuelto clave en la formación de comunicadores y trabajadores sociales, si bien llamativamente los conceptos y las técnicas de trabajo de campo han sido tomadas por los sociólogos y dictadas en sus cátedras, pero no a través de una materia específica. Este asunto es aún mas visible en espacios formativos de posgrado, ya sea en planes de estudio que devienen del campo antropológico, elegidos por egresados de otras carreras de grado, o en currículas de posgrado vinculadas a otros campos, donde la antropología vuelve a ser fundamental (en los posgrados de gestión cultural, de patrimonio inmaterial, de turismo cultural, pero también en los mas convencionales relacionados con la salud, la educación, entre otros).

muchos años se consideraron vinculantes. Por caso la Comisión de Historia, Antropología y Geografía es ejemplificadora de esta cuestión, en tanto muchos de los proyectos que se presentan en Historia o Geografía suelen contar con componentes antropológicos, no solo en relación al desarrollo de trabajo de campo –algo mas esperable–, sino sobre todo respecto de la construcción de los problemas de investigación. En menor sentido sucede cuando observamos los proyectos antropológicos. Los casos de ese tipo (historiadores o geógrafos que introducen elementos de la antropología, en ocasiones, porque sus posgrados han sido realizados en dicho campo) suelen producir cierta complejidad a la hora de escoger evaluadores y definir en qué aspectos colocar el énfasis. Pero resulta interesante que las comisiones evaluativas –no solo en Conicet– suelen ser disciplinares, asociativas de disciplinas afines, en cierto sentido excluyentes respecto de otros campos formativos que también podrían vincularse pero que por razones académicas, políticas y/o evaluativas se dejan afuera, desde una perspectiva, y desde otra, junto a otros ámbitos.

Efectivamente, al mismo tiempo en que se producen estos atravesamientos, pareciera difícil contribuir con nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje desde el campo antropológico hacia otros. Recorro nuevamente a mi experiencia docente. En los últimos años he dictado un curso sobre el concepto de cultura para una Especialización de Periodismo Cultural, organizada por la Facultad de Comunicación y Periodismo de la Universidad de La Plata. La primera vez que llegué al espacio de dictado, consideré que me sería muy sencillo el proceso de intercambio, pues frente a mí había alumnos que habían circulado por carreras como Comunicación Social, Historia, Sociología, alguna vez incluso por Antropología, pero casi todos tenían afinidad entre sí por su profesionalización en el periodismo o por su interés en este ámbito. De este modo, no solo la primera vez, sino también los siguientes años, fue posible observar las dificultades que se producían cuando hablábamos de la(s) cultura(s) como concepto y praxis, en tanto sus experiencias los habían conducido por terrenos conceptuales convencionales, perimidos, ya discutidos y hasta ambiguos (muchos veían como naturalizado hablar de la cultura desde el evolucionismo o el relativismo, sin cuestionarse

las consecuencias de interpretar fenómenos y realidades sociales desde dichas perspectivas).

De acuerdo a estas apreciaciones introductorias, es nuestro interés interrogarnos y respondernos acerca de: ¿Qué sentidos confluyen en torno de la perspectiva antropológica por relación a otros campos disciplinares? ¿Para quién debe –y debería– tener sentido la antropología? ¿En relación a quien o quienes? ¿Es el objeto-sujeto en crisis (el nicho del salvaje), como dijo G. Canciani, el punto de inflexión de esta pregunta? O, ¿se trata de repensar el lugar académico, pero también social y político, de una antropología que debería volverse crítica y reflexiva respecto de nuevos diálogos y encuentros con esos otros campos afines, también atravesados por la pregunta antropológica, aunque contruidos desde otras perspectivas? Finalmente y tal como se lo plantearon Giglia, Garma y de Teresa (2007) ¿hacia donde va la antropología en el mundo contemporáneo?

## 1.

Las ciencias sociales han sido y son el resultado de un mapa pleno de divisiones. Como ha señalado Diaz Cruz respecto de la antropología, “quien recorra la historia de la antropología social –discurso y ejercicio– no hallará sino una disciplina que se complace en limitar y confinar”. Aunque efectivamente nuestra disciplina ha hecho ejercicio pleno en la colocación de fronteras, demarcaciones entre culturas, entre naturaleza y cultura, etc., las ciencias sociales en general no pueden ser pensadas por fuera de delimitaciones entre ellas. Es decir, fueron imaginadas en un contexto fragmentario de lo social –ocupadas cada una de distintas realidades sociales– y pensadas para dar respuesta al universalismo nacional creado desde occidente –incluso la antropología que sobre principios del siglo XX defendía teóricamente el particularismo cultural, lo hacía con una concepción que procedía de los laboratorios de EEUU o Gran Bretaña–.

Las fronteras disciplinares estrechamente asociadas, por un lado, a la creación de un mundo colonial y occidental, así como a la conformación de las naciones, por el otro, a la generación de conocimiento eurocéntrico y positivista, todo ello potentemente constituido sobre fines del siglo XIX y principios del XX;

parecen haber entrado en crisis. Dos perspectivas dan cuenta de la necesidad de repensar este escenario: por un lado, la idea del descentramiento como una de las cuestiones claves para repensar el lugar de las ciencias sociales, en particular de la antropología (Agier 2012); por el otro, la visión crítica y reflexiva que en los últimos años refiere a la geopolítica y el “giro decolonial” vinculado al “conocimiento situado” (de Sousa Santos ; Restrepo 2016).

En relación a la primera cuestión, retomando a Agier (*op. cit.*:10-11), consideramos el descentramiento como asunto crucial para repensar el nuevo rol de las ciencias sociales en el mundo contemporáneo. En primera instancia un descentramiento vinculado al debate sobre la “des-europeización” como universalismo, aunque sobre todo en términos de un marco cosmopolítico en torno del reconocimiento y la igualdad como ejes que atraviesan las ciencias sociales en el mundo global. En segundo lugar y en relación a lo que mas nos convoca en este texto, descentramiento respecto a “desplazar el lugar y el momento de la mirada desde el centro y el orden hacia los bordes y el desorden”. Agier sostiene un planteamiento desde el cual las fronteras deben ser revisadas, observadas como espacios intermedios, como umbrales, “como momentos de incertidumbre e indecisión”. Desde esta perspectiva, esta es una perspectiva que discute con la idea disciplinar y disciplinadora de las ciencias sociales construidas entre fronteras desmalezadas del “aparente caos de los... bordes y los límites”. Vinculado a ello Agier enfatiza en el descentramiento respecto de la lógica de los “espacios intermedios”. En la misma línea de Agier, cuando Restrepo (*op. cit.*: 64-65) retoma la perspectiva asociada a la “geopolítica del conocimiento”, también habla de “desplazar” el eurocentrismo del centro del conocimiento. Como él lo señala “este desplazamiento implica un redibujamiento de las genealogías eurocentradas e intra-europeas de la modernidad, la ciencia, la subjetividad, la nación o el estado”, problematizando la idea de Europa, en términos de pensarla “co-producida por y en la experiencia colonial”, es decir que se constituye en forma simultánea. Pero además lo que parece crucial para pensar en esta inversión del modelo y su descentramiento, es que las categorías de este pen-

samiendo no son suficientes para comprender nuestras realidades sociales –Chakrabarty (2000, citado por Restrepo) hace mención a ello en relación a las sociedades poscoloniales como la India-.

El segundo tema nos conduce hacia el problema del conocimiento como parte de unas ciencias sociales desubjetivadas, neutrales, descontextualizadas de su propia producción. Esta mirada sobre el conocimiento ha sido preconceptuado como una forma de construir ciencia desde las “duras” (como habitualmente se las llama), sin embargo, las ciencias sociales no han estado ajenas a esta visión, hoy sumamente discutida. La “geopolítica del conocimiento” se basa en la perspectiva sobre la “situacionalidad del conocimiento” vinculada –retomando a de Sousa Santos (citado por Restrepo 2016: 62-63)- a los tres elementos claves de esta perspectiva:

- 1) ¿En qué contextos se produce el conocimiento, es decir en qué lugares institucionales, sociales y geo históricos? Este punto nos indica (según Restrepo) que nos hemos formado bajo una idea según la cual es igual producir en un continente que en otro, en un país o en otro, en una universidad o en otra, con mas o menos recursos, con mas o menos acceso a financiamientos nacionales e internacionales. Y como hace años dijera García Canclini (1991: 62), a esa asepsia supuesta, le subyacen lógicas y reglas que provienen de una dinámica propia del conocimiento vinculada a las instituciones y a intercambios que se producen entre los miembros de cada campo científico que son el “fundamento de una forma de autoridad interna” que, según el autor, sería relativamente independiente, pero que de acuerdo a lo que venimos planteando, sería mas dependiente que independiente de la “autoridad propiamente científica”;
- 2) El anterior elemento nos lleva inevitablemente al “quién produce el conocimiento” y obviamente, como observamos previamente, en relación a qué otros y a qué contextos ello se produce. Es decir ese conocimiento siempre está anclado en historias, trayectorias y circulaciones de los sujetos que lo producen;

- 3) ¿Para quién/quienes se produce ese conocimiento y “con quién se produce”? (retomando a de Sousa Santos, Restrepo *op. cit.*: 63). Cuestión que implica no solo conocer la realidad social porque sí, sino además para transformarla en relación a los sujetos y grupos sociales involucrados. En este sentido, el autor plantea que no se trata solo de “la lógica de la acumulación del conocimiento en sí...sino la de asumirse como sujeto ético-político frente a un mundo que duele e incomoda....” en relación a las subalternizaciones y discriminaciones.

La situacionalidad del conocimiento también se construye en torno de circulaciones y apropiaciones múltiples que suelen ser omitidas en la forma universal y hegemónica de construcción del conocimiento. La irrupción de los Estudios Culturales –nacidos hacia la década de los ‘60, no obstante, con potente presencia en el campo de las ciencias sociales a partir de la década de los ‘80- fue una intención de dilución de fronteras disciplinares y de circulaciones múltiples entre diferentes tipos de conocimiento. Los primeros indicios de que los Estudios Culturales de los ‘80 convergían hacia un acuerdo transdisciplinar –asunto que García Canclini veía como un gran avance en su libro *Consumidores y Ciudadanos* de 1995- no significó que, a poco de andar, esta corriente comenzara a ser debatida sobre todo mirando la hegemonía desde la que se construyeron en base a EEUU y una porción de intelectuales de Inglaterra. Indudablemente en los inicios se pensaron como la redefinición de las ciencias sociales en su conjunto, sin embargo, no tuvieron la misma presencia ni impacto en el conjunto de las mismas: en la comunicación y la crítica literaria se retomaron con potencia (esta cuestión fue muy visible en los eventos de LASA<sup>5</sup> que se desarrollaron desde los ‘90 en adelante), la antropología y la sociología entraron en crisis por esta misma perspectiva, sin embargo, no tuvieron grandes implicancias en disciplinas como las ciencias políticas, el trabajo social, incluso en el campo de humanidades como la historia. La reflexión crítica sobre estos estudios no solo se dio en el campo de las disciplinas preexistentes, sino también en el tipo de problemas en los que se focalizaron, nos referimos al

---

<sup>5</sup> Referimos a los eventos de Latin American Studies Association (LASA).

multiculturalismo y los procesos interculturales, redefiniendo el concepto de identidad, no obstante, sin avanzar sobre asuntos que fueron un avance en su momento, pero que al fin, y sobre todo en América Latina, fortalecieron una mirada particularista, poco pertinente para las heterogeneidades histórico-estructurales del continente.

Es evidente que la “crisis” de las ciencias sociales, de la que mucho se ha hablado desde antes de finalizar el siglo XX, deviene de “realidades” emergentes, observadas en su novedad, en ese sentido, desconectadas de contextos previos. Pero también de una visión desde la cual se supone que las ciencias sociales ya no están preparadas para dar cuenta de una perspectiva universalista asociada al conocimiento “puro”, a un conjunto de categorías incómodas para dar cuenta de la realidad e incluso a las incertezas metodológicas que tampoco terminan de ser pertinentes para los estudios de la contemporaneidad –aún cuando el trabajo de campo etnográfico continúa siendo un enfoque de relevancia para indagar sobre problemas que requieren de elementos cualitativos, al mismo tiempo resulta complejo llevarlo adelante en relación a problemáticas que exceden el campo de la “aldea”-.

De allí, que los problemas que detentan las ciencias sociales, debe ser repensados en diferentes sentidos. Por un lado, el desencajamiento de las ciencias sociales respecto de un mundo interconectado, habla de una crisis de las ciencias sociales en términos de comprensión de la “realidad social”. Por el otro, las crisis sociales referidas a esa realidad, reclaman de nuestro campo para dar respuesta y transformar las problemáticas asociadas, sin embargo, con disciplinas que, como hemos estado observando, están en amplios procesos de redefinición tanto en relación a sus categorías de análisis y enfoques metodológicos, como respecto de su propia constitución.

La “realidad social”, desde el prisma de la nación y desde la perspectiva sociológica, encajaba en categorías como “clase social”, “estado”, mientras en el marco de la antropología, en las de “cultura” e “identidad”. Pero la simultánea fragmentación y abstracción que caracterizó a las ciencias sociales durante casi todo el siglo XX, dejó de ser funcional, al menos en apariencia,

al mundo y las problemáticas contemporáneas. Es desde esa perspectiva, que ya hace unos cuantos años, Renato Ortiz consideraba que el mundo como objeto globalizado “desafía la reflexión en su existencia categorial” e implica una revisión del discurso de las ciencias sociales.

Efectivamente, las crisis asociadas a problemáticas contemporáneas de la sociedad exigen la emergencia de Ciencias sociales que puedan dar cuenta de los asuntos claves del presente, no obstante, sin dejar de dar cuenta que nos encontramos ante campos disciplinares sumidos en sus propias redefiniciones.

## **2. ¡In-disciplinémonos!**

Mirado desde el campo de las ciencias sociales en general, la antropología del presente tiene dos grandes desafíos: 1) la constitución de la antropología en un espacio de interpelación frente a las problemáticas actuales. O sea, la necesidad de adquirir un rol político en la configuración de una sociedad donde el conflicto es inherente; 2) el des-disciplinar (citando a Restrepo 2014) la antropología, o el in-disciplinarnos en torno de una estereotipación desde la cual este campo se ha definido. En cualquiera de los dos casos, no solo se trata de desmontar el culturalismo antropológico –una perspectiva clave en su definición de exotismo y en su relación con visiones optimistas de la diversidad y el pluralismo-, sino, sobre todo, de politizar este campo, asociándolo con un compromiso social y político a fin de transformar la realidad del presente, al mismo tiempo posicionándose en diálogo con otras disciplinas, con otros saberes, que permitan construir otras matrices productivas de conocimientos.

El des-disciplinamiento o in-disciplinamiento es lo que puede abrir el campo disciplinar e institucional y producirla en torno de descentramientos (tal como lo planteamos en el acápite anterior). Un primer descentramiento vinculado a este campo puede aludir a su posición en el contexto de mundialización y particularmente de circulación de saberes, representaciones y modelos que son antropológicos, más allá de la disciplina, por ende antropológicos como ejes y problemas que atraviesan otros ámbitos, generalmente también pensados desde otros lugares disciplinares. Si la alteridad ha sido un pivote en la construcción

de la pregunta antropológica (que también trasciende la disciplina), la misma hoy es parte de otras producciones y centro de otros debates externos, pues no solo es en la antropología en que se habla de diversidad, sino también otros actores hablan de las diferencias y en otros campos se produce diversidad.

Retomando el segundo descentramiento planteado en el punto anterior, es decir el corrimiento de la mirada que se ha producido en el centro y en cierto orden hegemónico hacia los bordes y el desorden, enfatizamos en esos límites como espacios de encuentros y diálogos con otros saberes, espacios de conocimientos marcados menos por la certeza, y mas por la incertidumbre, la pregunta, el “entre medio” y los puntos de intersección que se omitieron por mucho tiempo. Homi Bhabha (2002) ha llamado la atención acerca de relegar los sistemas de clasificación convencionales –el autor ha dicho que ya no sirve hablar de blancos y negros, e incluso de tradición y modernidad-, también de redefinir los conceptos y límites epistemológicos regidos por los discursos y marcos impuestos desde el mundo y pensamiento occidental/eurocéntrico –aunque como mencionamos en el punto anterior la cuestión de Europa como centro del mundo es mas complejo-, para aproximarnos a esos “espacios entre-medio” tal como los denominó. Dichos espacios que constituyen una “realidad Otra” apuntan tanto a la necesidad de emergencia de otras formas de producir conocimiento, así como a las nuevas perspectivas que surgen de las voces que fueron omitidas.

En este sentido, des-disciplinar y descentrar supone un cambio de perspectiva. Como ha señalado Restrepo (2014), se trataría de un ejercicio acerca de “antropologías de otra forma”, una práctica que estaría implicando diferentes asuntos claves en relación al lugar/posición de la antropología respecto de los lugares geopolíticos y académicos, de los conceptos con impacto en otras ciencias sociales, de los contenidos y líneas de investigación vinculados.

Así es que des-disciplinar y descentrar suponen repensar y reflexionar críticamente sobre problemas atinentes a la antropología desde diferentes aristas. Por un lado, la concepción acerca de qué “es hacer y qué es importante dentro de la antropología” en un contexto en que los modelos institucionales –

asunto que no debe dejarse de lado<sup>6</sup>- apuntan a “lo que es productivo, lo que es calidad” (Restrepo 2014: 4) e incluso aquello que se define como meritocrático. Para el autor estas han sido las “antropologías normalizadas” bajo cuyos formatos nos hemos formado, profesionalizado y convertido en docentes e investigadores.

Siguiendo algunas genealogías nacionales y locales, como la planteada por Restrepo para el caso colombiano, las redefiniciones son parte de los debates actuales. Esa antropología convencional vinculada a la focalización y creación de una cultura en el sentido relativista puro, viene siendo deslizada hacia otros conceptos de la diferencia en las que entran los procesos y relaciones de poder. No solo en el caso de Colombia, esto ha implicado asumir una antropología ligada a sus propios procesos históricos asociados al conflicto, sino también revisar los enfoques ligados a la construcción de lo antropológico: pasando de una “antropología en/del Caribe” (por ejemplo) a una “antropología a partir del Caribe” (Restrepo 2014: 7 y 11). Este descentramiento y des-disciplinamiento supone transformar el escenario en lugares y procesos de mayor complejidad, dejar de hacer con una mirada desde el centro convirtiendo en periferia el escena-

---

<sup>6</sup> Los sistemas de acreditación y evaluación científicos han sido homogeneizados y hegemoneizados desde un modelo central y colonizador. Argentina no ha estado ajena a este proceso, en el que se siguen incluyendo otros países de la región como Ecuador que, aunque ha llegado mas tarde, lo adoptó no sin controversia, sobre todo respecto de áreas como las artes (por solo poner un ejemplo complejo). Prácticas asociadas al mérito académico, mas publicaciones indexadas en bases de datos norteamericanas o del mundo occidental a las que incluso países europeos no siempre adhieren, o países como Japón ignoran; otras vinculadas a la internacionalización de la ciencia por vía de establecer una lengua como parámetro de debate científico, nos referimos al inglés, obviamente incluyendo perspectivas y problemas solo comprensibles en el mundo anglosajón, por ende distantes de las que nos conciernen como región; sistemas de exclusión a partir de la legitimación (desde la ciencia, pero también desde las capacidades financieras) de ciertos campos, como algunas áreas de las “ciencias exactas”, en menor grado de las ciencias sociales. En Argentina estas prácticas tienen consecuencias importantes, no solo sobre las disciplinas que, obviamente, con mayor frecuencia se sienten “castigadas” por la emergencia de discursos sobre las áreas de vacancia, los temas estratégicos, entre otros; sino también sobre los procesos académicos del territorio geo-académicamente hablando. Aunque en los últimos años ha habido una “federalización de los procesos académicos y científicos” es indudable que el territorio se encuentra desigualmente constituido en relación a los requisitos de estos modelos.

rio de campo, e introducir los actores de esos lugares como sujetos productores de esa antropología. Por ejemplo en el caso de Jujuy se trataría de una problematización construida desde la jujeñidad, pero no como lugar territorial o cultural, sino en su condición política y en tanto lugar de enunciación. Se desmonta el culturalismo y sobre todo se repiensa el sentido de la alteridad, componente clave del campo antropológico, pues como señala Segato (2015: 14-15) nos encontramos ante la necesidad de aceptar que “la escena de alteridad que estudiamos se encuentra en clave de contienda, y es ineludible hacerse cargo de ella”.

Ambos autores refieren a redefiniciones que obviamente aluden al objeto-sujeto, a las categorías, a los ejes teóricos claves y hasta a los enfoques metodológicos, sin embargo, ello no debe mirarse por fuera de cambios vinculados al tipo de antropología/s en tanto práctica trans/disciplinar. Desde esta perspectiva es ineludible observar dos asuntos: 1) la contestación a la “antropología clásica/normalizada”; 2) el debate acerca de las múltiples antropologías asociadas a regiones, lugares y pertenencias, desde las cuales se interpela y se reconstruye el mapa del valor en cuanto a qué se define como periférico y qué como central.

El primer punto se asocia con dos asuntos que Restrepo y Segato ponen en juego. En primer término, el interés por disputar un nuevo lugar para la antropología y sobre todo por relación a la antropología hegemónica. En ese sentido, la llegada a nuestro medio de las denominadas “antropologías disidentes” (Restrepo 2014), encuadradas como antropologías múltiples, de debate, críticas y alternativas (Correa 2005). Restrepo vincula estas nuevas formas de pensar la antropología con la necesidad de redefinir los marcos institucionales, en ese sentido, con la articulación del campo antropológico con sus desbordes en relación con otras áreas y sus desbordes también. No obstante, en esta visión hay una suerte de situación controvertida entre los procesos y planes formativos impartidos por los docentes e investigadores del área en las diferentes universidades, centros de estudios, etc. y los debates conceptuales de revisión crítica relacionados con la producción del conocimiento que generalmente se ubican a distancia de esos planes mencionados. Observado desde los debates mencionados en segundo lugar, se trata de un

espacio dedicado a la “disputa epistémica dentro de la propia disciplina” (Segato 2015: 14).

Segato (*op. cit.*: 14) centra la discusión en torno de la “crisis del objeto clásico” lo que lleva a pensar en una “antropología litigante, interpelada, contenciosa, por demanda” vinculada a los nuevos movimientos y luchas llevadas adelante por pueblos reivindicadores de reconocimiento y diferencias múltiples. Como señala la autora, mientras se ha producido la emergencia y se ha venido debatiendo la perspectiva decolonialista, se introdujo la idea de dar protagonismo a las «antropologías periféricas», las «alter-nativas» y las “antropologías subalternizadas vinculadas al compromiso político y social respecto de los sujetos con los que trabajamos y a la visibilización de las relaciones de poder. Y evidentemente estas redefiniciones se producen en el contexto de cambios en objetos (¿no solo la otredad?), en la unidisciplina (se fortalece la visión asociada a la transdisciplinariedad y/o la multidisciplinariedad), en la introducción de los sujetos como co-productores del conocimiento, cuestión que implica una Intimidación con el “otro” y una visión que abandona al informante clave como sujeto objetivado del trabajo de campo.

El segundo tópico asociado al debate acerca de las múltiples antropologías asociadas a regiones, lugares y pertenencias, desde las cuales se interpela y se reconstruye el mapa del valor en cuanto a qué se define como periférico y qué como central; es otro de los temas de la contemporaneidad. Para algunos este debate debe contextualizarse en el seno de aquel que refiere a las “antropologías globales” e incluso del internalismo teórico ligado a la disciplina y sus convenciones. Pero nos preguntamos: ¿Cuánto de esto se resuelve en la visibilización de las “antropologías sin historia” para las audiencias globales y en lo que desde allí se supone podría desprenderse, es decir la construcción de un conocimiento antropológico plural? (Krotz) ¿Cuanto de ello se resuelve en el campo del internalismo teórico? Según nuestro criterio por este camino, no por ello inviable, pasamos a regodearnos al calor de un debate definido y orientado desde el lugar que se pone en cuestión, el del controvertido campo hegemónico –pues son debates surgidos de los centros del poder– desde donde, en cierta forma, se deduce el necesario pluralismo académico que contemple a esas “otras voces”, más en términos

de la academia que de los propios sujetos –desde esta perspectiva el proyecto “antropologías del mundo” contribuye en el descentramiento de la antropología occidental, permitiendo entrar a escena a las antropologías de otros mundos, como las de China, Rusia, Australia, pero también las de América Latina, no obstante, persiste en la reproducción del campo internalista y los “otros” reducidos a los académicos que fueron y aún son periféricos-. De allí que es evidente que mirado desde América Latina, así como los estudios pos-coloniales no alcanzan para entender esta región, emergiendo los estudios asociados a la decolonialidad, tampoco es posible repensar ese lugar de la hegemonía antropológica solo desde el surgimiento e instalación de las “antropologías del mundo” que indudablemente, inciden en la visibilización de “otras antropologías” pero no desestabilizan el lugar del poder que continúa teniendo la antropología hegemónica.

Esteban Krotz (2007: 161) es uno de los antropólogos más reconocidos en relación a estas reflexiones. Es el autor que fortaleció el debate entre antropologías primeras y “antropologías segundas” que no son otras que las “Antropologías del Sur” “resultantes originalmente de un proceso de *difusión* de esta ciencia que es inventada como tal en el mundo noratlántico del último tercio del siglo XIX”. Pero para el autor no significan “réplicas”, pues “durante el último tercio del siglo XX, las ADS empezaron a mostrarse como antropologías “propias”, arraigadas con firmeza a sus contextos socioculturales generales y científico-académicos particulares, y exhibiendo perfiles individuales distintivos entre sí y en su conjunto, contrastándose con relación a las antropologías originales, que ahora podrían llamarse “*antropologías del Norte*”. Pero es indudable como lo remarca Krotz que estas “antropologías del Sur” continúan siendo marginales y poco conocidas-reconocidas por las del norte. Y agregaríamos que no solo porque el modelo eurocéntrico se ha impuesto en nuestra región, sino incluso porque nuestras formaciones y las formas de enseñanza-aprendizaje en nuestras carreras y/o planes de estudios, salvo con excepciones, suelen priorizar autores y publicaciones que enfatizan en esas antropologías del norte.

En este sentido, podemos dar cuenta de lo que sucede al menos en algunas de nuestras carreras y universidades –particularmente en las que irradian conocimiento desde los centros-. Desde la experiencia que podemos aquí verter, las discusiones con los estudios poscoloniales a partir y a través de la teoría de la “colonialidad del poder” (Quijano 2000) es escasamente trabajada en las cátedras, aún cuando estos nuevos análisis son parte de problemáticas que los gobiernos recientes de América Latina han colocado en sus miras. Incluso los problemas asociados a los cambios de “objetos de investigación”, la cuestión de la interculturalidad y la heterogeneidad histórico-estructural, así como la transdisciplinariedad, son temáticas poco abordadas por los planes de estudio. Y resulta curioso que cuando se integran estos temas, como lo hemos hecho en la materia Antropología Social II de la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, la bibliografía proviene particularmente de países como Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia, Brasil, las teorías que mencionamos se han originado en dichos países (particularmente los andinos) y apropiadas por nosotros luego de algunos años de “salidas del horno”, e incluso que aún retomándolas, continuamos acudiendo a autores eurocentristas debido a que respecto de algunos temas –como la problemática urbana por ejemplo- no se cuenta con materiales y autores apropiados para exponer desde la colonialidad y decolonialidad estas cuestiones.

Krotz ha planteado en el mismo texto la necesidad de hacer visibles estas ADS. Pero ¿desde dónde? ¿En qué sentido? ¿Solo bastaría, como señala Castillo Bohórquez (2014), con que nuestras antropologías produzcan conocimiento fuera del centro hegemónico, con antropólogos que se estudien así mismos, generando compromisos con los sujetos con los cuales se trabaja? ¿Alcanzará con solo poner en juego un compromiso social y político? De hecho Krotz (2005 citado por Castillo Bohórquez *op. cit.*: 158) señala que podríamos pensar en dos aristas de esta cuestión, por un lado, el antropólogo que trabaja en su comunidad y produce conocimiento a partir de la misma y, por otro, la que compete a los propósitos sociales y políticos que comparte con los miembros de la comunidad, cuestiones que serían complejas para un investigador que viene de afuera de la comunidad. Sin

embargo, previamente, a reflexionar sobre estos puntos, es necesario plantear que aún con todas estas características, esos antropólogos en la medida en que producen conocimiento bajo formatos académicos vinculados a modelos eurocéntricos no terminarán de resolver los alcances sobre los que nos hacemos las preguntas previas. No basta con producir fuera del centro hegemónico, no basta con ser de la comunidad, si la producción se produce en el mismo sentido y bajo la misma orientación.

Retomando los asuntos que plantea Krotz, el antropólogo latinoamericano y las antropologías del sur, no garantizan producción de conocimiento local, ni compartir los mismos objetivos e intereses que los que poseen los sujetos con los cuales co-produce antropología. Como lo teorizaran los decolonialistas, ¿hasta dónde es posible superar la “colonialidad del saber”? Por poner un ejemplo local y de nuestro presente, la resistencia de los jóvenes investigadores (entre los que hay antropólogos) ante el conflicto en el Conicet, o sea ante los problemas en el sistema de investigación científico y tecnológico del país, ¿supone iguales intereses socio-políticos que los que embanderan los sectores indígenas, los pobres urbanos, las mujeres, los gays, los afrodescendientes, entre otros sujetos y colectivos sociales con los cuales suelen trabajar los antropólogos? No necesariamente. Aun cuando algunos de ellos pudieran hasta pertenecer a algunas de esas comunidades, una vez que se distancian en pos de la defensa laboral, retoman objetivos que incluso se asocian a ciertos procesos de producción del conocimiento vinculados a la “colonialidad del saber”. Y podríamos preguntarnos también ¿hasta dónde el esgrimir argumentaciones decolonialistas vinculadas con asuntos de la agenda pública local, como el conflicto mapuche, en nuestras clases puede suponer alejarnos de la ilusión cientificista para llegar a un “pensamiento propio” vinculado a la geopolítica y situacionalidad del conocimiento? (Restrepo, 2016: 66).

Acordamos con Krotz en que hacer visibles nuestras antropologías puede suponer “la configuración de una historia propia, la construcción de una identidad” (Medina 2004, citado por el autor *op. cit.*: 163). No obstante, no solo se trata de esta construcción, obviamente necesaria, sino también de pensar y refle-

xionar críticamente sobre el “pensamiento propio” como contrapunto del conocimiento cientificista. El riesgo de quedarnos en esa visión de hacer antropología en nuestra comunidad puede llevar a pensar en “pensamiento popular, subalterno o incluso ancestral”, implicando un pensamiento opuesto a lo occidental, es decir visualizado como “no occidental”. Como señala Restrepo (*op. cit.*: 69) “el pensamiento propio lo entendemos como *pensar en nuestros propios términos*. Es un *pensar*, esto es, una acción: el pensamiento-como-acción....En *nuestros propios términos* significa un pensar orientado por problematizaciones, estilos y ritmos de pensamiento que responden a un lugar (aquí), tiempo (ahora) y sujeto (nosotros) a partir de un para qué (proyecto político pertinente). En este sentido, la idea del pensamiento propio procura superar la producción de conocimiento derivado de mecanismos y modalidades académico/universitarias, donde el conocimiento solo es el reflejo de los “iluminados” y expertos en ciertos temas, lo que no significa que debamos, entonces, diferenciar entre conocimiento y saberes otros en tono relativista, sino anclar en un tipo de pensamiento plural, vinculado a diferentes modos de producción del mismo y asociable a la realidad social y sus procesos de transformación.

### 3. Pero ¿hacia dónde vamos?<sup>7</sup>

Los antropólogos que se preguntan ¿adónde va la antropología?, agregaríamos que en un presente y un mundo contemporáneo de grandes complejidades y transformaciones, hablan de las redefiniciones que subyacen a la disciplina y su relación con otros campos de las ciencias sociales. Asimismo, como Restrepo que habla de la des-disciplina, ellos refieren al in-disciplinamiento que requiere nuestro campo.

¿Qué sentidos confluyen en torno de la perspectiva antropológica por relación a otros campos disciplinares? ¿Para quién debe –y debería– tener sentido la antropología? ¿En relación a quien o quienes? ¿Es el objeto-sujeto en crisis (el nicho del salvaje), como dijo G. Canclini, el punto de inflexión de esta pregunta? O, ¿se trata de repensar el lugar académico, pero también social y político, de una antropología que debería volverse

---

<sup>7</sup> Retomamos el título del libro que compilaron Giglia, Garma y De Teresa (2007).

crítica y reflexiva respecto de nuevos diálogos y encuentros con esos otros campos afines, también atravesados por la pregunta antropológica, aunque construidos desde otras perspectivas? Finalmente y tal como se lo plantearon Giglia, Garma y de Teresa (2007) ¿hacia dónde va la antropología en el mundo contemporáneo?

Con estos interrogantes iniciamos este texto y muchos de ellos fueron respondidos en las páginas precedentes. No obstante, sobre el final, podemos retomar y repensar algunos asuntos. Por un lado, que la antropología ha sufrido y sufre de “crisis de representación” casi en forma permanente hacia el interior de la misma disciplina. La pregunta crucial vinculada al ¿para qué hacer antropología? ha sido recurrente respecto de las categorías fuertemente cuestionadas, como de objetos de estudio que, en extinción o no, la disciplina contribuyó a simplificar, estereotipar, interiorizar o superiorizar dependiendo desde que lugar se mira. Pero también ha sufrido de “crisis de representación”, hacia fuera de nuestro campo: no solo esto es observable en la contemporaneidad sino que el propio pasado la ha condenado. Los estudios sobre los “otros colonizados” despertaron suspicacias, no solo académicas, aunque en principio desestabilizando estructuras conceptuales y metodológicas y dando espacio a debates intensos y recientes; sino también políticas, cuando los “otros” ya descolonizados ejercen su derecho a tener “voz”. Efectivamente el “elogio de la otredad” ha sido una especie de pecado original de la disciplina, hoy reapropiado por actores no académicos pero también vinculados a otras ciencias sociales: la sociología, los estudios culturales, la comunicación social, entre otros campos académicos han colocado en la diferencia cultural un avance para el reconocimiento del “otro”. Sin embargo, la antropología –en relación a esta problemática– viene teniendo mayor interés o preocupación por el movimiento de la sociedad y la interpelación del otro hacia el antropólogo (una inflexión interna) que por el movimiento disciplinar. Parece haber una mayor autorreferencialidad que un mirarse en el espejo para intentar ver qué de aquello que hace a los otros espacios puede nutrir y modificar el nuestro. Es por ello que aun nos quedan preguntas como: ¿cómo podría el antropólogo evitar la trampa de pro-

ducir sujetos objetivados exhibidos en su exotismo? ¿Cómo actualizar y actualizarse en tanto campo disciplinar de lo social en un contexto de amplia repercusión de la alteridad como herramienta conceptual y política?

Retomando la “pregunta antropológica” basada en el encuentro (que también supone desencuentro o encuentros parciales) y en el asombro que fue y es, sin duda, anterior a la institucionalización científica de la antropología, consideramos que esta disciplina y otras pertenecientes a las ciencias sociales pueden “indisciplinarse” y unir propósitos para promover transformaciones en la producción, pero sobre todo, en la co-producción de conocimiento(s). El eje es poner la diferencia colonial en el centro del proceso de producción de conocimientos. La otredad, no como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino que se ubica en la intersección entre lo tradicional y lo moderno.

Pero como ya hemos observado en los tópicos anteriores este no es el único problema que compete a las redefiniciones de la disciplina. Otras preguntas caben a este final, cuyas respuestas es probable que puedan ser halladas a lo largo de estas páginas. ¿Hasta dónde la conformación de “antropologías del mundo” o de “antropologías transnacionales” contribuye en la inclusión de otros temas, conocimientos, antes periféricos? ¿Hasta dónde es posible que esta forma de transnacionalización reconstruya el sentido de pluralidad que debe tener la disciplina, reorientando, asimismo, el recorrido y sentido que se da al poder? ¿Hasta dónde la disciplina y con ella los antropólogos no quedamos atrapados y subordinados a la agenda pública global, admitiendo no solo que los problemas de la contemporaneidad son los que se diseñan en ese mundo, sino incluso adhiriendo al uso de categorías que acaban fortaleciendo segregaciones y desigualdades, o sea hasta donde no acabamos reproduciendo el estatus quo? ¿Quién establece y dibuja la frontera entre lo que es importante y lo que es trivial?

Mucho se ha escrito como hemos visualizado acerca de la necesidad de revisar la perspectiva asociada a las antropologías del mundo, para resituar nuestros conocimientos en el mundo del pensamiento propio y de las antropologías alternas, del sur. Sin embargo, como ha quedado explicitado, el problema no es

solo geoterritorial o geoacadémico, sino que también se trata de un campo disciplinar atravesado y construido entre relaciones de poder desigual.

Por ello, si la pregunta fuera hacia dónde vamos, la respuesta supondría imaginar nuevos regímenes de visibilidad entre nuestra disciplina y los otros campos académicos. Regímenes circulares, polifónicos, plurales, producidos entre intercambios y entre formas de conocimiento intersticiales que produzcan zonas de contacto, límites porosos y construidos en la fluidez de las “viejas fronteras”.

## **Bibliografía**

- Agier, M. (2012). “Pensar el sujeto, descentrar la antropología”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, 35, FfyL, UBA, pp. 9-27.
- Bhabha, H. (2001). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Castillo Bohórquez, M. I. (2014). “¿Antropologías del Sur o Antropologías del Mundo? En: *Boletín Antropológico*, Año 32, N° 88, Julio-Diciembre 2014, Universidad de los Andes, pp. 153-164.
- Chakrabarty, D. (2000). “Introducción: la idea de provincializar a Europa” y “La poscolonialidad y el artificio de la historia”. En: *Al margen de Europa. Pensamiento Poscolonial y diferencia histórica*, Barcelona: Tusquets, pp. 29-80.
- Correa, F. (2005). “¿Recuperando Antropologías Alternativas? En: *Antípoda*, N° 1, Julio-Diciembre de 2005, pp. 109-119.
- García Canclini, N. (1991). “¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual”. En: *Alteridades*, Vol. 1, Núm. 1. D.F. México: UAM-Iztapalapa, pp. 58-64.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. D.F. México: Grijalbo.
- Giglia, A.; Garma, C. y Teresa, A. de (2007). “¿Adónde va la antropología? Las razones de una pregunta”, En: Giglia, A.; Garma, C. y Teresa, A. de (comp.). *¿Adónde va la antropología?* D.F. México: UAM-Iztapalapa, pp.9-17.

- Krotz, E. (2007). "Cuatro cuestiones cruciales para el desarrollo de nuestras antropologías": En: Giglia, A.; Garma, C. y Teresa, A. de (comp.). *¿Adónde va la antropología?* D.F. México: UAM-Iztapalapa, pp.157-176.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: Taller de Gráficas y Servicios.
- Restrepo, E. (2014). "Desdisciplinar a antropología: diálogo con Eduardo Restrepo". En: *Grupo de Estudios em Antropología Crítica*, GEAC, agosto 5.
- Restrepo, E. (2016). "Descentrando a Europa: aportes de la teoría post-colonial y el giro decolonial al conocimiento situado". En: *Revista Latina de Sociología* (RELASO), Vol. 6, pp. 60-71.
- Segato, R. (2013). "Introducción: Colonialidad del poder y antropología por demanda" En: *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 11-34.
- Sousa Santos, B. de (2009) *Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO/Siglo XXI.

# DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL A LAS CIENCIAS SOCIALES INTERDISCIPLINARIAS: TRAYECTOS DEL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES (ARS) COMO ENFOQUE METODOLÓGICO MIXTO

Federico Fernández<sup>1</sup>

## Introducción

*“Un anillo del Kula con veinte puertos de escala alberga una cifra de 1.115.620.000.000.000.000.000 trayectorias diferentes posibles, número que es un poco más alto de lo que para simplificar llamaríamos un trillón”*

Carlos Reynoso (2011: 15).

Los escritos que se presentan a continuación no tienen la pretensión de constituirse en un breve compendio del Análisis de Redes Sociales (ARS) como enfoque teórico metodológico dentro de la antropología. Tampoco se intentará describir las múltiples líneas de investigación de carácter mixto (cuantitativo-cualitativo) que el ARS “habilita” y/o “obtura” en torno al planteo de problemas de investigación<sup>2</sup>. Por el contrario, el objetivo trazado en torno a éste artículo resulta mucho más modesto (no por ello más simple o sencillo). Se trata de dar cuenta de algunos de los aportes que brinda el ARS como enfoque nacido de las entrañas de la antropología social británica a mediados del siglo

---

<sup>1</sup> Docente de Antropología Social y Cultural para la Licenciatura en Antropología (FHycS-UNJu).

<sup>2</sup> La historia en torno al análisis de redes sociales se ha construido antes, durante y después de que la antropología social británica desarrolle en uno de sus capítulos más reconocidos mundialmente la noción explícita de red social. En el presente artículo, solamente se tomará como punto de referencia a una determinada escala de la tradición británica en antropología social como punto de partida disciplinar, y no como el origen del Análisis de Redes Sociales. Para un análisis detallado acerca de la constitución y construcción histórica del ARS se puede consultar el texto de L. Freeman (2012) titulado: “El desarrollo del Análisis de Redes Sociales. Un estudio de sociología de la ciencia”.

XX, y su relación con perspectivas contemporáneas del análisis de redes aplicadas en el ámbito local-regional.

Actualmente, pasada ya la primera quincena de años del siglo XXI, es indudable que las redes sociales constituyen un eje central para entender a las sociedades contemporáneas. La noción de red se ha convertido desde hace al menos unos 30 años atrás, en una especie de comodín para múltiples ámbitos de investigaciones de base y aplicadas, como así también en lo atinente a la vida cotidiana en general. Sus usos y abusos en informática computacional, conectividad celular, comunicación social, marketing político y sociabilidad virtual constituyen algunos de los espacios en donde se ha desarrollado de manera más profusa.

Una parte significativa de los analistas abocados al estudio de las redes sociales en la actualidad -independientemente del campo profesional y/o disciplinar de pertenencia-, se encuentran inmersos dentro de la dinámica que impone “lo nuevo” en un mundo de relaciones en apariencia fluctuante y difuso en todos los sentidos. Esto implica, en la mayoría de los casos, ingresar en la vorágine envolvente de cientos de miles de datos seriados y no seriados, olvidando u obviando cual es el significado y el alcance del término red más allá del ámbito meramente comunicativo de carácter permanente (hiperconectados) y/o estrictamente esporádico. En este contexto cabe entonces plantearse cuales son los aportes que la antropología -disciplina decimonónica engalanada como la más humanas y “artesanal” de las ciencias- tiene para dar dentro de un mundo cada vez más dinámico, virtual y profundamente asimétrico y desigual.

En efecto, parece existir una muy baja condición reflexiva en torno al uso de la noción de red, lo cual me ha llevado a la formulación de una pregunta muy general pero que he considerado central a los fines del presente escrito: ¿Todo vínculo entre dos o más individuos, objetos y/o lugares pueden ser entendido como una conectividad en red? En los escritos de Carlos Reynoso citados al inicio del presente texto se encuentra una parte de la respuesta. Los puertos que compusieron los circuitos del *Kula*, aquello que B. Malinowski analizó detalladamente durante la primera mitad del siglo XX, han sido descriptos a partir de tan

solo una veintena de espacios de intercambios. Sin embargo, dada determinada cantidad de puertos o escalas, es posible trazar un trillón de alternativas posibles dentro de estos circuitos pre-delimitados. La noción de posibilidad resulta aquí fundamental, se trata pues de la condición en abstracto que se puede generar a partir de la descripción de datos empíricos. Para ello resulta primordial establecer dimensiones de análisis lo más claras y nítidas posibles en los términos de perspectiva teórico-metodológica.

Si todo vínculo observable es factible de ser entendido en términos de red, nada sería, en concreto o en abstracto, otra cosa que una red. Esto último resulta de gran importancia para responder la incógnita puesto que redobla la apuesta original, no se trata ya de intentar establecer si todo vínculo es plausible de ser o no tratado analíticamente como una red, sino más bien de caracterizar en primer lugar que se entiende por vínculo, para luego reconocer si nosotros, “profesionales artesanales” de la observación, captamos las formas y los contenidos de esos vínculos de modo similar y/o asimilable a quienes forman parte de esas relaciones mapeables en términos de redes.

Para cualquier lector de textos de metodología en ciencias sociales el planteo precedente no tiene nada de novedoso. Los debates en torno al carácter intersubjetivo presente en los procesos de investigación son de antigua data. Sin embargo, a estas alturas del siglo XXI, parece obviarse muy rápidamente el hecho de que así como se ha constatado el simbolismo rico e incomparable que atraviesa a todas las particularidades individuales, grupales y culturales, también se ha logrado establecer la existencia de regularidades de carácter vincular en todas las sociedades humanas y no humanas. En otras palabras, y volviendo una vez más a la pregunta inicial, es posible que nos resulte útil establecer a priori que una parte importante de nuestras relaciones sociales son factibles de ser descripta como una red de relaciones, si y sólo si nuestro punto de partida es que han existido y existen pautas vinculares que trascienden las particularidades, y que, por ende, son tratables analíticamente en términos comparativos. Por el contrario, si nuestra perspectiva teórico-metodológica parte de la idea de que todos los aspectos de la realidad socio-cultural son en sí mismos únicos y particulares,

y por tanto incomparables entre sí bajo ninguna dimensión, entonces el enfoque de redes sociales resultará una mera técnica descriptiva.

En nuestros tiempos, ciertos algoritmos computacionales han sido diseñados para establecer posibilidades de cálculo en base a un conjunto determinado de información. Programas armados para el ARS como PAJEK, UCINET.6, Gephi, entre otros, permiten establecer cálculos enormes de combinaciones entre un puñado de datos. Sin embargo, esta inédita capacidad de tratamiento técnico-informático no ha tenido aún un impacto masivo en lo que respecta al uso del ARS por parte de profesionales de la antropología. Lo mismo ocurre con el potencial gráfico que ofrece la topología asociada al análisis de redes; algoritmos diseñados para establecer niveles de agrupamientos de acuerdo al grado de actividad de vértices y aristas en el centro o periferia del espacio, permiten no sólo representar la información registrada sino que además, y fundamentalmente, invitan a profundizar en el análisis posicional y relacional de la información trabajada.

Como se verá a lo largo del texto, la hipótesis central que se sostiene aquí es que este “desfasaje” entre capacidad técnica instalada a través de programas informáticos específicos y el uso relativamente bajo del ARS como enfoque analítico, se debe en parte a una serie de pre-juicios ligados fundamentalmente a la perspectiva teórico-metodológica que se asumen explícita o implícitamente en torno a las posibilidades de cualificación y/o cuantificación de la información co-construida a lo largo del trabajo de campo antropológico.

### **Un primer trayecto: Manchester y las redes**

Varios antropólogos y analistas de redes (J. C. Mitchell, [1966] 1999; A. Mayer, [1966] 1999; J. Molina y Ávila, 2010; C. Reynoso, 2011; L. Freeman, 2012), han adjudicado una primera aplicación precisa y explícita de la noción de red social a J. A. Barnes en base a su conocido estudio en un pequeño poblado de pescadores noruegos publicado originalmente en 1954. Según el análisis de A. C. Mayer:

“Barnes considera que una red es un campo social compuesto por relaciones entre personas. Estas relaciones se definen mediante criterios subyacentes en el campo; (...) la red es “ilimitada” y carece de dirigentes o de organización coordinadora. Toda persona tiene relación con una serie de otras personas que, a su vez, están vinculadas a más personas. Tales personas, pues, forman únicamente una parte de la red, es decir, aquella que el *ego* reconoce como comprendida en el conjunto. La intención de Barnes era utilizar los conceptos de red y conjunto para analizar las clases sociales. Desde su punto de vista, las clases consisten en personas que *ego* identifica –merced a sus conexiones con ellas- como conjuntos con un status superior, igual o inferior al suyo” (p.110).

Nótese que no sólo se trata de relaciones interpersonales que parten desde un ego, y que han sido registradas por el investigador de campo, sino que además involucra a personas que, mediante otras personas (conexiones), pueden ser reconocidas como parte de la red, y eventualmente del conjunto. Esto implicó de algún modo la discusión en torno a los límites y alcances de lo que se conoce como redes egocentradas. Un punto no menor en este planteo se encuentra en el hecho de que las conexiones entrelazadas en las redes permiten identificar status similares y/o disímiles, como así también puntos de contactos entre estas categorizaciones.

Esta caracterización de la red social ha sido interpretada al menos en dos líneas diferentes. Una de ellas es la que sostiene el mismo Mayer para quien la red se constituye en la piedra angular de los conjuntos relaciones en términos abstractos, mientras que otros antropólogos han entendido la noción de red desarrollada por Barnes como una eficaz metáfora descriptiva de las relaciones sociales registradas en el campo.

Esta distinción que en la actualidad resulta menor, precisa ser contextualizada teniendo en cuenta los intereses teórico-metodológicos, como así también las constricciones históricas que

han visto nacer el tema de las redes sociales como enfoque analítico en la antropología social británica de mediados del siglo XX.

Los escritos de Frederik Barth (2012) sobre la denominada “era dorada, 1945-1970” de la antropología británica, dan cuenta de la importancia del contexto histórico que vio nacer la noción de red social tanto hacia adentro como afuera de la disciplina. Según Barth, entre finales de la década del 50’ y los años 70’, las cuestiones domésticas de la antropología anglófona ya contaba con una clara segmentación interna:

“El departamento de Manchester tenía su propia perspectiva característica, con frecuencia en la tensión entre el funcionalismo y el estudio del conflicto. Varios miembros de la escuela de Manchester también realizaron trabajos creativos e importantes de redes de conceptualización y análisis para corregir el desequilibrio que de manera inevitable producía el enfoque restrictivo en los grupos combinados”<sup>3</sup> (F. Barth, 2012: 58).

En lo que respecta a las condiciones externas, una figura de la academia francesa como Georges Balandier [1967] (2004) ha planteado como eje ineludible para comprender los avances de investigación en toda la antropología social de Europa occidental, al denominado proceso de descolonización iniciado hacia finales de la década del 50’ del siglo pasado. Sociólogos y antropólogos africanistas tanto franceses como británicos, habían avanzado significativamente en las investigaciones de campo dentro de este periodo, y desde ambas disciplinas se reconocía al unísono que los grupos parentales que habitaban aquellas tradicionales aldeas rurales del África negra, se encontraban ahora inmersos en una trama de movilidad constante entre los espacios rurales y urbanos, y que por ende aquellas lógicas diferenciales de organización social y cultural que habían caracterizado tanto

---

<sup>3</sup> Entiéndase por enfoque restrictivo asociado a los denominados grupos combinados, a los estudios con énfasis en lo normativo-institucional y el análisis de las conductas individuales en el marco de los debates en torno a las investigaciones sobre linajes matrilineales y patrilineales africanos.

al campo y a la ciudad como tipologías duras, estaban ya bastantes desdibujadas hacia finales de la década de 1960.

La publicación del volumen compilado por Michael Banton en 1966 bajo el título original: *The Social Anthropology of Complex Societies* (Antropología Social de las Sociedades Complejas), tiene en su presentación a cargo de Max Gluckman (Manchester) y Fred Eggan (Chicago) un cristalino panorama de los interés y objetivos de la antropología social británica y norteamericana de aquellos años. Entre los antecedentes de las monografías que figuran en la citada compilación, se menciona la labor multidisciplinaria entre los antropólogos sociales, sociólogos vinculados fundamentalmente al estudio de la microsociología, como así también profesionales de la psicología social.

La denominada arqueología pre-histórica y la antigua antropología física, según Gluckman y Eggan, constituyen espacios disciplinarios alejados de los intereses y la formación académica de los antropólogos sociales anglófonos ya desde la década del 30 del siglo XX. Esto ha llevado a grupos bien definidos de antropólogos sociales formados fundamentalmente en el departamento de Manchester, a la búsqueda de puntos de encuentro de carácter interdisciplinar entre profesionales de las ciencias sociales consideradas afines (fundamentalmente sociólogos y psicólogos). Dentro de este contexto, la antropología social aportaba mediante su enfoque holístico característico al análisis de pautas vinculares de carácter socio-cultural ligados a lo que se conoció en aquellos años como el estudio en profundidad de las *costumbres*. Bajo este eje articulador, existió la confluencia de enfoques disciplinares y metodológicos disímiles entre sí, pero cuyos objetivos y unidades de análisis y observación resultaban comunes.

Clyde Mitchell, referente de la antropología social británica surgido en Manchester, ha planteado en 1966 en su conocido trabajo titulado “Orientaciones teóricas de los estudios urbanos en África”, tres dimensiones teórico-metodológicas fundamentales para el abordaje de problemáticas urbanas. La tercera de estas dimensiones ha sido descripta bajo el subtítulo: “Redes personales”. Dentro de esta categoría de análisis se encuentra el

interés de los investigadores de la sociología y antropología urbana africanista por “(...) la red de lazos personales que los individuos configuran en las ciudades en torno suyo” (Mitchell, [1966] 1999: 71).

Estas redes interpersonales construidas a partir de un ego, constituyeron no sólo una técnica de investigación, sino más bien un enfoque analítico que, conjuntamente con las *relaciones estructurales* y las *relaciones categoriales* referenciadas por Mitchell, conformaron el andamiaje teórico-metodológico necesario para la comprensión de fenómenos complejos como la migración rural-urbana y/o los status diferenciales expresados tanto en el espacio rural como en el espacio urbano. En otras palabras, la descripción y análisis de las redes interpersonales permitieron establecer diferencias significativas, por ejemplo, en lo que respecta a los lazos de carácter cerrado vs los lazos flexibles a partir de los cuales se plantearon gran parte de las diferencias entre determinados migrantes entre el campo y la ciudad dentro de la convulsionada África negra. Asimismo, la perspectiva analítica centrada en las redes, marcó una clara diferencia entre los métodos tradicionales de la antropología social, y todo el conjunto de nuevas miradas interdisciplinarias (sociología, antropología social y psicología social) enfocadas en el estudio del cambio y el conflicto social que dominaba la dinámica socio-cultural en los procesos de descolonización acaecidos durante la década de 1960.

En la misma compilación donde participó Mitchell, y cuya promoción y presentación se encontraba a cargo de Max Gluckman y Fred Eggan, la monografía elaborada por Adrián C. Mayer titulada: “La importancia de los cuasi-grupos en el estudio de las sociedades complejas”, representa el único trabajo escrito dentro de la compilación donde el análisis de redes representa el eje central. La información trabajada por Mayer incluye un estudio de caso tomado a partir de los datos del distrito de Dewas, dentro del estado indio federado de Madhya Pradesh. La investigación pone énfasis en la descripción pormenorizada de la contienda electoral local teniendo en cuenta la pertenencia de los activistas (militantes) de distintos partidos políticos, como así también las distintas profesiones declaradas públicamente

por un alto porcentaje del electorado, y la condición de pertenencia de los electores de acuerdo al sistema de castas imperante en la India.

De acuerdo con Mayer, la situación electoral dentro de Dewas actuó a la manera de un dispositivo que dinamizó lo que él mismo ha definido como: “conjunto de acción”. Esto es:

(...) “una amplia variedad de bases para el establecimiento de enlaces (...). Así pues, los conjuntos de acción de este tipo se forman con vínculos que se derivan de muchos ámbitos sociales, pero, al ser estos vínculos creaciones intencionales de un *ego*, tal intención proporciona un rasgo común a todos ellos, sin el cual el conjunto de acción no se podría clasificar en el apartado de cuasi-grupo” (Mayer, 1999: 119)

Para Mayer, la diferencia entre la noción de grupo social y cuasi-grupo se funda en el hecho de que éste último constituye una categoría construida bajo determinados acontecimientos y/o constricciones particulares. Las elecciones en Dewas constituyen uno de estos eventos en donde se conforman en acción determinadas facciones cuyas pertenencias sociales, culturales y económicas son de orígenes y trayectorias diversas. Así, por ejemplo, el candidato del Partido del Congreso, dada las diversas bases de pertenencia de los votantes, tuvo que apelar a una serie de enlaces (conexiones de conexiones directas) para llegar a donde sus contactos partidarios no llegaban. Esto significó en la práctica, que el candidato supere los ámbitos relativamente autónomos como las castas, la religión y las posiciones económicas ligadas a los status profesionales.

En la citada monografía se expone además un diagrama de redes en donde los nodos constituyen representaciones de individuos, mientras que las líneas que unen a los nodos han sido categorizadas de acuerdo al tipo de vínculo construido por un ego (en este caso el candidato del Partido del Congreso). Se observa entonces como el candidato ramifica sus contactos a través del partido político de pertenencia, parientes consanguí-

neos, conocidos del gimnasio, castas, religiones, vínculos económicos, parentesco rural, facciones de la parentela, funcionarios estatales, entre otras categorías. Un dato no menor en relación a este diagrama de red, es que Mayer explica que la representación gráfica elaborada a partir de vértices y aristas, es la que le ha sido descripta durante el trabajo de campo, al mismo tiempo que él mismo pudo observar la existencia empírica de las relaciones detalladas en el gráfico de red.

A partir de esta primera síntesis, queda claro que las redes del departamento de Antropología Social de Manchester en las décadas de los 60', 70' e incluso durante los años 80' presentan en general, salvo contadas excepciones<sup>4</sup>, una expresión gráfica del registro cualitativo elaborado durante el trabajo de campo *in situ*, y también con posterioridad en los gabinetes de estudio. Sin embargo, como lo ha señalado C. Reynoso (2011), con estas investigaciones y precisiones conceptuales ya se comenzaba a marcar una diferencia sustancial entre hablar de redes metafóricas<sup>5</sup>, es decir, bajo la intuición de que existen contactos y relaciones entre individuos factibles de ser graficadas con puntos y líneas, y el hecho de pensar el análisis de redes sociales tal como lo ha definido conceptualmente J. Barnes, esto es, estudiar acerca de cómo los vínculos y ramificaciones de una red influyen en el comportamiento de los individuos que conforman la misma dentro de un campo social determinado.

A pesar de que la distinción sustancial señalada en el párrafo anterior ya había sido visualizada por un puñado de antropólogos, y por la conocida psicóloga social canadiense Elizabeth Bott, para ingresar de manera sistemática al mundo de las redes sociales, los algoritmos algebraicos y la informática computacional; habrá que esperar hasta mediados de los años 90', fundamentalmente a partir de la compilación de Stanley

---

<sup>4</sup> Según Carlos Reynoso (2011), "De todos los manchesterianos, Mitchell fue el que utilizó modelos matemáticos con mayor nivel de refinamiento. (...) Todavía en la década de 1980 Mitchell experimentaba con lo que entonces eran los algoritmos algebraicos más audaces de cálculo de equivalencia estructural, incluyendo el polémico CONCOR (...)" (Reynoso, 2011: 146).

<sup>5</sup> Sobre este punto se puede consultar el texto de J. P. Ferreiro (2009) titulado: "Metáforas y paradigmas. El recorrido del Análisis de Redes Sociales desde el funcionalismo hasta sus aplicaciones en la Historia colonial Latinoamericana".

Wasserman y Katherine Faust titulada: *Social network analysis* (Análisis de redes sociales), publicada por Cambridge University Press en 1994.

### **Segundo trayecto: De las “redes artesanales” a las redes construidas a través de algoritmos computacionales**

El software libre denominado Gephi cuyos orígenes se remontan al año 2010, fue elaborado por un grupo de estudiantes de tecnología de la computación en Francia. Masivamente utilizado dentro de las denominadas “humanidades digitales”, este software se especializa en el ARS y en la visualización de grafos<sup>6</sup> de buena resolución y con grandes cantidades de datos. Entre las aplicaciones más usadas compatible con Ghepi se encuentra la herramienta Netvizz, la cual permite extraer en tiempo real los contactos de Facebook o Twitter tomados a partir de un ego con una cuenta en las redes. Así pues, este software permite medir y visualizar, por ejemplo, los contactos de grupos de amigos virtuales, como así también las posiciones relacionales que tienen determinadas páginas.

A diferencia de otros software diseñados para el ARS como PAJEK o UCINET, Gephi permite entonces reconstruir en abstracto, a través de vértices y aristas, los vínculos de manera dinámica, es decir, al mismo tiempo que los otros (alter) comparan conmigo (ego) una relación de amistad virtual. Salvo esto último, las demás herramientas para el ARS presentes en este software están en otros programas computacionales, incluso, por ejemplo en el caso de UCINET, es posible encontrar una cantidad bastante más variada y refinada de funciones sumamente útiles para el ARS.

Como era de esperar, en los tutoriales para aprehender a usar Gephi colgados en la web, no he podido identificar a nadie que comente absolutamente nada sobre J. Barnes y su noción explícita de red social, ni tampoco acerca de la escuela de Manchester y las redes. Estimo que los intereses de los usuarios son

---

<sup>6</sup> Según lo ha definido C. Alsina (2011), un grafo es una “estructura matemática determinada por unos puntos (o vértices) y por unas aristas o líneas entre alguno de estos puntos” (Alsina 2011:138)

mucho más concretos, y que en su mayoría se encuentran motivados en observar rápidamente hasta donde llegan sus contactos y cuál es la densidad de las líneas y nodos de sus redes —algo de lo cual también parecen estar interesados un número cada vez más creciente de analistas de marketing comercial, marketing político, y en menor medida antropólogos de los mundos digitales contemporáneos—. Ahora bien, como ya se ha mencionado al final del primer apartado, tanto los cálculos utilizados para medir estas relaciones, como así también algunos de los algoritmos que contienen al diseño aplicable a los grafos, ya estaban presentes muchos años antes de que la tecnología computacional nos deslumbrase con el impacto gráfico de miles de datos obtenidos de múltiples fuentes.

El ya citado manual sobre análisis de redes sociales compilado por Stanley Wasserman (especialista en estadística) y Katherine Faust (antropóloga especializada en métodos formales), comenzó a ser escrito en el año 1988 (J. L. Molina, 2013). Durante el recorrido de sus más de 800 páginas, es posible reconocer un conjunto diverso y complejo de métodos y técnicas específicos. Las temáticas van desde los fundamentos históricos y teóricos del análisis de redes, pasando por los principales ejes conceptuales propios del ARS expresados en fórmulas matemáticas, algebra relacional, e incluye también análisis de roles, posiciones, equivalencias estructurales y estadística descriptiva aplicada a redes, entre otras temáticas afines.

Tal como se puede constatar en el texto de referencia, los paquetes informáticos tales como “GRADUAP, UCINET, STRUCTURE, SNAPS, NEGOPY” (Wasserman y Faust, 2013: 123), todos ellos ya existente hacia finales de la década de los 80’, permitieron realizar cálculos muy interesantes mediante algoritmos relacionales de matrices. Medidas de densidad, centralidad, intermediación, cercanía, cliques (camarillas) de redes entre otros, ya estaban presentes en los citados programas varios años antes que Gephi se transforme en el “furor” de las humanidades digitales contemporáneas. En consecuencia, los avances actuales en informática computacionales aplicadas al ARS, en especial en lo que respecta a las representaciones de grafos, han sido creados sobre la base de una serie de problematizaciones

cuyas antecedentes teóricos, metodológicos y técnicos se han venido gestando desde al menos la década de 1960.

Actualmente, y producto de una larga y sostenida labor de carácter interdisciplinar donde participan profesionales de la ingeniería, matemática, antropología, sociología, psicología, entre otras disciplinas, el ARS ha superado el status de una mera técnica descriptiva de relaciones sociales, para instituirse en una perspectiva de investigación dentro de las ciencias sociales. De acuerdo con Wasserman y Faust, este enfoque analítico presentaba ya hacia finales de los 80', cuatro puntos principales que se mantienen en la actualidad. Estos son:

“Los actores y sus acciones se consideran unidades interdependientes más que independientes y autónomas.

Los lazos (vínculos) relacionales entre los actores son canales de transferencia o “flujos” de recursos (materiales o inmateriales)

Los modelos de redes que se centran en el individuo consideran el entorno estructural de red en tanto que proporciona oportunidades o constricciones para la acción individual

Los modelos de redes conceptualizan la estructura (social, económica, política, etc.) como pautas duraderas de relaciones entre los actores.” (Wasserman y Faust, 2013: 36-37)

Elisa Belloti socióloga de origen italiano quien pertenece actualmente al Instituto Mitchell de análisis de redes sociales en Londres, ha publicado en el año 2015 un interesante libro donde se explicita una mirada de carácter interdisciplinar en la que participan fundamentalmente tanto la antropología social como la sociología pensadas desde una perspectiva relacional. Para Belloti, los enfoques mixtos (combinación de análisis de redes formales con métodos y técnicas cualitativas de investigación), constituyen un avance significativo para la comprensión de los mecanismos que subyacen a contextos y condiciones estructurales de las sociedades estudiadas por ambas disciplinas. De este modo:

Cada estudio observa una red específica, y el objetivo de la investigación no es extender las características contextuales a otras redes, sino descubrir mecanismos que pueden funcionar a través de varios estudios de casos.

Para lograr estos objetivos, el análisis de red puede combinarse igualmente con métodos cualitativos y herramientas estadísticas. La flexibilidad y la descripción detallada de los métodos cualitativos pueden ilustrar el trabajo relacional en el que los actores de las redes se relacionan para definir identidades, interacciones y estructuras de red, negociar convenciones culturales e intercambiar recursos simbólicos y materiales<sup>7</sup> (Belloti, 2015: 19)

Entre las investigaciones donde se ha utilizado un enfoque mixto centrado en el ARS, y llevado a cabo por antropólogas y antropólogos sociales en el ámbito regional, se destaca el estudio desarrollado por la Dra. Laura Tevez de la Universidad Nacional de la Plata en la localidad de Molinos (Provincia de Salta). Uno de sus trabajos de investigación publicado en la revista hispana REDES en el año 2005 bajo el título: “Análisis de redes sociales y actividades económicas en la localidad de Molino”, plantea la combinación del enfoque etnográfico característico de los estudios antropológicos con el ARS.

Partiendo de una serie de observaciones y entrevistas en profundidad realizadas en el marco del trabajo de campo etnográfico, Tevez elabora hipótesis en torno al conjunto de relaciones asociadas directa e indirectamente a las prácticas económicas cotidianas locales, los entornos individuales y la alternancia de diferentes pisos ecológicos para la reproducción de los grupos campesinos. A lo largo del artículo la autora muestra de qué modo es posible combinar la información cualitativa surgida del estudio *in situ* con el análisis relacional construido a partir de matrices de datos y redes, utilizando de manera armónica algoritmos computacionales para evaluar la correspondencia entre

---

<sup>7</sup> Traducción propia del libro de Elisa Belloti (2015) *Qualitative Networks. Mixed methods in sociological research*.

los objetivos de investigación, la información registrada en campo, y las hipótesis de trabajo formuladas. Los resultados obtenidos por la antropóloga platense dan cuenta de la importancia que conlleva el análisis reticular en escala micro y regional para una mayor comprensión de los cambios y continuidades en las actividades económicas locales, y su vinculación con las dimensiones parentales, familiares, territoriales y comerciales tomando como punto de partida las actividades domésticas campesinas características en toda la región andina.

En el caso particular de la provincia de Jujuy, haré referencia sólo a uno de los trabajos de mayor elaboración del equipo de investigación dirigido por el Dr. Juan Pablo Ferreiro<sup>8</sup>. Los escritos fueron elaborados por Juan Pablo Ferreiro y Federico Fernández (ambos antropólogos), y publicados en el año 2013 en la revista francesa *Caravelle* con el título: “Nupcialidad, compadrazgo y endogamia en las Yungas de Jujuy (noroeste de Argentina) durante la primera mitad del siglo XIX”.

En este último trabajo, el ARS ha sido utilizado tomando como base de dato primaria una serie de registros eclesiásticos no seriados (libros de bautismos y nupcias). Con esta información ordenada por años y por localidad de acuerdo a los registros consignados, se confeccionaron matrices relacionales que luego fueron transformadas en redes a través de la construcción de grafos. Se trata de matrices conocidas como sociométricas y en este caso puntual fueron construidas a partir de apellidos de larga tradición histórica en toda la región vallegrandina. Esta redes sociométricas a diferencia de las redes egocentradas, se centran en la medición de vínculos entre un conjunto de nodos pre-definidos, y no en la reconstrucción de trayectos vinculares de un ego.

Al igual que en el artículo citado de Tevez, se aplicaron una serie de medidas y algoritmos de aglutinamiento espacial de los

---

<sup>8</sup> El referido equipo de investigación viene trabajando el ARS y sus aplicaciones en diferentes ámbitos dentro de la FHycS de la UNJu desde hace al menos unos 15 años atrás. Actualmente participan del debate interno en torno al análisis de redes no sólo antropólogas y antropólogos graduados en la Universidad Nacional de Jujuy, sino también, una socióloga, un ingeniero informático, un profesor universitarios en matemáticas, y dos graduadas en ciencias de la educación.

nodos tales como los índices de centralidad e intermediación entre apellidos locales previamente transformados en nodos y líneas que vinculan estos nodos entre sí. Los resultados obtenidos dan cuenta de una serie de regularidades relacionales entre determinados conjuntos de apellidos ubicados dentro de una micro área específica hacia el interior del departamento Valle Grande. Consecuentemente con la descripción precedente, las aristas que se observan en este sector particular de la red presentan un nivel de densidad mayor en relación al resto de la red debido fundamentalmente a que, según se ha constatado en los registros de nupcias y bautismos, ha existido un ciclo recurrente de relaciones entre familias referenciadas a través de un número finito de apellidos con larga duración temporal y territorial en toda la región vallegrandina.

### **Reflexiones finales**

En la primera parte del artículo se ha señalado que la hipótesis central de la que se ha partido se basa en la presunción de un “desfasaje” entre capacidad técnica instalada a través de programas informáticos específicos y el uso relativamente bajo del ARS como enfoque analítico, debido en parte a una serie de prejuicios ligados fundamentalmente a la perspectiva teórico-metodológica que se asumen explícita o implícitamente en torno a las posibilidades de cualificación y/o cuantificación de la información co-construida a lo largo del trabajo de campo antropológico.

Tal como se ha mostrado a lo largo del texto, existen evidencias de que el registro etnográfico *in situ* desarrollado por profesionales de la antropología no solo implicó e implica la re-elaboración textual –informes y publicaciones del trabajo de campo-, de las observaciones, charlas informales y/o entrevista sobre las cuales se co-construye la reflexividad antropológica, sino que también es posible representar de modo abstracto y bajo un lenguaje técnico específico el “esqueleto” vincular que, en principio, configura las coordenadas centrales del caso en estudio, y que, por ende, permite la comparación en diferentes niveles de los casos de estudios particulares.

En efecto, una línea posible de interpretar a estas alturas de los acontecimientos, es que la definición pionera de red social

explicitada por J. Barnes, tuvo como principio rector no solamente la expresión gráfica de una serie de relaciones entre individuos y actividades, sino que además, y fundamentalmente, fue pensada como un “motor” teórico y metodológico basado en la idea de que las relaciones mapeadas en su conjunto, influyen en los roles y conductas “esperables” de las personas que participan directa o indirectamente de esa red de relaciones.

Desde esta perspectiva, existe por tanto una falsa oposición entre el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas en relación al estudio de campo etnográfico. El Análisis de Redes Sociales entendido como corpus teórico, metodológico y técnico con desarrollo autónomo dentro de las ciencias sociales, ha venido demostrando que constituye un enfoque interdisciplinario apto para describir, analizar y comparar los procesos de cambios y continuidades en las sociedades sin caer en esencialismos particularistas, ni generalizaciones universalistas en donde el todo explica las partes, sino más bien parece anclarse en ese delicado equilibrio entre las dimensiones micro, meso y macro.

Por último, es necesario mencionar que si bien en el plano estrictamente regional y local los trabajos etnográficos que han usado el ARS como parámetro metodológico explícito no sólo son escasos en número, sino también en temáticas y unidades de observación, actualmente existen las condiciones técnicas computacionales como para generar modelados de redes en base a múltiples fuentes de datos. En suma, gran parte de la cuestión parece depender de la “superación” de una arraigada visión dicotómica entre la cualificación y cuantificación de la realidad social y cultura; algo que se encuentra bastante presente no solamente en la antropología como disciplina científica, sino también en la gran mayoría de las ciencias sociales y humanas.

## Bibliografía

- Alsina, C. (2011). *Mapas del metro y redes neuronales*. Navarra: Editorial RBA, Coleccionable S.A.
- Balandier, G. (2004). *Antropología Política*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Barnes, J. (1954). *Class and Committees in a Norwegian Island Parish*. Disponible en: <http://ars-uns.blogspot.com/2016/08/barnes-1954-class-and-committees-in.html>
- Belloti, E. (2015). *Qualitative Networks, Mixed methods in sociological research*. New York: Editorial Routledge.
- Barth, F. (2005). *Inglaterra y la Commonwealth. Una disciplina, cuatro caminos. Antropología británica, alemana, francesa y estadounidense*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ferreiro, J. P. (2009). “Metáforas y Paradigmas. El recorrido del Análisis de Redes Sociales desde el Funcionalismo hasta sus aplicaciones en la Historia Colonial Latinoamericana”. En: *Revista Nuestro NOA*, N° 1. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, pp. 137-156.
- Ferreiro, J. P. y Fernández, F. (2013). “Nupcialidad, compadrazgo y endogamia en las Yungas de Jujuy (Noroeste de Argentina) durante la primera mitad del siglo XIX”. En: *Revista Caravelle*, N° 101. Toulouse: Universitaires Du Mirail, pp. 21-56.
- Freeman, L. (2012). *El desarrollo del Análisis de Redes Sociales. Un estudio de Sociología de la Ciencia*. EE.UU Edit. Palibrio (Libro digital).
- Gluckman, M. y Eggan, F. (1999 [1966]). “Presentación”. En: Banton, M. (comp.). *Antropología de las sociedades complejas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Malinowski, B. (1999 [1972]). *Los argonautas del pacífico occidental*. Madrid: Altaya.
- Mayer, A. C. (1999 [1966]). “La importancia de los cuasi-grupos en el estudio de las sociedades complejas”. En: Banton, M. (comp.). *Antropología de las sociedades complejas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mitchell, C. (1999 [1966]). “Orientaciones teóricas de los estudios urbanos en África”. En: Banton, M. (comp.). *Antropología de las sociedades complejas*. Madrid: Alianza Editorial.

- Molina, J. y Avila, J. (2010). *Antropología y Redes Sociales. Una Introducción a UCINET6-NETDRAW, EGONET y el Análisis Comparado con SPSS*. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal & Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reynoso, C. (2011). *Redes sociales y complejidad. Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Sb (Colección Complejidad Humana).
- Tevez, L. (2005). “Análisis de Redes sociales y actividades económicas en las comunidades de Molinos”. En: *REDES. Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol.9,#2. España. Disponible en <http://revista-redes.rediris.es>
- Wasserman, S. y Faust K. (2013). *Análisis de redes sociales. Métodos y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



# EL TERRITORIO DE LOS ACTORES O LA MULTITERRITORIALIDAD PROGRAMÁTICA: UNA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL TERRITORIO

Natividad M. González<sup>1</sup>

## Introducción

Una breve reflexión sobre el Ser arroja que las dimensiones de espacio y tiempo configuran aspectos esenciales en el desarrollo de toda existencia (ya sea individual o colectiva). La dimensión temporal es tema de ampliamente recorrido (no solo por la Historia) aunque, es justamente allí donde se ubica el límite de la intervención humana, no podemos controlar el devenir. Con el espacio sucede lo contrario. Es el espacio la dimensión privilegiada para la acción, incluso para la proyección; pero, a pesar de esta gran intervención, el espacio muchas veces sigue tomándose como algo dado, un telón de fondo inerte, un apéndice.

Aunque el territorio constituye el principal objeto teórico de la Geografía, la Antropología siempre ha estado relacionada con él. Para ello basta con recordar que las unidades culturales, tradicionalmente han estado definidas por “dónde” se desarrollan/ron. Sin embargo, ésta sería una manera acrítica de tratar el territorio en los estudios antropológicos.

A partir de la realización de dos Encuentros Binacionales de Integración, llevados a cabo en 2001 en Cusi Cusi (Jujuy, Argentina) y en 2002 en San Antonio de Esmoruco (Potosí, Bolivia) surgió la propuesta de realizar la Feria Binacional de Camélidos, en el área de ambos municipios. Esta feria contó con cinco ediciones y, antes de realizarse la sexta, el proceso se diluyó. En los Encuentros y en la Feria, participaron pobladores de la región altoandina, autoridades locales (tanto gubernamentales

---

<sup>1</sup> Docente de Antropología Social y Cultural para la carrera de Licenciatura en Antropología (FHyCS-UNJu). CIITeD-UNJu-CONICET / UNICCS-FHyCS-UNJu

como tradicionales), técnicos y autoridades de instituciones gubernamentales (provinciales y nacionales). Este proceso, surgido de las autoridades y referentes locales, tenía como propósito la integración social y económica del área a ambos lados del límite. Concretamente se buscaba la habilitación de un paso fronterizo entre Ciénega de Paicone (Jujuy) y Río Mojón (Potosí) además de la concordancia en términos productivos (en la ganadería de camélidos); estos procesos no pudieron superar ciertas regulaciones provenientes del nivel nacional.

Tomar al territorio como el espacio apropiado, vivido, valorado, regulado, integrado a las actividades de un grupo humano, implica dar preeminencia a las acciones que lo (re)crean. El territorio, entonces, se genera a partir del espacio geográfico y por acciones de un actor (sobre todo colectivo o institucional) que, por medio de la apropiación, concreta o abstracta, territorializa el espacio, según las palabras de Raffestin (2011) o lleva a cabo acciones de territorialidad, según Sack (1983).

El territorio y la territorialidad, deben ser abordados desde la multiplicidad de sus manifestaciones, relaciones de poder y actores envueltos (Haesbaert, 2007: 22), por lo que es necesario distinguir los territorios a partir de los actores que los construyen. Cabe indicar que el poder es un aspecto clave en las definiciones de los territorios, pues estas acciones de territorialización son siempre relacionales y signadas por las posibilidades de acción de los actores.

Una vez considerados los tipos de territorios y las estrategias por las cuales los actores buscan influir sobre ese espacio, se observa que existe la posibilidad de la multiterritorialidad. Ésta ha sido sistematizada por Haesbaert (2004, 2007, 2011) en distintas variantes: la sucesiva, asociada a procesos estatales modernos (en una visión funcional del territorio) y la simultánea, relacionada con aspectos de la posmodernidad (sobre todo en relación a la hibridación cultural), asociada a una idea simbólica del territorio.

Aquí atenderemos a una tercera modalidad, que hemos denominado programática, en referencia a los intereses y objetivos de los actores que desarrollan las distintas territorialidades que confluyen en un área; ésta se da en situaciones en que conviven

territorios funcionales con otros de carácter simbólico la yuxtaposición no es excluyente (necesariamente), ya que los actores pueden apelar a distintas acciones de territorialidad (otro ejemplo, enfocado en la construcción del límite y la frontera entre Jujuy y Potosí fue analizado en González, 2019). Estos procesos pueden relacionarse, además, con un tipo de escala particular, que enlaza la unidad espacio/temporal de origen de una acción con otra de sus efectos.

Si la multiterritorialidad sucesiva se asocia al poder, la simultánea lo hace al sentido. La programática referencia al proyecto del actor, a sus objetivos e intereses, en este sentido, puede acoplarse a las primeras. La propuesta, entonces, consiste en atender (observar, definir) las motivaciones que territorializan los espacios, considerando que son éstas las que definen las escalas, objetivos, métodos, incluyan o excluyan a otros actores; considerar los programas en sentido amplio permite analizar la multiterritorialidad en un aspecto situado, tanto en términos culturales, emocionales, económicos y políticos.

## **Territorio y territorialidad**

Los procesos de apropiación del espacio se consideran dentro de una gran variedad de actividades: afectación, recorrido, catalogaciones, demarcación y delimitación, control del ingreso/egreso o de los procesos que suceden dentro, inclusión de recursos específicos dentro de la dieta o necesidades, tránsito, situaciones marcadas por la temporalidad (por ejemplo, ferias, fiestas, encuentros), entre otras posibles. Estas acciones pueden llevarse a cabo de manera simbólica, ritual, material, etc. <sup>2</sup>

Aunque el territorio no es un área vaga, tampoco se define de una vez y para siempre, como un bien que se posee y guarda, sino que será re-editado y re-creado toda vez que exista una acción de un actor por apropiarse, afectar, transitar el espacio. La territorialidad crea territorios y los mantiene.

La dimensión espacial no es un “mero palco o apéndice” de la vivencia humana, tal como indica Rogério Haesbaert, sino

---

<sup>2</sup> Las tendencias de la territorialidad, descritas por Sack (1983) describen, analíticamente, estas acciones.

que es fundamental, constitutiva de nuestra propia existencia (2011: 60)<sup>3</sup>. Su postura, que él caracteriza como integradora, propone que el territorio es el espacio geográfico visto a partir de “poner el foco” en las relaciones de poder, que puede dirigirse hacia aspectos de carácter político-económico o en una articulación más simbólica; considera al territorio como la suma de recursos disponibles para los actores, es en esta disponibilidad (acceso y uso) que las relaciones de poder adquieren visibilidad. Esta visión concuerda con advertencia de una “trampa territorial”, ya que busca “ocultar la dimensión política del territorio al considerarlo como preexistente a la sociedad en tanto espacio ocupado sin ninguna lucha de poder” (Rogers, 1997, citado por Zambrano, 2001: 10)<sup>4</sup>.

En sintonía, Claude Raffestin, en la década de 1980, propuso que el territorio se genera a partir del espacio por acciones de un actor que, por medio de la apropiación, concreta o abstracta, lo territorializa (Raffestin, 2011). Esta concepción brinda al contexto histórico una posición dominante en la conformación territorial (tanto teórica como efectiva) ya que toma al territorio como producto a partir de esas relaciones socio-históricas, en una relación de tipo compleja. De hecho, este autor propone que las representaciones del espacio constituyen “una apropiación, un dominio, un control, inclusive si [solo] permanece dentro de los límites de un conocimiento” (Ibíd., p. 102); además de los mapas y cartografías a las que se alude, en el ámbito estatal las estadísticas (económicas, poblacionales u otras) también son parte de estas representaciones, puesto que, a través de las mismas, el espacio es “socialmente apropiado, producido, dotado de significado” (Haesbaert, 2004: 84).

Esbozando un esquema simple, y a partir de las características que imponen las acciones de territorialización, es posible identificar diversos tipos de territorio (Haesbaert, 2004: 342):

---

<sup>3</sup> Las traducciones de textos en otro idioma son libres y propias de la autora.

<sup>4</sup> En sintonía, el autor nos recuerda que “en la concepción del espacio definida por la economía, el sujeto es la fuerza productiva natural que generará riqueza, un apéndice dirigido por políticas pensadas y formuladas desde afuera de la región: para la región y no con la región” (Zambrano, 2001:15). Según nuestro planteo, región podría intercambiarse con territorio.

- Territorios cerrados, que “no admiten pluralidad de poderes e identidades”. Ejemplificados por grupos culturales como judíos y palestinos, que no admiten co-presencia.
- Tradicionales, ligados a una lógica de relativa exclusividad, homogeneidad interna y sin superposición de jurisdicciones, ejemplificados por los distintos Estados.
- Más flexibles, que admiten superposición y/o multifuncionalidad territorial, e interacciones espacio-temporales. Por ejemplo, los distintos niveles de gobierno en la Argentina (nacional, provincial y municipal).
- “Territorializaciones efectivamente múltiples, resultantes de la superposición y/o de la combinación particular de controles, funciones y simbolizaciones”. El ejemplo citado son las personas que viven en las grandes metrópolis y que tienen la posibilidad de “usufructuar del cosmopolitismo territorial”. Aquí, agregamos la propuesta de un espacio que es objeto de diversas acciones de territorialización.

Debido a que un territorio se constituye a partir de relaciones de poder sobre un área (con sus procesos y seres dentro), la naturaleza de esta relación precisa las características que tomará éste, tal como se observa en el punteado anterior. Las definiciones teóricas del territorio suelen estar fundamentadas desde diferentes posturas sobre el poder, en un *continuum* que se extiende desde la dominación política y económica, hasta la apropiación subjetiva y simbólica (Haesbaert, 2007). Al respecto, Milton Santos propuso distinguir entre territorio como recurso, prerrogativa de actores hegemónicos, del territorio como refugio, propio de actores hegemonizados (Santos *et al.*, 2000, citado por Haesbaert, 2007: 23).

Quien describió las prácticas que constituyen la territorialidad fue Robert Sack en un proyecto sin perspectivas políticas, según su aclaración, por lo que resultaría una herramienta de

análisis “neutral” (Sack, 1983)<sup>5</sup>. Aunque la mayoría de estas propuestas se corresponden con los territorios tradicionales, por lo que no resulta neutral.

El autor define la territorialidad como “el intento por parte de un individuo o grupo de afectar, influenciar, o controlar personas, fenómenos y relaciones, a través de la delimitación y el establecimiento de un control sobre un área geográfica”, llamada territorio (Sack, 1983:55). Al tomar la territorialidad como una estrategia deja sin sustancia la discusión sobre si se trata o no de un instinto de los seres humanos (despegándose de las concepciones naturalistas), pues constituye un acto consiente para la afirmación del control espacial.

Según el autor un espacio “se convierte en territorio sólo cuando sus límites son utilizados para afectar el comportamiento mediante un control del acceso” (Idem), quien controla puede estar presente o delimitar el área a través de mecanismos indirectos, como un cartel, o una lista de autorización para ingresar; por lo que un territorio es subordinado a su acción constitutiva. Define diez tendencias (causas/razones y consecuencias/efectos), dentro de la cuales las tres primeras -clasificación, comunicación y control- son lógicamente primordiales, aunque no lo sean de manera empírica (Sack, 1983).

Según esta propuesta, las tres primeras tendencias (clasificación, comunicación y control) son atributos necesarios de la territorialidad, pero pueden no ser importantes causas o consecuencias de la misma, es decir que las características que tome dicha acción territorial (como delimitar un área) puede no tener tanta trascendencia social (delimitar un área que nadie se arroga como propia, o delimitar un área que ya está calificada como perteneciente a ese actor). Se considera que estas tres tendencias deben matizarse, o bien no deben ser tomadas por sentado en todo momento y lugar, pues la territorialidad (y estas

---

<sup>5</sup> Su intención era que esta teoría se desarrollara sobre descripciones neutrales y no normativas, lo que le brindaría a la territorialidad un espacio para sí misma, liberándola de las teorizaciones éticas y del poder; en su esquema, lo que importa es la acción realizada, más que los motivos.

acciones, por lo tanto) se activa o desactiva según los requerimientos del actor.<sup>6</sup>

Se observa que Sack focaliza su argumento en la concreción o realización, si se quiere, de un territorio a través de los “eventos” que lo generan; por otra parte, Haesbaert (2004) propone analizar la territorialidad a partir de la facultad que tienen los actores de vivir (jugar, modificar, transitar, etc.) en diferentes tipos de territorios. Aquí se sugiere una combinación de ambas: identificar qué tipo de prácticas realizan los actores para generar territorios y de qué tipo resultan. Además, tomar la territorialidad como una práctica de poder permite apreciar la existencia de discursos y acciones contra-hegemónicas a las prácticas que finalmente se imponen.

La dimensión política ingresa en esta visión, pues el actor que produce un territorio lo hace de acuerdo a objetivos que configuran un programa (según Raffesin, 2011); es crucial incluir esta visión, ya que no hay territorio “en sí mismo” o “dado”, siempre es producido en base a un programa, incluyendo así la dimensión política o del poder, que es fundamental.

## **Relaciones de poder y territorio**

Atado a la práctica, el poder se manifiesta en su ejercicio. Como toda práctica, implica condiciones de competencia (potencialidad, destreza y decisión entre las diferentes posibilidades) y de realización de la acción, ya sea que fuera expresada verbalmente (conciencia discursiva) o que sólo se sitúe en el plano de lo que “se sabe” o “se cree” (conciencia práctica) (Giddens, 1998). Además, estas acciones se enmarcan en un contexto amplio, que les brinda significado, y en uno particular, donde se hallan las motivaciones o propósitos.

Siguiendo a Anthony Giddens, se propone conceptualizar al poder de dos maneras: una, en relación a la posibilidad de los actores de “poner en práctica decisiones preferidas por ellos”, es decir relacionada con la voluntad y la capacidad de hacer (Idem,

---

<sup>6</sup> Sack podría responder que en ese caso el territorio “aparece” o “desaparece” según se active o no la práctica constitutiva; pero no debería tomarse el tema tan linealmente, como bien sugiere Elden (2010).

p. 52); la otra, relacionada con un nivel de sistema donde, en condiciones de continuidad, se encuentran relaciones regularizadas y normativizadas que pueden mostrar autonomía y/o dependencia. La regularización de las relaciones de poder se observa, principalmente, en el Estado a través de la vía administrativa y legal que habilita o reprime las posibilidades de acción de los actores.

Sin embargo, tal como aclara Michel Foucault, se debe tener en cuenta que al analizar el poder, no debe postularse como principio la soberanía estatal, normas y leyes, puesto que, en realidad, constituyen el resultado de un proceso (Foucault, 2006); cabe indicar que el territorio estatal también es tomado, muchas veces, como un dato inicial, olvidando su configuración histórica (en lo que suele denominarse, nacionalismo metodológico). Por el contrario, según esta propuesta, es necesario reconocer la multiplicidad de relaciones en las que puede ejercerse el poder y la posible concatenación entre ellas, las luchas que las transforman, refuerzan o revierten y, finalmente, las estrategias que las tornan efectivas y que llevan a su cristalización. Es decir, que este autor también propone un camino de análisis desde las acciones individuales hacia las que finalizan a nivel de sistema, en los términos de Giddens, recién expuestos.

Sin intentar una definición de poder y siguiendo a Foucault (Ibíd.), se presentan algunas proposiciones que tienen especial relación con el tema que aquí se trata:

- el poder no se adquiere, sino que es ejercido a partir de diversos y múltiples aspectos e instancias, es multidimensional;
- las relaciones de poder son inmanentes a toda clase de relaciones (económicas, sociales, culturales, espaciales, etc.), no son exteriores a él;
- éstas son a la vez intencionales y no subjetivas, es decir que no son un atributo de personas o instituciones;
- donde se manifiesta el poder se genera una resistencia, y ésta no es ajena a él. No existe *un* lugar de rechazo, sino

múltiples resistencias, tal como lo enfatizó Gramsci, al caracterizar la hegemonía. En ambos casos, las posturas de resistencia adquieren importancia en la definición del “otro polo” de la relación.

Debido a que el poder es práctica de los actores, es necesario tener en cuenta sus características. Raffestin propone distinguir entre actores sintagmáticos y paradigmáticos; los primeros se definen como aquellos que realizan un programa, una intención concatenada en acciones, que tienen significado en relación a un programa. “El actor sintagmático manifiesta de manera precisa la idea de proceso y de articulaciones sucesivas al interior del proceso” (Raffestin, 2011:33) por lo que logra combinar y poner en relación procesos, elementos y capacidades orientados a su objetivo, “constituidos por actores-individuos que se integran o son integrados en un proceso programado” (Ídem).

Por el contrario, los actores paradigmáticos están definidos por procesos clasificatorios, son actores colectivos unidos en virtud de criterios comunes: “los habitantes de Argentina”, “la población del Caribe”, son ejemplos de actores paradigmáticos. Existe la posibilidad, advierte Raffestin, que estos actores paradigmáticos se conviertan en sintagmáticos cuando hay proceso que los une. La propuesta de Raffestin incluye, indirectamente, la consideración de la escala, al distinguirse la escala de clasificación de la escala de acción, que correspondería al “nivel de intencionalidad” indicado por Santos (2007:91), aclarando que la escala no refiere, únicamente, a un esquema espacial, sino que también debe tenerse en cuenta la proyección, el programa.

## **Multiterritorialidad**

Retomando lo expuesto, se observa que estos procesos se originan cuando se dan varias territorialidades<sup>7</sup> en un mismo espacio/tiempo; éstas pueden encontrarse en conflictos, cooperación, subordinación, una articulación pareja, etc. pues generan una “imbricación de múltiples relaciones de poder, del poder más material de las relaciones económico-políticas al poder más

---

<sup>7</sup> Cabe indicar que se trata de un concepto polisémico. Una clara recapitulación de las posibilidades y usos del concepto se encuentran en Haesbaert, 2007.

simbólico de las relaciones de orden más estrictamente cultural” (Haesbaert 2004:79).

Haesbaert es quien más ha profundizado en este tema. Él centra su análisis en el proceso de realización de la multiterritorialidad como “el caso de un individuo... [o grupo social que construye] sus (múltiples) territorios integrando, de alguna forma, en un mismo conjunto, su experiencia cultural, económica y política en relación al espacio. [...] Esta multiplicidad y/o diversidad territorial en términos de dimensiones sociales, dinámica (ritmos) y escalas resulta en la yuxtaposición o convivencia, lado a lado, de tipos territoriales distintos” (Ibíd., p. 341-342). Es justamente en la propuesta de este autor que el elemento “tiempo” del binomio, adquiere importancia pues, incluso, llega a describirla como un tránsito entre distintos territorios.

Según su propuesta, los procesos de hibridación, referidos a “diversas mezclas interculturales” (García Canclini, 1990:15, nota 1) pueden estar favorecidos por, y creando, la multiterritorialidad, al aumentar la gama de territorialidades al alcance (ya sea por las posibilidades de desplazamiento físico del actor, o por la alternancia/coexistencia de territorialidades en un espacio). Siguiendo este razonamiento se presentan dos variantes de la multiterritorialidad (Haesbaert, 2004, 2011):

- “*lato sensu*” o sucesiva, ya que articula y vincula territorios en una red, por ejemplo, e implica movimiento espacial, también denominada “moderna” pues se trata de territorios zona encajados en distinta jerarquía. Las diferentes localizaciones de una empresa minera que extrae, procesa, distribuye, etc. es un claro ejemplo del tipo;
- la multiterritorialidad “*strictu sensu*” o simultánea, “involucra territorios en sí mismos híbridos en el sentido cultural [...] implica transitar y, sobre todo, ‘experimentar’ esta multiplicidad de territorios y territorialidades” (2011:63-64), ligada a procesos propios de la posmodernidad. El autor relata un viaje entre distintos barrios de la ciudad de Londres, donde el actor experimenta territorialidades inglesa, latina y musulmana, por ejemplo.

En ambos tipos de multiterritorialidad queda claro que Haesbaert se refiere al espacio y las relaciones de poder que posibilitan el acceso a recursos, y no esquemáticamente a acciones de territorialidad que propuso Sack. Estos tipos de multiterritorialidad se centran en el desplazamiento (real o teórico) de los sujetos, focalizados en una visión relacional del territorio.

Por otra parte, desde la Antropología, y a partir de analizar el caso colombiano de reforma política y de paz, de la década de 1990, Carlos Zambrano (2001) se propone la distinción entre pluralidad de territorios y territorios plurales.

La pluralidad de territorios está dada por la diversidad manifiesta la multiplicidad, observada en el “proceso permanente de organización/diferenciación, proceso central para la reproducción sistémica” de la vida terrestre (Ídem, p. 29-30). En cambio, los territorios plurales se configuran a partir de una “multiplicidad de espacios diversos [en términos] culturales, sociales, y políticos, con contenidos jurisdiccionales en tensión, que producen unas particulares formas de identidad territorial” (Ídem, p. 18). Este concepto abarca al primero, ya que los territorios plurales abarcan “todo espacio terrestre ocupado por distintas representaciones sobre él, que tienden a legitimar la jurisdicción sobre los habitantes que en él residen, configurando la serie de relaciones sociales entre las diferentes percepciones de dominio” (Ídem, p. 30). Así, la propuesta de territorios plurales toma en cuenta la multiterritorialidad en relación a actores paradigmáticos en el proceso de convertirse en sintagmáticos, ya que el autor cita como ejemplo “los grupos armados que luchan entre ellos para imponer el dominio sobre los habitantes de la zona... Los pobladores de estas regiones están condenados al desplazamiento y a realizar oposiciones cívicas como las movilizaciones” (Ídem, p.30).

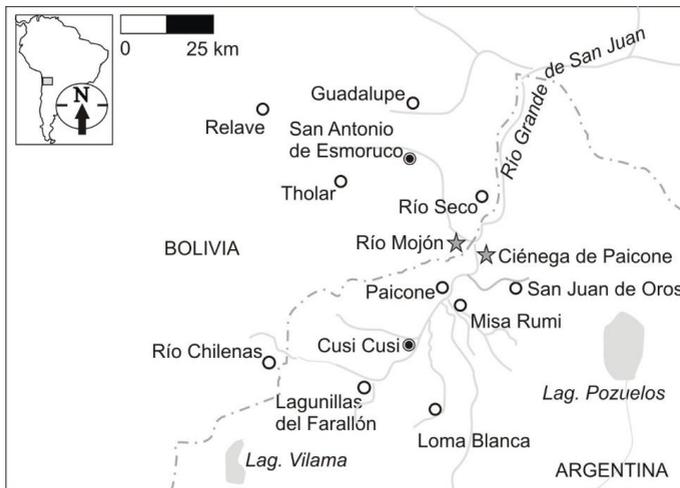
Siguiendo este razonamiento, que parte de los actores, Zambrano indica que en la unidad de los territorios plurales confluyen “percepciones territoriales estructuradas, estructurando y estructurantes” (Ídem, p. 30). Las primeras están definidas por procesos de cotidianidad, en las que priman actividades económicas, culturales y sociales, definen modos de pertenencia. La percepción territorial estructurando y estructurantes dan

cuenta de las intenciones de dominio (las primeras) y de lucha o contrahegemonía (las segundas), reconociendo que “el territorio está en proceso de construcción en sí mismo” (Ibíd.) y evidenciando el conflicto de visiones e intereses.

Así, los territorios plurales constituyen “una suerte de palimpsesto de representaciones, que estratifica historias y las superpone conflictivamente” (Ídem, p. 31), y como tal se trata, en última instancia, de un proceso de apropiación, no solamente, social y cultural sino también político. Esta propuesta asume actores no normativos -paradigmáticos en los términos de Raffestin- ya que definen, determinan y delimitan relaciones. “Se trata de explicar, en consecuencia, el tránsito del territorio cultural [es decir, el de las percepciones territoriales estructuradas] al territorio político [las que estructuran], aquel que da sustento a la comunidad imaginada, que requiere imaginar el territorio para legitimarse y dominar” (Ídem, p.32).

### Encuentros de Integración Regional<sup>8</sup>

**Figura 1. Ubicación de las localidades mencionadas.**



Fuente: Elaboración propia.

<sup>8</sup> Estos procesos han sido tratados con mayor profundidad en González (2016).

La Comisión Municipal de Cusi Cusi se encuentra en el noroeste de la provincia de Jujuy, ubicada mayormente en el departamento de Santa Catalina, con los pueblos -de norte a sur- de Misa Rumi, Ciénega de Paicone, Paicone, Cusi Cusi y, en el departamento de Rinconada, la localidad de Lagunillas del Farrallón. Hacia el oeste se encuentra el límite internacional con Bolivia, por lo que colinda, en ese país, con la Alcaldía de San Antonio de Esmoruco (ver figura 1).

En la bisagra entre los dos siglos -XX y XXI- ambos municipios tuvieron políticas explícitas de integración binacional, un poco a modo de contrarrestar la marginalidad que tienen estos lugares respecto a sus centros político-administrativos (uno en San Salvador de Jujuy, el otro en Potosí), y buscando visibilizar la ganadería de altura y la situación de límite/frontera que comparten. Estas acciones se vieron institucionalizadas en dos encuentros binacionales, cargados de pasado y expectativas al futuro (Lamas y Renaudeau d'Arc 2003). Así, en junio de 2001 se realizó el 1er Encuentro Binacional en Cusi Cusi, los objetivos relacionados con el territorio y la ganadería de camélidos, indicados en el Acta de Declaración del Primer Encuentro de Integración Binacional López-Cuenca del Río Grande de San Juan, fueron:

- a) Mejoramiento integral de la ganadería camélida y búsqueda de alternativas en agricultura de la puna y de alta montaña.
- b) Restablecimiento de los espacios de intercambio comercial para aquellos productos del trabajo de las comunidades de altura (ganadería, artesanía, minería y otros productos y subproductos).
- c) Desarrollo de circuitos turísticos bi-nacionales orientados al beneficio de las comunidades circundantes de ambos países.
- d) Promoción a mediano plazo de pequeños y medianos emprendimientos empresariales conjuntos.
- e) Creación de una Reserva de la Biósfera Bi-Nacional, en el marco de los programas de la UNESCO, compatibles con los usos tradicionales de la tierra.

- f) Búsqueda de oportunidades de educación y formación técnica adecuadas al medio de altura.
- g) Desarrollo de la medicina de altura y la revalorización de la medicina tradicional de la región de puna y valles.
- h) Habilitación de redes viales y pasos fronterizos para la integración bi-nacional y regional.
- i) Tránsito libre de las comunidades de frontera y montaña para la integración económico-social.
- j) Rescate, valorización y difusión de la cultura de los pueblos altoandinos de la Puna de los López y la Cuenca del Río Grande de San Juan.
- k) Constitución de una red de comunicación para el intercambio de información entre las poblaciones fronterizas de Bolivia y Argentina.
- l) Reconocimiento y respeto del derecho natural y original de los pobladores sobre la tierra que habita y sus recursos naturales.

Dicho encuentro tuvo como producto varias actas, convenios y reconocimientos, entre ellos la Declaración que efectuó el Ejecutivo Provincial (por medio del Decreto n° 3487) realizada por el Vice Gobernador Rubén Daza, de Interés Provincial del Acta de Declaración que resultó del mencionado encuentro. En dicho Decreto se establece:

“Que, a partir del Acta de Declaración generada en el 1er Encuentro de Integración Binacional López – Cuenca del Río Grande de San Juan [...] la Declaración Conjunta de Interés para la Cooperación entre la Provincia de Jujuy (República Argentina) y el Departamento de Potosí (República de Bolivia) mediante la cual las partes manifiestan el interés común de avanzar en el análisis y gestiones necesarias para fortalecer la cooperación entre la Provincia y el Departamento en los temas puntualizados en el Acta”.

Algunos de los firmantes del Acta son el Comisionado Municipal de Cusi Cusi, de Rinconada, el Honorable Sub Alcalde Municipal de Quetena Chico, el Presidente del Comité de Gestión de la Reserva “Eduardo Avaroa”/Servicio Nacional de Áreas Protegidas, los Presidentes de la Asociación Regional de Criadores de Camélidos (ARCCA), de la Asociación Zonal de Criadores de Camélidos (AZCCA) de Quetena, de San Antonio de Esmoruco y de Relave, por Bolivia; y de la Cooperativa Cuenca Río Grande de San Juan, los Presidentes del Centro Vecinal de Cusi Cusi y del Centro Vecinal de Lagunillas, además de representantes del Consejo Federal de Inversiones, el Programa de Desarrollo Ganadero de la Puna, del Instituto de Biología de la Altura (UNJu), de la Fundación Trópico y del Ministerio de Educación de Jujuy, entre otros, de Argentina.

En septiembre de 2002 se produce un “2do Encuentro de Integración Bi-Nacional Sud Lítez – Cuenca Río Grande de San Juan, Bolivia Argentina” en San Antonio de Esmoruco donde se elabora un Acta de Compromiso y un Convenio de Cooperación entre ARCCA y la Cooperativa Cuenca Río Grande de San Juan. En la primera se ratifica el compromiso de integración regional, que se plasma en varios aspectos, resumidos en los siguientes:

1. Económico: relacionado a la producción ganadera (Convenio de Cooperación y realización de la I Exposición Ganadera Binacional y de Intercambio Económico Sud Lítez / Río Grande de San Juan, la cual se llevaría a cabo en abril de 2003 en la localidad de Río Mojón).
2. Infraestructura: relacionado a la habilitación del paso internacional Ciénega de Paicone / Río Mojón (habilitación legal y construcción del camino).
3. Socio-Cultural: relacionado con la creación de una Reserva Binacional de la Biósfera que “debe contemplar como condicionante para su avance y aprobación la participación directa de las comunidades y la toma de decisiones en la región y por los pobladores de la región”.

Esta vez el Acta se firmó en conformidad, por el Sub Prefecto de Potosí, el Honorable Alcalde Municipal de San Pablo de Lítez y de San Antonio de Esmoruco, presidentes del Consejo

Municipal de San Antonio de Esmoruco, de AZCCA y representantes de la Unidad Educativa de Guadalupe, de ARCCA, de AZCCA Relave, de Río Chilenas, de Guadalupe, de Viluyo, de Río Mojón, de Río Seco, de la Junta Escolar de Río Mojón y del Grupo Operativo Local de la Mancomunidad Sud López, todos de Bolivia. En tanto que por Argentina estuvieron presentes el presidente de la Cooperativa Cuenca de Río Grande de San Juan y representantes de la Comunidad Aborigen de Ciénega, de la Comisión Municipal de Cusi Cusi, del Centro Vecinal de Ciénega de Paicone, de la Comunidad Kollas y del Instituto de Biología de la Altura (INBIAL) de la Universidad Nacional de Jujuy.

De los tres aspectos que se mencionan en el acta del encuentro cabe indicar que sólo el primero se ha visto desarrollado, ya que tanto la habilitación del paso internacional entre Ciénega de Paicone y Río Mojón, así como la conformación de una Reserva de la Biósfera Binacional, todavía siguen sin concretarse. En el polo opuesto se encuentra la Feria Binacional de Camélidos, que tuvo su desarrollo, pero ya no se realiza.

### **Feria Binacional de Camélidos**

Esta feria reunió en sus cinco ediciones a ganaderos de llamas provenientes, principalmente, de los territorios municipales de Cusi Cusi (provincia de Jujuy) y San Antonio de Esmoruco (provincia Sud López, departamento Potosí), además de otras organizaciones de productores e instituciones (González, 2012, 2013, 2014; González *et al.*, 2014). La propuesta de realizar esta feria surgió, como ya se indicó, en el II Encuentro de Integración Binacional Sud López-Cuenca del Río Grande de San Juan, con el propósito de visibilizar políticamente el paso entre Ciénega de Paicone (Jujuy) y Río Mojón (Potosí) además de incentivar la ganadería camélida que se estaba afianzando en la región, con diversas organizaciones de productores dedicadas a la comercialización de fibra. La realización de una feria, con estos fines, además concuerda con elementos de la historia y la cultura de la región, que actúa como un trasfondo convocante y conocido (Bergesio y González, 2019; Bergesio *et al.* 2019).

Es así que en entre el 3 y el 6 de junio de 2003 se llevó a cabo en Río Mojón la I Expo Feria Binacional de Llamas<sup>9</sup>. La convocatoria resaltaba como antecedente que “la ganadería camélida constituye para los pobladores de la **región alto andina**, una actividad importante que les permite obtener **recursos económicos para satisfacer sus necesidades elementales** de vida. Esta crianza sin embargo atraviesa por problemas de diversa índole que limitan su desarrollo y agudizan aún más las bajas condiciones económicas de los productores [...] Incentivar a los productores el mejor aprovechamiento de este recurso a través de la realización de ferias, **permitirá lograr alternativas óptimas de manejo del rebaño** [es decir, el mejoramiento genético a través de la renovación de reproductores] **que se refleje en la calidad de los productos para obtener vías adecuadas de comercialización**” (Invitación I Feria, nuestro resaltado). Los objetivos propuestos en esa oportunidad eran:

- “Revalorizar el recurso camélido en comunidades alto-andinas por su importancia socioeconómica para el productor ganadero.
- Exponer la riqueza genética de llamas en las comunidades andinas de Bolivia y Argentina.
- Efectuar intercambio de experiencias entre productores de ambos países a fin de consensuar problemas y soluciones comunes para lograr un aprovechamiento racional y sostenido de este recurso.
- Mostrar el mejor aprovechamiento de los recursos derivados de la ganadería camélida, mediante la participación de artesanos y gastrónomos” (Invitación I Feria).

Parte de las actividades propuestas fue la exhibición, concurso y remate de animales; exposición y venta de artesanías; demostración y expendio de comidas típicas y subproductos de carne de llama; conferencias y exposiciones de organizaciones, profesionales de la producción agroindustrial y quehacer téc-

---

<sup>9</sup> Los nombres de la feria cambian, pues se respetaron los documentos originales de organización.

nico-científico. Para las primeras, se definieron dos tipos de llamas, *k'ara* y *th'ampulli* (de acuerdo a sus variaciones fenotípicas), con tres sub-categorías etarias para los concursos.

El transporte de animales estaba a cargo de los productores ganaderos, en tanto que el alojamiento, la comida para los expositores, la contratación de un auxilio veterinario y la provisión de forrajes corrían a cuenta del Comité Organizador compuesto por la AZCCA San Antonio de Esmoruco, la cooperativa Cuenca Río Grande de San Juan y los pobladores de Río Mojón. Los auspiciantes<sup>10</sup> fueron instituciones locales, gubernamentales (de Potosí) y no gubernamentales relacionadas con la ganadería de camélidos.

La II Feria Binacional de Camélidos indicaba en su sub-título el objetivo principal: “para la integración de los pueblos originarios alto andinos”. Esta edición también se llevó a cabo en Río Mojón, entre los días 31 de agosto a 3 de septiembre del año 2006 (tres años después que la primera). La experiencia adquirida es palpable en la convocatoria, donde se agregó la promoción de las potencialidades de la llama para la población urbana y sus aptitudes comerciales y turísticas (Convocatoria II Expo Feria Binacional de Camélidos), además de una sistematización y reglamento más amplio y claro (por ejemplo, las categorías de llamas son las mismas, aunque ahora se aclara que los años se determinan por la dentición).

Una situación de importancia para la organización de esta segunda edición de la Feria es que en 2005 se había establecido en la Provincia de Jujuy el Programa Camélidos<sup>11</sup>, debido a lo cual el gobierno jujeño pasó a ser un actor importante en la organización y financiamiento de la misma; los organizadores continúan siendo, además, los pobladores y gobiernos locales ya mencionados, en tanto que entre los auspiciantes se encuentran

---

<sup>10</sup> Se distingue entre organizadores y auspiciantes, ya que los primeros están involucrados directamente con la realización del evento, en tanto los segundos hacen aportes en dinero o especies para el mismo. Estos actores fueron analizados específicamente en González *et al.*, 2014.

<sup>11</sup> Entonces dependía de la Dirección de Desarrollo Ganadero, del Ministerio de la Producción y Medio Ambiente. A partir de 2015, esta dirección es parte del Ministerio de Desarrollo Económico y Producción

los gobiernos de Jujuy y Potosí, programas nacionales (de Argentina y Bolivia) y ONGs de Jujuy o Potosí y del ámbito nacional o internacional.

La Feria Binacional de Camélidos fue adquiriendo importancia, pues la II edición marcó un hito en cuanto a la cantidad de auspiciantes que obtuvo y en relación a las repercusiones para la realización de la III edición. Asimismo, la participación de organismos técnicos en su organización se observa en la convocatoria, pues se hace referencia a los camélidos en vez de llamas y se promueve la creación de un área natural binacional protegida.

La III edición de la Feria Binacional de Camélidos se llevó a cabo en la localidad fronteriza de Ciénega de Paicone (Argentina) durante los días 17 a 20 de mayo de 2007. En las invitaciones se resaltaba “la participación del sector ganadero y la trascendencia de las ediciones pasadas de estas jornadas de encuentro en el contexto social de la región”, en tanto que en la convocatoria se recuerda que estas “comunidades **comparten una cultura**, tradición, costumbres, folclore, producción y parentesco familiar donde sus **ancestros, antes de la división política del Estado, pertenecían a una sola región**. Ahora, ambos actores [los gobiernos municipales de Cusi Cusi y San Antonio de Esmorruco], **tienen el interés común** de posicionar la llama como el recurso importante de la puna andina” (Convocatoria III Feria Bi Nacional de Camélidos: Para la integración de los Pueblos Altoandinos Argentina – Bolivia, nuestro resaltado).

En esta edición hubo un cambio cualitativo importante, ya que se incorporaron al proceso organizativo SENASA<sup>12</sup> y SENASAG<sup>13</sup>. Concretamente SENASA intervino ya que para la realización de la Feria Andina de la Llama<sup>14</sup> (del mismo año) se implementó un proceso de pre-selección llevado a cabo por técnicos de ese organismo y del Programa Camélidos. En dicho proceso

---

<sup>12</sup> Servicio Nacional de Sanidad Animal, Argentina.

<sup>13</sup> Servicio Nacional de Seguridad Agropecuaria e Inocuidad Alimentaria, Bolivia.

<sup>14</sup> La Feria Andina de la Llama congregaba a ganaderos de toda la puna jujeña. Se realizaron cinco ediciones hasta el 2011 en Abra Pampa; sus organizadores eran CFI y el gobierno provincial. Su periodicidad no es anual, ya que en 2019 se realizó la octava edición.

se verificaban los documentos de los animales que cada ganadero pretendía llevar al concurso y se realizaba una inspección sanitaria; la documentación obtenida se debía presentar para ingresar los animales al predio de la feria. Aunque este sistema contrasta con el de la I y II ediciones, se aplicó esta modalidad de trabajo en la organización de la Feria Binacional de Camélidos, en virtud de que el Programa Camélidos era parte de los organizadores. Por lo que en la nueva convocatoria se aclaraba como se llevaría a cabo la acreditación:

- ❖ “La identificación de los animales que ingresen al evento deben estar **amparados por DTA** (Documento de Tránsito Animal), guía de traslado omitido por autoridad oficial, y trasladados en vehículos habilitados. Los animales deben contar con aretes oficiales.
- ❖ Los animales que ingresen al evento de camélido Binacional deben presentar y estar amparados por un **certificado** de ‘libre de fiebre aftosa’ [entregado] **por SENASA** Argentina y **SENASAG** Bolivia. El arribo y admisión de los animales se controlará con Veterinario Oficial” (Convocatoria III Feria Bi Nacional de Camélidos: Para la integración de los Pueblos Altoandinos Argentina – Bolivia: nuestro resaltado).

Este cambio trajo varias consecuencias, por una parte hubo una mayor cantidad de gente en el predio de la feria, regulando y fiscalizando su realización; además, los animales debían ser trasladados en vehículos habilitados por SENASA para tal fin y la realización de una preselección de los animales, que originó que algunos hayan sido descartados, en una negociación entre técnicos y ganaderos (lo que originó malestar entre algunos de los últimos).

La principal preocupación de SENASA era que en esta feria se reunían animales de Argentina con otros de Bolivia y que en ese momento (año 2007) se había establecido una “zona de alta vigilancia” en las regiones fronterizas de Argentina para el control de la fiebre aftosa. Cabe aclarar que, aunque las llamas son susceptibles de contraer el virus, la Puna (en Jujuy o Potosí) es

un ambiente naturalmente libre de fiebre aftosa<sup>15</sup>. Asimismo era necesario que los ganaderos que llevaran animales estuvieran detallados en un “Padrón de Productores Participantes”, cada animal procedente de Bolivia debía contar con un certificado de Libre de Aftosa otorgado por SENASAG, un certificado Zoo-Sanitario, sus respectivas guías de movimiento y, para finalizar, debía estar identificado e individualizado con un arete o caravana.

La IV edición de la Feria Binacional de Camélidos se realizó entre los días 5 a 8 de junio del año 2008 en la localidad de Ciénega de Paicone. Las convocatorias se realizan sobre la base de un mismo original donde se añaden cosas nuevas (como ser la documentación de sanidad). En general son todas cosas que se suman en la convocatoria, no suele sacarse nada de la edición anterior.

La realización de esta feria implicó la coordinación y trabajo de varias instituciones (por Argentina se contabilizaron 40 técnicos aproximadamente) dado que la cantidad de animales asistentes y las tareas de admisión y calificación de los ejemplares requerían de trabajo y coordinación. En este contexto se enmarcan las palabras del Comisionado de Cusi Cusi cuando, con orgullo por la tarea realizada, afirma que “los primeros años [fueron] muy precarios, en especial, con el tema de los controles, pero [...] ahora la organización está abocada a mejorar este trabajo para tener una buena feria en concurrencia, participación, pero especialmente en controles y en normas sanitarias” (Acta de Reunión de Organización de la IV Feria Binacional de Camélidos), todo lo cual, redundaría en un mayor status general de la Feria.

La admisión de camélidos no presentó inconvenientes, aunque ahora se presentaba una restricción sobre los productos posibles de ingresar a Argentina, con lo cual los productores bolivianos no podían traer verduras, frutas ni derivados de camélidos para vender o cambiar (lo que, en un ámbito de feria andina,

---

<sup>15</sup> De hecho, en 2012 Bolivia consiguió el certificado de que el Altiplano es zona libre de aftosa sin vacunación, a diferencia de Argentina, que sí lo es pero con vacunación.

resulta ser casi una contradicción). En este sentido, el Supervisor de Sanidad Animal de SENASA en la provincia de Jujuy manifestaba que las ferias ganaderas en Argentina tuvieron como objetivo que las llamas se **registren para que su valor económico aumente** en el futuro, pero “El problema se plantea si estas ferias incluyen intercambio o venta de animales o productos. Dentro del país esto está permitido, pero para afuera de Argentina **este no es el lugar para la toma de decisiones** ya que esta política depende de los directores de SENASA y de SENASAG justamente por el tema de las berreras sanitarias. La **intención de los países estaría clara** ya que las fronteras son imaginarias y que debería haber acciones sanitarias comunes” (Acta de Reunión de Organización de la IV Feria Binacional de Camélidos, nuestro resaltado).

Para la realización de esta edición se indican mayores requisitos, lo que aumenta el personal interviniente en su realización; se da, además, un cambio en el estilo de la convocatoria, quizás por la creciente concurrencia, por ejemplo cuando se aclara que “para el registro de personas y acceso a la credencial que permitirá el alojamiento y alimentación de cada persona se ha acordado una tabla de acreditaciones la cual es función de la cantidad de animales que el productor registre. Cuando más animales registraran para concurso mayor es el número de familiares que puede acreditar” (Acta de Reunión de Organización de la IV Feria Binacional de Camélidos); asimismo cabe recordar que los animales (de ambos países) deben poseer documentación que acredite su buena salud, expedida por los organismos controladores.

La V y última edición de la Feria Binacional de Camélidos tuvo lugar en la localidad de Ciénega de Paicone, durante los días 21 a 24 de mayo de 2009. Desde la edición anterior la Feria ha adquirido mayor notoriedad regional, pues los nuevos actores interesados en el proceso (tanto comunidades participantes

como posibles auspiciantes) son varios, entre ellos cabe mencionar a las comunidades de Alota y San Agustín<sup>16</sup>, la ONG Veterinarios Sin Fronteras y un representante de la cámara de Diputados por Bolivia, así como el INTA por Argentina.

En un sentido casi opuesto, los requisitos de SENASA aumentaron, pues el predio debió ser modificado para su habilitación, se exigió el Certificado Sanitario Libre de Fiebre Aftosa, Brucelosis y Parásitos externos de las llamas y se efectuó una inspección clínica en la puerta de la feria a los animales de cada productor (aunque no a todos los que llevara); es decir que además de haber presentado la documentación obligatoria por cada animal (previamente preseleccionado y clasificado por SENASA y Programa Camélidos) el productor debía pasar por otra inspección para poder ingresar sus animales a la feria.

En cuanto a la exposición de conferencias técnicas, en la convocatoria se destaca la “**presencia de profesionales** en la especialidad camélidos para exponer **temáticas de interés práctico** para el **pequeño productor** y público en general” (Convocatoria de la V Feria Binacional de Camélidos). La mayoría de las actividades de esta feria están relacionadas con la (creciente) presencia de técnicos y de actores políticos<sup>17</sup>, mientras que el acceso real de las llamas al predio es cada vez más complejo para los productores.

La VI edición de la Feria Binacional de Camélidos debía realizarse en Río Mojón en el año 2010, sin embargo no se concretó. La información recabada mediante entrevistas apunta a dos razones principales (cada informante, sin embargo, mencionó sólo una):

- SENASA exigía que los animales, al regresar de Bolivia, debían permanecer aislados en cuarentena, para monitorear el posible contagio de aftosa (también los vehículos, al re-

---

<sup>16</sup> Departamento Potosí, Provincia Baldivieso, AZCCA Alota. Es importante destacar que esta AZCCA tenía su producción dedicada a carne-fibra, mientras que las otras organizaciones presentes estaban dedicadas a la fibra.

<sup>17</sup> En la lista de organizadores se agregó el Programa Social Agropecuario del ámbito nacional de Argentina.

gresar a Jujuy, debían desinfectarse). Las apreciaciones sobre este tema es que (1) era un requisito exagerado, con altos costos de dinero y trabajo y (2) fue “la gota que derramó el vaso”, pues el costo en dinero podría haberlo afrontado la provincia de Jujuy, pero los productores estaban cansados de requisitos y papeleo y, por sobre todo, no dejarían a sus llamas en otro pueblo (en Ciénega de Paicone) y “solos” durante 40 días.

- Falta de decisión política. En 2010 hubo un cambio en la conducción de la Comisión Municipal de Cusi Cusi y aunque el nuevo comisionado, así como el Alcalde de San Antonio de Esmoruco eran oriundos de los pueblos afectados, ninguno habría tenido la decisión política de organizar otra vez este evento.

Respecto a este punto cabe recordar la contradicción: esta feria nació con el objetivo de promover la habilitación del paso internacional Ciénega de Paicone/Río Mojón mediante las visitas que las autoridades realizarían en cada edición, sin embargo, cuando las autoridades municipales provenían de ambas localidades, ninguno sigue con el camino de promover este paso, al menos por este medio.

## **Discusión**

En las páginas precedentes se han relatado dos circunstancias en las cuales se manifiesta la multiterritorialidad. Los casos presentados ilustran distintos tipos conceptuales, ya sea respecto a la multiterritorialidad moderna, como resulta en la articulación entre el Programa Camélidos y SENASA, ya que articula jurisdicciones o territorios tradicionales -en sentido de exclusivos pero a la vez jerarquizados- ya que el provincial se integra en el nacional; y en la modalidad simultánea que conforma territorios construidos por la dinámica cultural y ligados a procesos identitarios aunque también económicos y políticos, tal como fue el proceso de los Encuentros de Integración Regional de principios de siglo, y la realización de la feria en general.

Es a partir de la presencia de ambos tipos en que se manifiesta la multiterritorialidad que proponemos otra forma de mi-

rar estos procesos, enfocando en los objetivos e intereses –programas- de los actores involucrados, haciéndonos eco de la propuesta de Raffestin. Entonces, además de observar los procesos de la manera indicada, también es posible, y sobre todo más pertinente en términos diacrónicos, considerar la territorialización de los actores sintagmáticos -aquellos que se configuran a partir de un programa- como un proceso de multiterritorialidad programática.

Ésta, según nuestra propuesta, se observa tomando al espacio como eje o foco, destacándose la confluencia de distintos actores (y territorialidades) pero desde una visión política, es decir desde el ejercicio del poder. Esta multiterritorialidad obtiene su dinámica en la relación entre los actores ya que a través del conflicto o cooperación es que las territorialidades se realizan o frustran, por lo que el carácter sintagmático de los actores es absolutamente constitutivo a la misma.

Según esta propuesta, el objetivo de análisis sería identificar los procesos a través de los cuales determinados actores imponen sus reglas en el uso de un espacio dado, es decir, ejercen el poder de territorialización. Cada territorialidad apela a diferentes acciones (tendencias según Sack) según los recursos e intereses del actor (sintagmático o programático, en los términos de Raffestin). Por ejemplo se observa cómo en los Encuentro de Integración Binacional y en las primeras dos convocatorias a la Feria, se hace uso de una regionalización propia, siendo incluso el objetivo de la convocatoria a la segunda edición.

Cabe indicar, que a nivel analítico, las posibilidades que brinda la multiterritorialidad programática es amplia, ya que no se plantea que los territorios “fluyan” hacia uno en común, sino que cada uno mantiene su particularidad, desarrollando su programa en co-presencia con los otros e identificando la aparición de nuevos actores/programas que intervienen en la articulación.

Por otra parte, es posible analizar también la escala programática como aquella que se relaciona con los efectos de las acciones. Esta escala puede operar en un espacio/tiempo disociado de los procesos concretos: por ejemplo, la construcción de corra-

les para la cuarentena de los animales, tiene un efecto inmediato y acotado en el espacio, aunque muy amplio en el tiempo; o, al revés, la disposición de certificados de vacunación contra la aftosa, tiene un efecto amplio en el espacio y en el tiempo. Estos ejemplos muestran que el nivel de intencionalidad indicado por Santos (2002) es constitutivo de la territorialidad. También cabe indicar la diferencia entre la escala de realización o impacto de las acciones y la de su comando, imponiendo la distinción entre actores que deciden y los otros que ejecutan o sobrellevan las consecuencias; un proceso que se describe como la “esquizofrenia del proceso creador de eventos” (Santos, *op. cit.*, p. 80), quizás un poco exageradamente, pero sin dudas buscando indicar cuántas historias locales se relacionan, en realidad, con diseños globales (Mignolo, 2003).

La propuesta de la multiterritorialidad programática, entonces, permite comprender las acciones de territorialización en un esquema espacio/temporal que trasciende los límites euclidianos (es decir, de continuidad y contigüidad) y pone en relieve las relaciones de poder (entre los actores y entre los territorios), los objetivos de las acciones y la complejidad de las configuraciones espaciales. Consideramos que la propuesta de territorios plurales, como esa especie de palimpsesto, es concordante con esta variante de la multiterritorialidad, incluso en las percepciones territoriales, ya que permite poner de relieve la característica con que opera cada una y cada actor, y manifiestan explícitamente el carácter fundacional y organizador del territorio sobre la vida en general.

### **Palabras finales**

En este texto se buscó exponer una forma de multiterritorialidad denominada “programática”. Este nuevo tipo se suma a los dos definidos por Haesbaert, la simultánea y la sucesiva, y se propone para aquellos casos en que se da una co-presencia de actores que ejecutan distintas acciones de territorialización en un mismo espacio.

Se considera que este abordaje es novedoso, puesto que no hace hincapié en el tránsito de los actores por los distintos territorios, como la simultánea, o por tratarse de una configuración

territorial que se compone de múltiples partes, tal como lo considera la sucesiva, sino que busca visibilizar situaciones de conflicto, tensión, confluencia y otras diversas formas que puede tomar la interacción y que son susceptibles de darse en un espacio que es atravesado por diferentes territorialidades. La preeminencia está en el actor y sus objetivos.

El nivel programático se reconoce a partir de la confluencia de territorialidades que se da en un área específica, con distintos programas que llevan a cabo los actores y con una territorialidad dirigida a la consecución de esos programas.

Este concepto también se relaciona con otro, de menor rango, que hace referencia a la escala, como una distinción entre el accionar de los actores y las consecuencias de sus acciones (en relación con su objetivo, es decir no en virtud de una posible concatenación de hechos aleatorios). La escala programática, entonces, permite tener en cuenta ese rango de efectos dirigidos, totalmente ligado con la visión política del territorio, como espacio de poder. Por otra parte, es necesario tener en mente la situación o contexto en que se despliegan las distintas territorialidades (es decir, las acciones concretas) ya que ese contexto permite identificar las posiciones de los actores (en el sentido de lugares de poder) y también sopesar las mismas. La multidimensionalidad y lo relacional del poder se manifiesta en los territorios (en González, 2019, hemos analizado cómo ciertos procesos de alteridad confluyen en posiciones territoriales).

Esta propuesta conceptual procura ser una herramienta para el reconocimiento de diversos sustratos -económicos, políticos, culturales- que se desarrollan en un área. La relación entre éstos sustratos es variable y, seguramente, modificada en virtud de los diferentes recursos -económicos, simbólicos, sociales- con que cuenta cada actor, lo que evidencia que el estudio antropológico puede enfocarse, también, a los territorios ya que es posible analizar sus características en la definición de “otros” territoriales como en cuanto a la relación que puede establecerse entre distintas territorialidades.

Poner la visión antropológica a la multiterritorialidad, entonces, permite considerar disposiciones, objetivos, preferencias y motivaciones que se encuentran en el origen de las acciones de

territorialización y que por referirse a distintos niveles (personas, empresariales, estatales) suelen tomarse como estancos. Buscamos, así, proponer una complejidad extra en el análisis de las territorialidades, que las enmarque y, en definitiva, las comprenda.

## Agradecimientos

Las fuentes en que se basa este trabajo me fueron cordialmente puestas a disposición por Ing. Hugo Lamas y por el Sr. Santos Mamani, a ambos estoy sumamente agradecida. La reflexión aquí expuesta es producto de varios años de investigación y lecturas, por lo que las personas que han influido, con discusiones y textos, son numerosas, entre ellas destacan el Dr. Alejandro Benedetti y la Dra. Perla Zusman.

Los aciertos se los debo, no así los errores, que son de mi exclusiva responsabilidad.

## Bibliografía

- Bergesio, L. y González, N. (2019). “Los viajes de intercambio y las ferias. Relatos y vigencia del trueque en la Puna jujeña (Argentina)”. En: *Estudios atacameños. Arqueología y Antropología surandinas (e/p)*. Aceptado para publicación, mayo de 2019.
- Bergesio, L.; González, N. y Golovanevsky, L. (2019). “Manka fiesta: tipos de intercambio en una feria andina argentino-boliviana”. En: *Confluenze, Rivista di Studi Iberoamericani*. Università di Bologna, Vol. XI, N° 1, pp. 312-338.
- Elden, S. (2010). “Land, terrain, territory”. *Progress in Human Geography* 34(6), pp. 799-817.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad 1. La Voluntad de Saber*. Madrid, Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. D.F. México: Grijalbo.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

- González, N. (2012). "Territorio en pugna: la Feria Binacional de Camélidos en la Provincia de Jujuy (Argentina)". En: *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, N°8, pp. 99-120.
- González, N. (2013). "Economía, política y cultura en la frontera, la Feria Binacional de Camélidos en Jujuy (Argentina)". *Actas del X RAM*, GT 46. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- González, M. (2014). "Niveles de articulación territorial, el caso de la Cooperativa Cuenca Río Grande de San Juan (Jujuy, Argentina)." En: Benedetti, A. y Tomasi, J. (comps.), *Espacialidades en las tierras altoandinas. Avances de investigación desde el noroeste argentino*. Buenos Aires: CONICET/Instituto Interdisciplinario Tilcara, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 279-308.
- González, N. (2016). *Llameros y minería en la Puna jujeña. Cusi Cusi, Mina Pirquitas y la frontera con Bolivia*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- González, N. (2019). "El límite en cuestión. Historia de la frontera argentino-boliviana en Cusi Cusi". En: Salizzi, E. y Barada, J. (comps) *Fronteras en perspectivas/ perspectivas sobre fronteras*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 265-296.
- González, N.; Bergesio, L. y Golovanevsky, L. (2014) "La Feria Binacional de Camélidos y las instituciones del desarrollo". En: *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, N° 18; enero-abril 2014; pp. 189-213.
- Haesbaert, R. (2004). *O Mito da Desterritorialização. Do Fim dos Territórios" à Multiterritorialidade*. Río de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Haesbaert, R. (2007). "Territorio e multiterritorialidade: um debate". *GEOgraphia*, año IX, N°17, pp. 19-45.
- Haesbaert, R. (2011). "Viviendo en el límite: los dilemas del hibridismo y de la multi/transterritorialidad". En: Zusman, P.; Haesbaert, R.; Castro, H. y Adamo, S. (eds.). *Geografías Culturales*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA; pp. 49-76.
- Lamas, H. y Renaudeau d'Arc, N. (2003). "Proceso de integración binacional en el manejo de camélidos sudamericanos". En: *Memooria III, Congreso Mundial de Camélidos*.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones.
- Raffestin, C. (2011 [1980]). *Por una geografía del poder*. Traducción Villagómez Velázquez, El Colegio de Michoacán.
- Sack, R. (1983). "Human Territoriality: a theory". En: *Annals of the Association of American Geographers*, 73 (1), pp. 55.74.
- Santos, M. (2002). *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp.
- Santos, M. (2007). *Metamorfoses do Espaço Habitado. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. São Paulo: Edusp.
- Zambrano, C. (2001). "Territorios plurales, cambios sociopolíticos y gobernabilidad cultural". En: *Boletim Goiano de Geografia*, Vol. 21, Nº 1, Jan./Jul.

## Fuentes

- Acta de Declaración del Primer Encuentro de Integración Binacional Lípez-Cuenca del Río Grande de San Juan – 2001
- Acta de Compromiso del II Encuentro de Integración Binacional Sud Lípez – Cuenca Rio Grande De San Juan. Bolivia –Argentina (19 septiembre 2002)
- Convenio de Cooperación: ARCCA - Cooperativa Cuenca Río Grande de San Juan.
- Invitación a la I Feria
- Convocatoria II Expo Feria Binacional de Camélidos
- Convocatoria III Feria Bi Nacional de Camélidos: Para la integración de los Pueblos Altoandinos Argentina – Bolivia
- Acta de Reunión de Organización de la IV Feria Binacional de Camélidos
- Convocatoria de la V Feria Binacional de Camélidos

**EPÍLOGOS**  
**DESDE OTRAS LATITUDES...**



Apacheta, Susques, Jujuy.



## ¿REINVENTAR NUESTRAS ANTROPOLOGÍAS?

Eduardo Restrepo<sup>1</sup>

Hace cincuenta años se publicó uno de los libros más relevantes de la tradición antropológica estadounidense. Editado por Dell Hymes, *Reinventing Anthropology*, se compone de dieciséis capítulos escritos por distintos autores que abordan diferentes aspectos de un vital momento de la antropología estadounidense que cuestiona parte importante de sus fundamentos y legados desde la pregunta política y ética del para qué de la antropología. Eran jóvenes antropólogos que, al calor de las luchas anticoloniales de liberación nacional, se preguntaban qué significaba hacer antropología desde un país como los Estados Unidos y las urgencias de transformarla.<sup>2</sup>

Esta no fue la primera ni la última vez que los antropólogos se imaginan ante situaciones que los compelen a reinventarse, tampoco las rupturas suelen ser tan tajantes y parte de lo viejo se cuele en las transformaciones. ¿Estamos hoy en América Latina ante una coyuntura que demanda la reinención de la antropología? El mundo que enfrentamos hoy, con una creciente digitalización de nuestras experiencias y existencias, así como el posicionamiento de expresiones anti-intelectualistas articuladas a la derechización de imaginarios sociales y al florecimiento de los odios racistas, sexistas y xenofóbicos, ¿qué efectos tiene en cómo hemos concebido y hecho antropología desde “nuestra América”? ¿Debemos reinventar nuestras antropologías o no debemos hacerlo porque son adecuadas tal como están para en-

---

<sup>1</sup> Profesor asociado. Departamento de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

<sup>2</sup> Desafortunadamente, este momento de crítica al interior del establecimiento antropológico estadounidense ha tenido mucho menor visibilidad que la discusión sobre las políticas y poéticas de representación etnográfica de la antropología postmoderna de los años ochenta encarnada en *Writing Culture* (Clifford y Marcuse 1986).

frentar estas transformaciones? ¿Será que sí son estas transformaciones de hondo calado y no asuntos más superficiales y cosméticos que pronto se diluirán o perderán importancia?

A mi manera de ver varios son los indicios que nos empujan a reinventar nuestras antropologías. Uno de los más preocupantes tiene que ver con los términos en los cuales se hace antropología, tanto en la academia como práctica profesional. Con diferentes alcances y matices, dependiendo de los países, el hacer de la antropología se ha ido incorporando cada vez más dócilmente a las demandas del estado y del mercado, cada vez más encontramos antropologías sumisas que se acomodan a sus privilegios. En la academia se ha instalado como sentido común una serie de prácticas productivistas que apuntan a una publicación bulímica de *papers* en revistas indexadas para posicionar carreras y recibir incentivos salariales (Díaz Crovetto 2018). La precarización laboral de docentes e investigadores se profundiza en lógicas educativas neoliberalizantes, donde discursos en torno a devenir en empresarios de sí confluyen perversamente con una filigrana de prácticas de auditoria de las burocracias académicas en nombre de la calidad.

La práctica profesional, donde la mayoría de los antropólogos hallan oportunidades laborales concretas, se encuentra orientada sustancialmente por los intereses empresariales, las ONGs y los de los gobiernos de turno, que apelan a los antropólogos como expertos de diferencias culturalizadas, pero sobre todo de indianidades hiperreales que se cuelan en las legislaciones o las políticas públicas. Proyectos de desarrollo, estudios de mercado, intervención con poblaciones locales, consultas previas, iniciativas de distintas ONGs, peritajes y demás labores, se entremezclan con horarios de ocho a cinco en oficinas con otros expertos de los cuales a menudo son difíciles de reconocer.

Otro indicio que parece empujar a la reinención de nuestras antropologías se deriva de la más inmediata interrupción de nuestras cotidianidades a propósito del COVID-19, con la consecuente profundización de la digitalización de cada vez mayores ámbitos de nuestras experiencias y existencias. Nuestras vidas se han visto abruptamente trastocadas con el COVID-19. En cuestión de semanas, el mundo dejó de ser mucho de lo que

dábamos por sentado. Una tras otra se fueron cerrando fronteras, se impusieron confinamientos obligados. La movilidad y las interacciones cara a cara se han reducido notablemente, cuando no totalmente interrumpido. Las corporalidades se han acorazado, estableciendo distanciamientos y angustias que hace unos meses hubieran sido difíciles de imaginar. A empujones o como resultado de sutiles procesos, la digitalización de nuestras existencias y las experiencias vividas se han profundizado y ampliado a una escala difícil de imaginar hace unas décadas.

Las formas en las que aprendíamos-enseñábamos antropología, los ritmos y protocolos de nuestras maneras de hacer trabajo de campo y, sobre todo, el lugar desde el cual hablábamos y asumíamos la dimensión ético-política de la antropología ya no son los mismos. Estas transformaciones se han hecho evidentes en estos tiempos de pandemia, aunque algunas han venido consolidándose desde hace años.

Con el COVID-19, al menos en Colombia, los pregrados (grados o licenciaturas en otros países), se encuentran bajo la mirada de las burocracias universitarias para hacerlos más baratos, más rápidos, menos exigentes y, ojalá, en gran parte virtualizados. El socavamiento de los pregrados (y no solo de los de antropología), es un proceso que viene adelantándose desde los años noventa, en donde las dobles titulaciones, la reducción del número de semestres, la eliminación de la tesis (o el apocamiento de sus exigencias), ya había logrado alivianar y superficializar la formación antropológica en el nivel de pregrado. El COVID-19 impuso la virtualización forzada, al menos en lo inmediato.

Parece que la reinención de nuestras antropologías pasará por tomarse en serio las transformaciones de la universidad en este plano de la virtualización. No creo que se transite a un modelo absolutamente virtual, pero todo parece indicar que no podemos postergar más la apropiación en serio de las potencialidades de la educación virtual a la formación antropológica. No considero que la educación virtual tiene que ser necesariamente de segunda o tercera categoría, no asumo que la presencialidad sea la única opción para todos los cursos en el proceso de forma-

ción de las nuevas generaciones de antropólogos. Probablemente, la virtualización de parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la antropología apelará a los entornos virtuales. No obstante, de las pocas cosas que están claras, es que la virtualización de la enseñanza de las nuevas generaciones no es simplemente tener encuentros sincrónicos de tres o más horas como se hacía en el salón de clases por alguna de las plataformas o aplicaciones a disposición, no se limita tampoco a subir a un repositorio o nube las lecturas que se les dejaban a los estudiantes en las papelerías para que las fotocopiaran. Entender la virtualización no como una maldición, permitirse transformar algunas inercias y tradiciones para asumir las potencialidades y especificidades de la educación virtual, es parte de la reinención de nuestras antropologías.

Esto también tiene una implicación sustancial en cómo hemos adelantado trabajo de campo, sobre todo el que supone la etnografía. La reinención de nuestras antropologías en el plano de la etnografía supone mover muchos lugares comunes e inercias que se mantienen por fuera de escrutinio. Desde siempre me ha sorprendido como la capacidad que tenemos los antropólogos para antropologizar o etnografiar a otros se interrumpe cuando se nos pide que examinemos nuestros discursos, prácticas y subjetividades antropológica o etnográficamente. Colegas muy prestigiosos son incapaces de aplicar a examinar la antropología o la etnografía desde el más elemental principio de método malinowskiano de no confundir lo que la gente dice que hace con lo que la gente hace o sabe que debería hacer. Siguen recitando una serie de imaginarios sobre lo que supuestamente es la antropología o la etnografía, que no se sostiene ante la más superficial constatación con las prácticas de antropólogos y etnógrafos.

Noten que separo antropología de etnografía, precisamente porque la etnografía ha dejado de ser un patrimonio exclusivo de la antropología... si alguna vez realmente lo fue. Además, recuerden que muchas de antropologías realmente existentes (como la arqueología en Colombia donde se mantiene el fantasma boasiano de imaginar a la antropología como una ciencia con cuatro ramas...), no se superponen de ninguna manera con

la etnografía. Tal vez solo encuentra un feliz asidero en ese famoso capítulo de *Antropología estructural* de Lévi-Strauss (1961) donde “resuelve” el asunto subsumiendo en escalas de generalización y alcance la etnografía, la etnología y la antropología.

Muchas de las mejores etnografías que he leído en las últimas décadas las encuentro entre sociólogos, trabajadores sociales, en estudios de la comunicación, ciencia política y en estudios culturales. Por supuesto que se hallan algunas muy buenas producidas por los antropólogos, pero pareciera que son las menos arriesgadas y disruptivas. Los guardianes de la disciplina no dejan de estar alertas a cualquier iniciativa que socave sus certezas y autoridades, y son implacables con los jóvenes antropólogos que suelen amedrentar y aplastar impunemente.

Nacida en un contexto colonial, el modelo de etnografía antropológico convencional (que ha sido atravesada por una serie de supuestos sobre lugar, desplazamiento, otredad y exotismo, que sobre “colocar la tienda en el centro de la aldea de los nativos”) se ha constituido en una traba de la imaginación y práctica etnográfica para asumir los alcances y retos de las grandes transformaciones asociadas a la denominada “revolución digital”, a la creciente virtualización de la existencia. En cuestión de décadas, el mundo cambió sustancialmente, y parece que muchos etnógrafos ni se han dado por enterados.

En el plano de la etnografía, la reinención de nuestras antropologías, además de abandonar los patriotismos disciplinarios celosamente defendidos por los guardianes de la disciplina, pasa por lo que se puede denominar etnografía 2.0.

De manera muy esquemática la etnografía 2.0 es una ruptura con esas retóricas y nostalgias de un modelo idealizado de etnografía convencional antropológico, uno que podría ser llamado complejo malinowskiano-geertziano. El mundo ha cambiado radicalmente en las últimas décadas, no para todos de las mismas maneras, no necesariamente para bien. Si queremos contribuir a entender lo que está en juego con estas transformaciones, así como sus múltiples y contradictorios efectos en nuestras experiencias y existencias, no podemos darnos el lujo de

abandonar la etnografía a los puritos malinowskianos-geertzianos que suelen colapsarla con un instrumento de investigación, que suelen felizmente circunscribirla a experiencias iniciáticas con radicales otros dispuestos a la mirada y ansiedades del etnógrafo.

Para hacerlo, no podemos simplemente hacer unos cambios cosméticos a la etnografía, como si en ese mundo que ha cambiado no se vislumbran modelos posibles de etnografía que hasta ahora habían sido insospechados. ¿Qué significa, por ejemplo, tomarse en serio que la relación entre etnógrafo y lo etnografiado puede establecerse en términos de lo colectivo y colaborativo (como ya se había avanzado en apuestas militantes o comprometidas de la etnografía) sino que este papel también lo asuman los consumidores de la etnografía (prosumidores)? ¿Qué significa en términos de las “políticas y poéticas de la representación etnográfica” (para usar una conocida expresión de los debates de los años ochenta) que no sea el etnógrafo quien controle los formatos y narrativas digitales, ni las redes ni los dispositivos por los que puede circular las representaciones que también lo implican? A diferencia de lo que probablemente piensen los autores de manual que reposan en sus certezas sedimentadas, la etnografía 2.0 no es una etnografía diletante, de tercera categoría, hecha por flojos e improvisada.

Finalmente quiero comentar un tercer indicio que parece empujarnos a reinventar nuestras antropologías. Los procesos de derechización de los sentidos comunes, cotidianidades y las estrategias políticas se han venido posicionando en muchos de nuestros países. Prácticas abiertamente racistas y xenofóbicas, que desprecian la existencia y derechos de poblaciones racializadas, minorizadas y migrantes, se han articulado en algunos países con la emergencia y elección de políticos de derecha que se vanaglorian de sus discursos y estrategias autoritarias e ignorancias.

Veloz y atropelladamente, los gobiernos de derecha desmantelan programas y mecanismos establecidos durante las pasadas décadas para socavar las desigualdades económicas y so-

ciales. Se hace cada vez más frecuente el escarnio público y asesinato a individuos o colectividades que ponen en riesgo el orden de privilegios y las maquinarias normalizantes. El cuerpo, el deseo y la cotidianidad son asaltados y desgarrados por la escrutadora mirada de la “gente de bien”, por quienes se imaginan encarnado sujetos morales adecuados, empresarios de sí y bulímicos consumistas, que dicen despreciar las regulaciones y dardivas del estado, a menudo sujetos creyentes que se pliegan a las hordas de los justos. Tiempos en los que la opinión apresurada es equiparable a la cuidadosa investigación, en los que el encantamiento del mundo, los *fakenews* y la “post-verdad” campean como un cada vez más generalizado sentimiento de abierto anti-intelectualismo.

Este panorama constituye una serie de desafíos para nuestras antropologías. Nos colocan ante una disyuntiva que enfrentamos aquí y ahora los antropólogos entre evidenciar con resultados concretos unas antropologías relevantes social y políticamente ante los múltiples avances de la derechización u optar por caer en la banalización. Imaginar o enunciar que no se toma posición frente a esta encrucijada, es por supuesto asumir una posición. Esgrimir el prurito cientista para no involucrarse se hace difícil de sostener en tiempos sombríos.

En este marco, la apuesta por unas antropologías relevantes es un asunto de voluntad política, pero una que se tiene que movilizar a contracorriente de fuerzas y materiales cada vez más pesadas como las del autismo disciplinario. Sin duda, el autismo disciplinario es una tendencia que ha existido desde siempre, arropado a menudo con las narrativas de la puridad científica que ha confundido neutralidad y objetividad con un cinismo cómplice de las jerarquías y desigualdades sociales. No obstante, con el crecimiento de los programas y el número egresados, la todavía mayor hegemonización de la antropología estadounidense y las descarnadas prácticas de “pública (*papers*) o perece”, se han profundizado unos haceres ensimismados de los antropólogos y antropologías en nuestros entornos académicos, sin mayor preocupación o conexión con las problemáticas sociales y políticas de sus mundos más inmediatos (Díaz Crovetto 2018).

Tristemente no son pocos son los colegas febrilmente ocupados en alimentar sus *curriculum vitae* a como dé lugar, angustiados con satisfacer los caprichos de las autoridades burocráticas de turno para no perder sus (a menudo precarios) trabajos. Muchos aparecen engolosinados con las temáticas y autores más visibles y reconocidos en los establecimientos estadounidenses o europeos dominantes, engrosando producciones plegadas y miméticas que son en gran parte descontextuadas e irrelevantes para escudriñar y socavar asuntos asociados a la derechización del sentido común, prácticas y las estrategias políticas en nuestros países y realidades.

Para escapar a la banalización de la antropología no es suficiente, sin embargo, con una abierta y “correcta” toma de partido. No basta con estar del lado de “los buenos”, no es suficiente con indignarse y movilizarse contra las fuerzas y prácticas de la derechización en particular u otras que apuntalen la desigualdad social en general. Para que las antropologías sean relevantes deben hacer contribuciones concretas a conocer más adecuada y densamente los mundos que habitamos, a entender las fuerzas que los constituyen y que en gran parte imposibilitan que sean más justos, igualitarios y dignos para más gentes. Esto implica una ardua labor teórica y empírica, que no se agota en devenir comité de aplausos en narrativas hegemónicas de lo políticamente correcto, en reposar cómodamente en lecturas homogenizantes, idealizadas y moralizantes que suelen circular a nombre de las más disímiles gentes sufrientes. Toca contribuir realmente a mover los umbrales de los imaginarios teóricos y de las disputas concretas que constituyen las subjetividades políticas, que perfilan el juego y los alcances de las agencias individuales y colectivas.

Una veta de su contribución estaría nuevamente en la etnografía. No es difícil encontrarse con estudios o análisis sobre el “giro a la derecha” en nuestros países que se mueven en unos muy elevados niveles de abstracción que desconocen el denso y heterogéneo entramado de experiencias no vislumbradas, así como muchos otros efectos situados no contemplados en tales generalizaciones. Adelantar investigaciones etnográficamente orientadas arrojaría insumos concretos sobre las heterogéneas experiencias e implicaciones de eso que se engloba y asume

como giro a la derecha en los estudios y análisis más abstractos. Esto, por supuesto, nos permite comprender, desde la perspectiva de las gentes (en su relacionalidad, heterogeneidad y conflicto), con mayor adecuación qué es lo que realmente se encuentra en juego con lo que prefiero denominar procesos de derechosización.

No pretendo argumentar que estos niveles de abstracción sean irrelevantes. Tampoco busco argüir que en el juego de perspectivas situadas de las gentes se agota la explicación de un hecho social. Ahora, esto no significa que considere que el papel de la etnografía sea simplemente el de constatar o incluso complementar algo que ya sabemos porque ha sido planteado desde aquellos abstractos estudios o análisis. No me imagino aquí el lugar de la etnografía como adenda. Considero que eso no contemplado transforma lo que conocemos y, en últimas, lo que podemos hacer para transformar los procesos de derechosización. Y esto no solo en relación a las gentes con las que adelantamos las etnografías, sino en cómo muchas de las prácticas de las antropologías dociles y de colegas haciendo la tarea para sus carreras profesionales hacen parte de la derechosización de nuestras existencias.

## **Bibliografía**

Clifford, J. y Marcuse, G. (1986). *Writing Culture: The poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

Díaz Crovetto, G. (2018). “El valor de las palabras: control, disciplinamiento y poder en torno al conocimiento antropológico: lecturas y reflexiones a partir del caso chileno”. En: Gatti, P. y Souza, Lydia de (eds.). *Diálogos con la antropología latinoamericana*. pp. 13-22. Montevideo: ALA.

Hymes, D. ([1969] 1974). (ed.). *Reinventing Anthropology*. New York: Vintage Books.

Lévi-Strauss, C. (1961). "Historia y etnología". En: *Antropología estructural*. pp. 1-28. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

# ANTROPOLOGÍA EN SOCIEDADES COMPLEJAS. AFRONTANDO NUEVOS PROBLEMAS DESDE EL OFICIO ANTROPOLÓGICO

Elio Masferrer Kan<sup>1</sup>

A un siglo de la publicación de los *Argonautas* me parece importante recapitular sobre que hemos aprendido en el trabajo antropológico y particularmente en el trabajo de campo. Una de las cuestiones más interesantes es como definimos nuestro propio perfil científico y académico, frente a una complejidad creciente de los campos de investigaciones de las ciencias sociales y humanas.

Lo que nos da un perfil propio y singular es precisamente el trabajo de campo, lo cual define la peculiaridad de los problemas y estrategias de investigación. Existen algunas tendencias en la antropología y la sociología que tratan de separar las investigaciones entre cuantitativas y cualitativas, asignándole a los “cualitativos” la técnica de investigación etnográfica. Considero que esta división del trabajo científico es incorrecta, pues nos reduce a la condición de técnicos o asistentes de investigación de los sociólogos, a quienes respeto y precisamente les propongo que nos respeten. Lo más alarmante es la presencia de antropólogos que renuncian a cuestiones básicas del trabajo y del oficio antropológico, interpolando conceptos biológicos e incluso teológicos.

Mi propuesta metodológica es que los antropólogos tenemos de inicio una pregunta que es invariable y nos define académica, científica y profesionalmente: ¿cuál es la lógica interna, oculta, de la sociedad, cultura o grupo social o cultural que investigo o investigaré? Partiendo de esta pregunta de investigación es que trataré de ordenar la información que estoy recibiendo para de-

---

<sup>1</sup> ENAH-INAH

codificar entre una “masa aparentemente caótica”, cual es el orden interno de la misma, en este proceso de “ordenamiento del caos” de información es que inicio la construcción de hipótesis articuladas, un modelo explicativo de la realidad. Un “todo ordenado”.

Probablemente a nosotros, en tanto miembros de otra cultura o de la misma que estudiamos nos parezca caótico; no podemos olvidar que las reglas de una cultura permanecen en una especie de “inconsciente social o el espíritu profundo levistosiano” de sus integrantes y la inmensa mayoría actúa siguiéndolas, sin ser necesariamente conscientes que su cultura tiene esas reglas. Eso es precisamente el trabajo del antropólogo, esté estudiando al “otro” o a “si mismo”.

Esto no descarta, y presupone a posteriori del abordaje planteado la formulación de un conjunto de hipótesis sobre la realidad que estoy investigando. Las hipótesis deben estar siempre planteadas partiendo del contexto investigado, sin perder la perspectiva de que otras investigaciones, sobre otras realidades, pueden aportarnos datos, preguntas de investigación, no abandonamos el carácter comparativo de nuestra disciplina, pero tenemos el peligro de interpolar datos de otras realidades, que se articulan en otra lógica estructural. Para decirlo más sencillo “pueden *ser iguales*, pero no son *lo mismo*”. Este es uno de los riesgos de la llamada “antropología multisituada”, que me parece valiosa e importante, siempre que tengamos claras las diferencias y coincidencias estructurales y de contextos (Melgareto, 2018: 75).

### **El punto de partida: Las monografías clásicas**

En la Introducción a los Nuer, Evans-Pritchard explicó que fue contratado por la Administración Colonial británica para entender las razones por las cuales la toma de rehenes no era útil para controlarlos, así de concreto en un contexto de la antropología al servicio del sistema colonial. Nuestro autor desarrolló también la compleja relación entre Nuers y Dinkas, aportando a las teorías de conflictos interétnicos.

Una lectura de estas conflictivas relaciones interétnicas es útil para comprender la guerra civil en Sudán, entre cristianos

(del sur) y musulmanes del norte. La ferocidad de esta guerra dio lugar a que la Unión Africana aceptara la secesión del territorio y partieron del indicador religioso. El problema es que los cristianos (Nuer y Dinka) una vez que descartaron el enemigo común musulmán, se enfrascaron en otra guerra que era la que siempre habían tenido.

En su investigación, Evans-Pritchard logró entender y decodificar la lógica interna de las sociedades segmentarias y las formas de articulación y relación del sistema descendentista. También aportó a una comprensión de las relaciones hombre-naturaleza. Los conceptos claves de su investigación los planteó después de realizar el trabajo de campo. No tenía hipótesis previas como se le suelen exigir a los tesisistas contemporáneos, pero tenía una pregunta estratégica que orientaba el trabajo de campo. Esto es decisivo para entender el aporte de las llamadas “monografías clásicas de la antropología”.

### **Mi primer trabajo profesional**

En un artículo reciente publicado en *Rutas de Campo*, una de las revistas del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) de México describo mi experiencia de trabajo en el Albergue de Menores de Rosario, Argentina, institución de la provincia de Santa Fe, donde la internación era decidida por la Jueza de Menores. La institución tenía niños y adolescentes internados por razones civiles (peligro moral) y penales (robo, asalto a mano armada, violación y homicidio). Participé en un Comité Interdisciplinario (trabajadora social, psicólogos, psiquiatras, educadores, antropólogo, voluntarios) que tenía como modelo el de una comunidad terapéutica, el director un psicólogo clínico tenía un conjunto de buenas ideas y estaba convencido que un antropólogo era importante pero no sabía exactamente que podía hacer; yo tampoco, aunque lo imaginaba. Fue mi primer trabajo profesional y tampoco sabía previamente que haría, pero estaba interesado en el empleo.

Tomé como modelo de referencia el libro de William Caudill, *El hospital psiquiátrico como comunidad terapéutica* donde describe que se internó como presunto paciente psiquiátrico sin ad-

vertir al personal ni a los internos para entender cómo funcionaba la institución. Entrevisté al personal de la institución, a los internos y tuve que definir tanto un código de conducta, modelos de interacción diferenciados por grupos de edad, razones de internación, a la vez que construía un posicionamiento personal, tanto con los internos, el personal “viejo”, los “nuevos”, el propio director, los familiares de los internos, los custodios, los funcionarios del Ministerio de Bienestar Social y en todos estos casos el desarrollo de un código de ética profesional, que me permitiera construir una distancia operativa de los diferentes actores, en un contexto de violencia institucional y nacional.

El proyecto se extendió más de un año y fracasó por la ofensiva desencadenada por un conjunto de intereses creados que afectábamos, además del contexto nacional que incidía notablemente. Pero eso es otra historia (Masferrer, 2017: 99). Debo mencionar el desgaste personal y emocional que implicaba el contacto directo y personal con las situaciones dramáticas de carácter personal que sufrían los niños y adolescentes y las crudas realidades familiares y sociales que me tocaba presenciar y estar inserto en las mismas, además del clima de violencia que representaban los “representantes del Estado y el Sistema” que en este caso eran el Poder Judicial provincial, los funcionarios locales y los policías, para citar los más notables.

Mi investigación estuvo centrada en los sistemas de valores, esquemas de prestigio y configuración del poder. Concluí que estaban articulados en una subcultura delincuente que considera como correcta y pertinente la apropiación del excedente social, mediante procedimientos basados en la violencia y el despojo de bienes en sus distintas expresiones o acepta lesionar la integridad de las personas mediante procedimientos basados en una práctica ilegítima y sin consenso de mecanismos de control y del ejercicio del poder y la violencia. En esta definición podía incluir los funcionarios corruptos, los policías mafiosos y los propios internos. Concluí que los internos del Albergue eran quienes no compartían con policías y funcionarios el reparto del botín, estaban castigados por ser “independientes” (Masferrer, 2018: 43).

## **El trabajo de campo en sociedades complejas: el caso mexicano**

En mis investigaciones sobre la estructura del campo político religioso mexicano, una experiencia de investigación de campo en sociedades complejas el desafío metodológico sería más complicado. El tema religioso era y es en muchos casos abordado por actores que han sido sacerdotes, pastores, religiosos o al menos asistido a un seminario, esta experiencia garantiza un conocimiento importante a nivel organizacional. Pero estos analistas tienden a priorizar las cuestiones institucionales y teológicas, frecuentemente el contexto donde se sienten mejor ubicados y dejan de lado un análisis de la base social, aplicando el prejuicio que los mismos son un “rebaño”. Para un antropólogo no creyente el desafío era construir una perspectiva al margen de los prejuicios religiosos de los “otros” y de “mi mismo”.

Después de asistir a conferencias, escuchar ponencias, leer bibliografía, censos y estadísticas la clave me la dio la Dra. Alicia Puente Lutteroth, una importante intelectual católica; en la sesión de preguntas de un congreso afirmó: “México es un país esquizofrénico, uno de los más católicos del mundo y donde peor se trata a la Iglesia Católica” exclamó algo molesta. Esa fue mi pregunta guía, dilucidar esa aparente contradicción guiaría la investigación. Por supuesto la asignación de esquizofrenia a un país completo era motivante y cuestionable. Otro dicho popular entre los intelectuales mexicanos es que “si Kafka hubiera nacido en México, sería un escritor costumbrista”. En términos políticos, el prestigiado antropólogo Arturo Warman afirmó con cierto cinismo: “en México se implantará el socialismo cuando sea invadido por el Ejército Rojo de la Unión Americana”, que fue rubricado con risas de los asistentes a una conferencia. Premisas históricas y culturales insertas en la historia ficción, pero que expresaban un conocimiento estructural que debía decodificar.

El problema planteado consistía en trabajar como antropólogo un país en tanto sociedad compleja (Banton, 1980), el Estado y los diferentes componentes estructurales del mismo, además la sociedad mexicana es multicultural y plurilingüe. No voy a explicar todo pues me han puesto como límite no más de cuatro

páginas. El tema era las relaciones entre las religiones, la sociedad, el Estado en un contexto multicultural y plurilingüe, con una relación muy peculiar, distante y conflictiva con su gran vecino del norte. “Pobre México, tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos” afirma un dicho popular.

El trabajo de campo en el Estado consistió en trabajar con funcionarios de alto rango e involucrarme en la dinámica del Poder Legislativo. Para ello me inscribí en diplomados que organizaba la Cámara de Diputados, fueron tres que se extendían respectivamente por diez meses. Mi estrategia era hacer preguntas que fueran pertinentes en forma sistemática, eso me abriría muchas puertas, los políticos mexicanos tienen muchas dificultades para exponerse, los académicos podemos ser más atrevidos. Las clases consistían en dos sesiones semanales. Al mes ya hablaba con diputados, senadores y altos funcionarios con quienes intercambiaba información y podía entrevistarles en sesiones breves, pero sustantivas y además participaban de todos los partidos políticos representados en el Congreso. Pude intercambiar opiniones y obtener información valiosa que cruzaba y contrataba sistemáticamente.

Lo que considero mi monografía clásica sobre México fue mi tesis de doctorado, publicada como libro *¿Es del Cesar o es de Dios? Un modelo antropológico del campo religioso* donde concluyo que es una falacia hablar de un campo religioso y de un campo político por separado. Sería como plantear que los tipos ideales útiles para comprender, son la realidad: lo que existe es un campo político-religioso. Reformulando a Geertz propongo que no existen las religiones sino los sistemas religiosos: sistemas rituales, mítico simbólicos relativamente consistentes desarrollados por especialistas religiosos.

Llegue a las cuatro páginas ofrecidas para publicar, no termino, sino que espero esto sirva para iniciar un diálogo, basado en la crítica y el debate franco que tanto extrañamos y necesitamos en la antropología.

## Bibliografía

- Banton, M. (comp.) (1980). *Antropología social de las sociedades complejas*. Madrid: Alianza.
- Caudill, W. (1966). *El Hospital Psiquiátrico Como Comunidad Terapéutica*. Buenos Aires: Editorial Escuela.
- Masferrer Kan, E. (2004). *¿Es del Cesar o es de Dios? Un modelo antropológico del campo religioso*. México: CIICH-UNAM-Plaza y Valdés.
- Masferrer Kan, E. (2017). Un antropólogo de campo. En *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas* 69, 85-119, CDMX, ENAH-INAH: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/issue/view/851/858> (30/07/2020)
- Masferrer Kan, E. (2018) Compartiendo la diferencia. Una vida en el campo. En *Rutas de campo*, N° 4 pp. 34-59, CDMX, INAH: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/issue%3A2236> (30/07/2020)
- Melgar-Tisoc, D. (2018). Apuntes reflexivos de una etnografía multisituada en México, Perú y Japón. En *Rutas de campo*, N° 4, pp. 74-86, CDMX, INAH <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/issue%3A2236>(30/07/2020)



# LA UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS INÚTILES: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE TEORÍA E HISTORIA DE LA ANTROPOLOGÍA

Débora Betrisey<sup>1</sup>

Este trabajo reúne un conjunto de reflexiones articuladas en torno a las formas de transmitir teoría e historia de la antropología, fruto de impartir la asignatura Teorías Antropológicas Actuales en el Grado de Antropología Social y Cultural de la Universidad Complutense de Madrid desde hace más de diez años<sup>2</sup>. Me gustaría comenzar por aclarar que he elegido llamar este breve trabajo “La utilidad de los conocimientos inútiles” como homenaje al título de un artículo breve publicado en el año 1939 por el pedagogo estadounidense Abraham Flexner, primer director del prestigioso *Princeton Institute for Advanced Studies*, nacido con el objetivo de proponer un conocimiento libre de cualquier atadura utilitaria e inspirado por la curiosidad de sus ilustres miembros<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid.

<sup>2</sup> La asignatura Teorías Antropológicas Actuales se creó por primera vez en el año 2010, junto a la asignatura Teorías Antropológicas Clásicas como parte del nuevo Grado en Antropología Social y Cultural de la Universidad Complutense de Madrid (España). La conformación de Grados (equivalentes a las antiguas Licenciaturas) es producto del cambio de modelo curricular impuesto a las disciplinas universitarias para realizar una adaptación al conjunto de enseñanzas universitarias europeas, conocido como “Proceso de Bolonia”. Este proceso que terminó por implementarse fue ampliamente criticado, dando lugar a luchas organizadas de estudiantes y profesores, por someter las enseñanzas y la investigación universitaria a una fuerte burocratización, degradación y lógica utilitaria bajo la implementación de la hegemonía neoliberal (Bianchetti, 2016; Narotzky, 2010)

<sup>3</sup> Este artículo ha sido recuperado recientemente en un ensayo del crítico literario y filólogo italiano Nuccio Ordine, *La inutilidad de lo inútil*. Tanto el ensayo como el artículo han sido reivindicados desde diversos ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades españolas en los últimos tiempos debido a fuertes polémicas generadas por las políticas educativas del gobierno conservador y de derechas, el Partido Popular, que mostraban un fuerte rechazo hacia la enseñanza de las humanidades, en especial, de la filosofía en la enseñanza secundaria y universitaria.

En este ensayo Flexner quería demostrar cómo precisamente aquellas investigaciones teóricas científicas que eran consideradas inútiles por estar alejadas de cualquier intención pragmática favorecieron de forma insospechada aplicaciones prácticas a campos como las telecomunicaciones, y se revelaron fundamentales para la especie humana y permitieron seguir abordando problemas prácticos con espíritu científico. Las consideraciones de Flexner también hacen alusión a la importancia de la libertad espiritual e intelectual, que se debe aplicar a la presencia de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

No es mi intención a través de esta referencia polemizar sobre ciencias puras o aplicadas, sean estas últimas comprometidas o comprometedoras, que atraviesa el debate de la academia desde hace mucho tiempo, y que, no por azar, se agudiza hoy en día en el contexto académico europeo, especialmente en el español, bajo el ideal de producir graduados para el mercado laboral. Simplemente me permite presentar una forma de enseñar teoría de la antropología que se mantiene alerta ante los efectos de continuas reformas y recortes financieros dentro del ámbito universitario, y que tienden a orientar la enseñanza hacia el descenso de las exigencias para “cuadrar números”, atraer y retener estudiantes aplicando pedagogías presuntamente innovadoras<sup>4</sup>, y que no hacen más que otorgar cuando menos una dudosa impresión de seguridad a alumnos, profesores y autoridades universitarias.

Mientras observamos cómo se descuelga sobre nosotros el espectro de la crisis económica, política y social que nos asola, asumo que nuestro deber será el mismo que los vigilantes imponen a Horacio en el comienzo del *Hamlet* de Shakespeare, cuando el fantasma mudo del antiguo rey se aparece en las murallas de Elsinore, presagiando un terremoto político sin par—“a strange eruption in our state”—y a quien nadie se atreve a

---

<sup>4</sup> Me refiero, entre otros, a los atajos que en los últimos tiempos proporcionan el uso de los materiales didácticos de apoyo (resúmenes, sinopsis, consultas a wikipedia), resultado de proyectos de innovación docente legitimados por los Vicerrectorados de Calidad de las universidades españolas. Estos se presentan como materiales definitorios que terminan por sustituir a las obras, impidiendo descubrir en ellas algún tipo de riqueza inesperada o, simplemente, negando a los estudiantes la oportunidad de entusiasmarse con la disciplina por el simple hecho de leerlas.

abordar: “Thou art a scholar. Speak to it, Horatio”. En nuestro caso, deberíamos aceptar el mandato de interpelar a este nuevo orden de cosas haciendo gala de nuestro oficio compartido con Horacio: “Eres universitario, háblale”. Hablar a nuestro presente de frente plantando cara a sus espectros, y así desentrañar las motivaciones históricas que lo determinan, es uno de nuestros grandes cometidos, que de ninguna manera podemos eludir.

Hablar, en este caso, es para recordar que, como todos bien sabemos, formarse en antropología implica un largo proceso de aprendizaje y descubrimiento que es, simultáneamente, colectivo e individual. Evans-Pritchard (2006), en los años cincuenta, hizo hincapié en esto, cuando nos decía que la antropología debía ser más arte que ciencia, en el sentido de lograr maestría en un oficio o disciplina que uno consigue mediante el aprendizaje teórico y la aplicación práctica del mismo—recordándonos 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*. Además, según este ideal de la disciplina antropológica a las capacidades intelectuales deben sumarse la personalidad y temperamento, para terminar recordándonos que el antropólogo no es un simple observador e intérprete de fuentes sino un creador de ellas.

Esta postura parte de un vínculo básico entre teoría e investigación, en el cual no son pocas las veces que podemos notar momentos de estrangulamiento mutuo que afecta negativamente a las ciencias sociales. Todo aquel que recupere el sentido humanista en la disciplina sin renunciar a su rigor científico reconoce que 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 poder descubrir 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.

Si bien es cierto que ninguna ciencia carece de las referencias de sus fundadores, en las ciencias sociales o las humanidades la relación con el pasado se configura de manera muy diferente a la establecida en las ciencias naturales. En general, los científicos de las ciencias llamadas *duras* no consideran vital conocer la historia de su disciplina para avanzar en los problemas específicos que se les presentan y piensan en sus campos de estudio como ciencias rígidamente contemporáneas. El filósofo italiano Paolo Rossi en su libro *El pasado, la memoria y el olvido*, publicado en 1991, nos da algunas claves para entender esta forma de pensar la historia de las disciplinas, al destacar que la adopción de criterios que institucionalizan las revoluciones científicas manifestadas por Thomas Kuhn en los años sesenta como un saber positivo y deseable relega al resto de conocimientos al lugar de las curiosidades o al olvido. Esto da lugar a reconstrucciones teóricas en las ciencias naturales a través de grandes paradigmas que, si bien pueden llegar a tener alguna ventajas ilustrativas en el marco de un aprendizaje inicial, suelen basarse en una lista de autores y teorías que determinan el campo de una disciplina, con problemáticas resueltas a base de respuestas exactas. Estas estarían representando el progreso frente a otras teorías y autores que no lo son, los cuales pronto empiezan a ser considerados un “equipaje excesivo y un peso inútil” (Rossi 1991:160).

En las ciencias sociales en general y en la antropología en particular, lo cierto es que parecen estar sujetas a un permanente diálogo con los fundadores y sus propuestas teóricas, aunque esto suele complicarse cuando se constata cómo, en los últimos años en nuestro ámbito universitario nos encontramos con programas de enseñanza de antropología embelesados por las derivas posmodernas y poscoloniales, descubiertas recientemente, donde existe un afán de independencia de las piedras basales y un descrédito prematuro e inconsistente de la historia de la disciplina.

Si, como dice Geertz (2002: 55), el destino de la antropología no es el de “gozar de posiciones seguras y asuntos zanjados”, 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 que, más allá de las innumerables transformaciones, son equiparables a aquellos que contextualizaron su producción.

Por lo tanto, considero como docente que enseñar el acervo teórico e histórico de la antropología debe entenderse como el de un intermediario que hace uso de su bagaje teórico para orientar el dialogo entre el pasado y el presente, a partir de la elaboración de campos analíticos sobre determinadas problemáticas de estudio específicas. A través de ellos entiendo que es posible realizar, más que una reconstrucción condescendiente de debates resueltos por eliminación de los oponentes, una reflexión sobre la conformación de planteamientos alternativos, complementarios o radicalmente diferentes que se va gestando en torno a cuestiones teóricas, a problemas de investigación o a cuestiones metodológicas que encierra la práctica antropológica contemporánea. Esto constituye un repertorio teórico abierto y renovado bajo un movimiento dinámico que en todo caso nos aleja de una idea lineal o progresiva del conocimiento antropológico.

Creo que se trata de una alternativa que posibilita mayor reflexión, debate e investigación en una futura generación de jóvenes antropólogos que ojala lleguen a convencerse, como yo ya lo estoy, de que, parafraseando a Pierre Corneille en *Le menteur* (1644), los muertos que matamos gozan de buena salud y nos siguen ayudando a expandir el trabajo teórico y empírico en el marco de un amplio universo de nuevas investigaciones que revitalizan nuestra disciplina y reflejan las contingencias del mundo que nos toca vivir.

## **Bibliografía**

Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. Buenos Aires: CLACSO.

- Corneille, P. (1902). *Le menteur*. New York: Silver, Burdett and Company.
- Evans-Pritchard, E.- E. (2006). *Ensayos de Antropología Social*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Flexner, A. (2017). *The usefulness of useless knowledge*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Narotzky, S. (2010). “Las antropologías hegemónicas y las antropologías del sur: el caso de España”. *Antípodas*, 11: 241-258.
- Ordine, N. (2013). *La inutilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Rossi, Paolo (1991). *El pasado, la memoria y el olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## **SOBRE LXS AUTORXS**

### **Laura Fabiola del Valle Aramayo**

Licenciada en Gestión Educativa (UCASal). Profesora en Ciencias de la Educación (FHyCS-UNJu). Especialista en Políticas y Programas Socioeducativos (MEN). Especialista en Educación y TIC (MEN). Diplomada Superior en problemáticas tecnológicas y educativas contemporáneas (UTN). Doctoranda y Maestranda en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales (UNJu). Profesora Adjunta en Trabajo Social e Investigación Social I Sede Tilcara (UNJu). Auxiliar de Primera Concursada en Sede Jujuy (UNJu). Autora de capítulos de libros en manuales de metodología de la investigación en trabajo social. Publico artículos científicos en diversas revistas específicas y participo en eventos científicos como expositora. Participa en proyectos de investigación acreditados en la SECTER-UNJu como investigadora principal y ha dirigido y evaluado en calidad de jurado numerosos trabajos finales de grado.

### **Ignacio Bejarano**

Licenciado en Antropología. Doctorando y Maestrando en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales (UNJu). JTP Ordinario en Antropología Biológica I y Metodología de la Investigación en Trabajo Social (FHyCS-UNJu). Investigador Categoría III, Programa de Docentes Investigadores de la SPU. Dirigió proyectos de investigación y de extensión acreditados en la SECTER-UNJu y en la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Ha dirigido y evaluado en calidad de jurado numerosos trabajos finales de grado. Participo en Jurados de concursos docentes ordinario y es autor de capítulos de libros y artículos científicos publicados a nivel nacional e internacional. Actualmente se desempeña como Vicedecano de la FHyCS-UNJu.

### **Liliana Bergesio**

Licenciada en Antropología; Diplomada en Género, Cultura y Poder; Especialista en Docencia Superior; Magíster en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales; Doctora en Ciencias Sociales (FHyCS) y Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Investigadora (co-fundadora) del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer y el Género (FHyCS-UNJu). Directora de la Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad (UNICCS) de la FHyCS-UNJu. Co-Directora del Centro de Estudios Territoriales, Ambientales y Sociales (CETAS) de la UNJu. Asistente editorial de la Revista Cuadernos (FHyCS-UNJu) por el Área de Antropología Social y Cultural. Actualmente es Secretaria del Área Académica de Antropología Social y Cultural de la FHyCS-UNJu; Secretaria del Colegio de Graduados/as en Antropología de Jujuy y Coordinadora Nacional de la Red SIMEL (Sistema de Información del Mercado Laboral de Argentina).

### **Débora Betrisey Nadali**

Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular del Departamento de Antropología Social y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora del Máster Estudios Avanzados en Antropología Social y Cultural de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología (UCM). Forma parte del conjunto de profesores del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid. Ha impartido docencia en Grado y Postgrado de antropología en varias universidades españolas (Universidad de Sevilla y Universidad de Castilla la Mancha) y latinoamericanas (Universidad Cayetano Heredia – Perú- y Universidad Nacional de Misiones- Argentina). Sus principales líneas de investigación son: procesos migratorios, movilización política colectiva e historia de la antropología.

## **Federico Fernández**

Licenciado en Antropología por la UNJu (FHyCS) y Doctor en Ciencias Sociales por la UNT (Facultad de Filosofía y Letras). Profesor Adjunto de la Cátedra Antropología Social y Cultural (Licenciatura en Antropología, FHyCS-UNJu) y Profesor Adjunto por extensión de la Cátedra Organización Social y Parentesco (Licenciatura en Antropología, FHyCS-UNJu). Como Investigador Adjunto del CONICET, desarrolla actividades de investigación basadas en el establecimiento de puentes analíticos que posibiliten la combinación del método etnográfico con el análisis formal reticular (enfoque cuantitativo centrado en una métrica relacional y topológica). Asistente editorial de la Revista Cuadernos (FHyCS-UNJu) por el Área de Antropología Social y Cultural. Actualmente se desempeña como coordinador del Área Antropología Social y Cultural dentro de la carrera de Antropología dependiente de la FHyCS-UNJu, y es Presidente del Colegio de Graduados en Antropología de Jujuy.

## **Natividad González**

Licenciada en Antropología por la UNJu (FHyCS) y Doctora en Ciencias Antropológicas por la UNC (FFyH). Docente en las cátedras de Antropología Social y Cultural (Lic. en Comunicación Social, FHyCS-UNJu) y Antropología Económica (Lic. en Economía Política, FCE-UNJu). Como becaria postdoctoral de CONICET realiza investigaciones en torno a la confluencia de aspectos económicos, territoriales y sociales en la Puna jujeña, en temáticas como ferias, frontera argentino-boliviana, agroganadería andina y minería. Ha publicado diversos trabajos entre los que se destacan el libro: *Cultivos ancestrales. Estrategias de agricultura prehispánica en la cuenca del Huasamayo-Tilcara* (2019); y los artículos: “Niveles de articulación territorial, el caso de la Cooperativa Cuenca Río Grande de San Juan (Jujuy, Argentina)” (2014); “Manka fiesta: tipos de intercambio en una feria andina argentino-boliviana” (2018, en co-autoría) y “El límite en cuestión. Historia de la frontera argentino-boliviana en Cusi Cusi” (2019).

## **Rosana Guber**

Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO) y Ph.D. en Antropología (Johns Hopkins University). Investigadora Principal de CONICET. Dirige la Maestría en Antropología Social IDES-IDAES/UNSAM y docente del Posgrado en Antropología Social (PPAS-Universidad Nacional de Misiones). Investiga sobre el proceso etnográfico y el trabajo de campo (El salvaje metropolitano, 1991/2004), Etnografía (2001/2011) Prácticas etnográficas 2014), la antropología de las antropologías en la Argentina (La articulación etnográfica 2013, Antropologías Argentinas 2014), y las experiencias de protagonistas directos en la guerra y la posguerra de Malvinas (De chicos a veteranos, 2004, Por qué Malvinas? 2001, Experiencia de halcón, 2016). Ha coordinado la selección y compilación de los dos volúmenes Trabajo de campo en América Latina (2018) y coordina con Lía Ferrero los tres volúmenes de la Asociación Latinoamericana de Antropología: “Antropologías hechas en la Argentina” (2020). Desde 1992 dirige el Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social IDES, en Buenos Aires. Fue distinguida con el premio Konex Platino en la disciplina de Humanidades Arqueología/Antropología, edición 2016.

### **Omar Jerez**

Licenciado en Antropología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Doctor en Antropología Social y Cultural, Programa de Doctorado Relaciones Interétnicas en América Latina: Pasado y Presente, Universidad de Sevilla, España. Profesor Titular (FHyCS, UNJu). Investigador Adjunto CONICET. Docente-Investigador, Categoría "I". Programa de Incentivos, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Director de la Unidad de Investigación Gestión Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable (FHyCS, UNJu). Director Alterno de la Especialización en Docencia Superior (FHyCS, UNJu).

### **Mónica Lacarrieu**

Doctora en Filosofía y Letras (Antropología Social) UBA. Directora del Programa Antropología de la Cultura (Instituto de Ciencias Antropológicas-FFyL-UBA). Investigadora Principal CONICET. Profesora Titular (Trabajo Social- Universidad de Buenos Aires). Consejera Titular de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Directora de la Maestría en Cultura Pública, Universidad Nacional de las Artes y del Posgrado en Patrimonio Inmaterial, Universidad Nacional de Córdoba. Co-directora de la Maestría Hábitat y Pobreza urbana en América Latina (FADU-UBA). Facilitadora en la Red Global de Formadores de PCI, UNESCO. Ha sido Miembro de la Comisión Gestora y Vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad de las Artes (UARTES, 2016-2018), Guayaquil. Asesora en la creación del Instituto de Cultura Pública y del Posgrado de Cultura Pública, Ministerio de Cultura de la Nación (2013-2015). Ha sido profesora de posgrados en diversas universidades de Argentina (entre ellos en Periodismo Cultural, UNLP) y países de América Latina y Europa. Ha dictado talleres de capacitación en diferentes provincias del país y desarrolla tareas de asistencia técnica en el Consejo Federal de Inversiones (CFI). Ha publicado en numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre ciudades, creatividad urbana y sectores populares urbanos, patrimonio cultural.

### **Eduardo Restrepo**

Profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. Director de la Maestría en Estudios Afrocolombianos y de la Maestría virtual en Estudios Culturales Latinoamericanos. Actualmente, es presidente de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Sus líneas de interés son: racialización y racismo, la teoría crítica social y cultural contemporánea, las genealogías de la colombianidad, las geopolíticas del conocimiento, antropologías del mundo, las poblaciones afrodescendientes y la región del Pacífico colombiano. Entre sus libros se encuentran: *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018), *Etnización de la negritud: la invención de las comunidades negras como grupo étnico en Colombia* (Bogotá: Observatorio de Territorios Étnicos-Editorial Universidad del Cauca, 2013), *Antropología y*

*estudios culturales* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012) e *Intervenciones en teoría cultural* (Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2012).

### **Héctor Torres**

Licenciado en Antropología (FHyCS-UNJu). Profesor adjunto en la asignatura Antropología Social y Cultural de Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Director de la Unidad de Investigación “Culturas en Movimiento” de la Quebrada de Humahuaca (UNJu). Principales líneas de trabajo de consultoría e investigación: comunidades indígenas andinas, pastores de camélidos y mineros en la Puna jujeña.

### **Elio Masferrer Kan**

Doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT), Nivel III. Cuenta además con el grado de Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, México. Obtuvo un Diploma de Estudios Antropológicos (DEA) con especialización en Antropología de las religiones por parte de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y es Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Además, cuenta con Diplomas en Desarrollo Regional y en Federalismo Comparado (Instituto Nacional de la Administración Pública de México), en Análisis y diseño de la Reforma del Estado en México (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM) y Comisión para la Reforma del Estado (LX Legislatura - Cámara de Diputados). Sus líneas de investigación se basan en la Antropología en sociedades complejas. Específicamente, su trabajo se concentra en dos áreas principales: el análisis de la relación entre religión y política para la comprensión de los sistemas religiosos contemporáneos, y el análisis etnohistórico y contemporáneo de los totonacos de la Sierra Norte de Puebla desde una perspectiva sistémica.

Cuenta con más de 100 publicaciones en editoriales y revistas especializadas de Alemania Federal, Argentina, Canadá,

Estados Unidos, Colombia, Francia, Italia, México, Panamá, Perú, República Checa y Uruguay, además de numerosos artículos de divulgación. Destacan sus publicaciones en el *Índice General de América Indígena* (tres volúmenes, 1981-1983), *Sectas o Iglesias. Viejos o Nuevos movimientos religiosos* (1998, reeditado en 2000), *No temas, ...yo soy tu madre. Estudios socioantropológicos de los peregrinos a Basílica de Guadalupe* (coautor; 1998) *¿Es del Cesar o es de Dios? Un modelo antropológico del campo religioso* (2004 reeditado en 2007 y 2017)

### **Pablo Wright**

Licenciado en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), M.A. y Ph.D. en Antropología por Temple University, realizó estudios postdoctorales como Senior Fellow del Center for the Study of World Religions, Harvard University. Se desempeña como Investigador Superior del CONICET. Profesor Regular Titular de la Cátedra Antropología Sistemática III, Departamento de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Es Director de la Sección Etnología del Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA/FFyL-UBA). En cuanto a docencia de posgrado, es profesor y miembro del Comité Académico de la Maestría en Antropología Social y Política de FLACSO-Argentina. Publicó por la editorial Biblos los libros “Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba” (2008) y la edición de “Periferias sagradas en la modernidad argentina” (2018). Se interesa por la teoría antropológica, la etnografía, la antropología de la religión, y estudios indígenas del Chaco argentino.



Encuentros en el Día de las Almas, Las Horquetas, Jujuy. Foto: Lilliana Bergesio

# ÍNDICE

	Pág.
<b>Agradecimientos</b>	
<b>Prólogo</b>	
<i>Una mirada sobre tres décadas de la Antropología en Jujuy</i> Daniel González	7
<b>Introducción</b>	
Liliana Bergesio, Federico Fernández y Omar Jerez	17
<b>Parte 1: Antropología y trabajo de campo</b>	
<i>Del trabajo de campo como técnica, al trabajo de campo como experiencia</i> Rosana Guber	47
<i>Ser-en-el-campo. Reflexiones antropológicas desde la Cruz del Sur</i> Pablo Wright	77
<b>Parte 2: Enseñar Antropología</b>	
<i>Enseñar Antropología en la carrera de Trabajo Social: dicotomía entre conceptos teóricos y aplicación al campo laboral</i> Héctor Torres	95
<i>Entre mitos y realidades. La bioantropología en la Licenciatura en Antropología (FHyCS-UNJu, 1985-2019)</i> Ignacio Bejarano y Laura Fabiola Aramayo	119
<i>Escribir en la universidad: una propuesta desde el aprendizaje colaborativo a partir de la enseñanza de la Antropología</i> Liliana Bergesio	137

### **Parte 3: Antropología y otros campos de conocimiento**

*Antropología y transdisciplina.*

*Posibilidades y desafíos a partir del vínculo  
con Trabajo Social y Periodismo*

Mónica Lacarrieu

169

*De la Antropología Social a las Ciencias Sociales  
interdisciplinarias: trayectos del análisis de redes sociales  
(ARS) como enfoque metodológico mixto*

Federico Fernández

191

*El territorio de los actores o la multiterritorialidad  
programática: una visión antropológica del territorio*

Natividad M. González

211

### **Epílogos desde otras latitudes...**

*¿Reinventar nuestras antropologías?*

Eduardo Restrepo

243

*Antropología en sociedades complejas.*

*Afrontando nuevos problemas desde el oficio antropológico*

Elio Masferrer Kan

253

*La utilidad de los conocimientos inútiles: reflexiones sobre  
la enseñanza de Teoría e Historia de la Antropología*

Débora Betrisey

261

### **Sobre lxs autorxs**

267





Los/as antropólogos/as somos formados/as, fundamentalmente, para la investigación. Sin embargo practicamos igualmente la docencia al enseñar antropología, muchas veces para estudiantes que no se preparan para ser antropólogos/as, lo que representa un desafío extra. Estas ideas fueron las que, en un primero momento, motivaron la necesidad de encontrarnos quienes ejercemos la antropología en Jujuy en unas Jornadas Intercátedras.

La idea comenzó a gestarse en diversos encuentros informales donde se identificaron los dispares métodos y resultados del dictado y toma de exámenes, asumiendo la complejidad de los contenidos antropológicos en especial para profesionales que se estaban formando en otras disciplinas, a las cuales la antropología debía aportar sus teorías y métodos. En ese sentido, se advirtieron algunas dificultades comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la incorporación de conceptos centrales de la antropología así como la necesidad de intercambiar experiencias y reflexiones críticas.

Este libro es deudor directo de las Jornadas Intercátedras de Antropología que se organizaron a partir de una iniciativa de las cátedras de Antropología Social y Cultural de las Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy.

ISBN 978-987-47753-9-9



9 789874 775399

