

LOLITA HELENA ARIAS ROMERO

BUSCANDO UN DIÁLOGO ENTRE LA PEDAGOGÍA Y LA ANTROPOLOGÍA

Memorias de prácticas pedagógicas implementadas en los cursos de
Taller de Etnografía en Contextos Urbanos y Etnología de Colombia.
Programa de Antropología. Universidad Icesi.

Santiago de Cali,
2008

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	1
METODOLOGÍA	4
1. Taller de Etnografía en contextos Urbanos	5
1.1 Sobre el programa	5
1.2 De los espacios y las actividades	6
1.2.1 Actividades en el aula	6
1.2.2 Actividades por fuera del aula	8
1.2.2.1 Ejercicio de investigación etnográfica	8
1.2.2.2 Salidas de campo en grupo	12
1.3 Dos actividades realizadas en clase representativas de la estrategia pedagógica.	15
1.3.1 Primera práctica pedagógica: Lectura sobre la lectura	16
1.3.2 Segunda práctica pedagógica: Escritura de una etnografía polifónica	22
2. Etnología de Colombia	27
2.1 Sobre el programa	27
2.2 De los espacios y las actividades	27
2.2.1 Actividades en el aula	27
2.2.2 Actividades por fuera del aula	29
2.2.2.3 Salida de campo en grupo	29
2.3 Dos actividades realizadas en clase representativas de la estrategia pedagógica.	31
2.3.1 Primera práctica pedagógica: descripción de: "un grupo étnico de otro planeta"	32
2.3.2 Segunda práctica pedagógica: El tipo de evaluación	34

BIBLIOGRAFÍA	39
ANEXOS	41
ANEXO 1	
ANEXO 2	
ANEXO 3	
ANEXO 4	
ANEXO 5	
ANEXO 6	
ANEXO 7	

Quiero agradecer muy especialmente a los estudiantes de los cursos *Taller de Etnografía en Contextos Urbanos* y *Etnología de Colombia* y a los docentes a cargo de éstos –Pilar Echeverry y Diego Varón, respectivamente–, por haberme acogido y por ofrecerme sus testimonios. También quiero agradecer a Camilo Aguilera por sus valiosos aportes a la escritura de estas notas. Finalmente, quiero expresar mi gratitud a Jaime Roberto Arias y María Fernanda Arias por haberme acompañado durante este proceso.

Necesitamos mundiólogos.

[Ernesto Sábato]

...Sigo lanzando mis redes para pescar el océano.

[Edgar Morin]

Nada de lo humano me es ajeno

[Terencio]

...Los caracteres psicológicos, culturales y sociales han sido fragmentados e instalados en los distintos departamentos de ciencias humanas, de modo que la sociología ha sido incapaz de ver al individuo, la psicología ha sido incapaz de ver la sociedad, la historia ha funcionado por su lado y la economía ha extraído del homo sapiens demens el exagüe residuo del homo oeconomicus.

La antropología, ciencia multidimensional (articulando en su interior lo biológico, lo sociológico, lo económico, lo histórico, lo psicológico) que revelará la unidad/diversidad compleja del hombre, solo podrá edificarse realmente en correlación con la reunión de las disciplinas citadas, separadas y compartimentadas todavía, y esa reunión exige el paso del pensamiento reductor, mutilador, aislante, catalogante, abstractificante, al pensamiento complejo.

[Morin]

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, me es necesario contar al lector que estas notas son fruto de un trabajo etnográfico que consistió, de un lado, en el acercamiento a los diferentes actores que conformaron la trama del proceso enseñanza-aprendizaje durante cuatro meses (semestre B-2008 de los cursos Etnografía en contextos urbanos y Etnología de Colombia, Universidad ICESI) y, de otro lado, en lecturas sobre pedagogía; es por esto que considero de suma importancia que se tenga presente que plasmar la palabra escrita sobre las enriquecedoras vivencias de tal proceso fue tan hermoso como complejo y que lo descrito aquí es solo una síntesis aproximativa a éste. Estas notas son un acercamiento a algunas prácticas pedagógicas implementadas durante el desarrollo de dos cursos del plan de estudios de antropología de la universidad ICESI: *Taller de etnografía en contextos urbanos* y *Etnología de Colombia*, asignaturas programadas para estudiantes de quinto semestre, a cargo de los docentes Pilar Echeverry y Diego Varón, respectivamente. Tal aproximación fue posible, en calidad de observadora-participante, asistiendo a la totalidad de las sesiones. La elección de estos cursos no tuvo ningún criterio en particular.

Antes de proseguir, resulta necesario construir una definición de práctica pedagógica; por ésta entiendo el conjunto de actividades y recursos organizadas y desarrolladas para facilitar el

proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a algún tema o grupo de temas, conceptos, nociones, problemas, etc., conjunto que se inspira en propuestas pedagógicas que tienen como base una/s teoría/s filosófica/s que las sustentan. Por actividades, a su vez, me refiero a las acciones concretas a través de la cuales son trabajados los temas y contenidos curriculares: exposiciones de tipo magistral a cargo del docente, talleres, discusiones grupales, trabajo de campo, etc..

La labor de identificación y caracterización de las prácticas pedagógicas observadas requirió, antes, de una descripción general del desarrollo de los cursos, lo que incluyó relatar pormenorizadamente el desarrollo de algunas sesiones (ver Anexo 1) y, a partir de este ejercicio, identificar la estrategia pedagógica de la cual estas prácticas hacen parte (ver punto 1.1-2.1). El proceso para la identificación de la estrategia se llevó a cabo a partir del análisis de los programas de los cursos antes mencionados (objetivos, metodología, etc.) y las acciones concretas a través de las cuales se implementaron estos programas. Esto implicó, por tanto, reconocer y caracterizar el tipo de actividades realizadas tanto en el salón de clase como por fuera de éste (ver punto 1.2-2.2). Ambos ejercicios permitieron hacerse una idea general de la estrategia pedagógica implementada en los cursos, lo que resultó crucial para poder identificar aquellas prácticas pedagógicas que, por sus características, parecen haber sido más significativas para los estudiantes en términos de apropiación de contenidos curriculares, de aproximación a la mirada y a la lógica antropológica y a la manera de vivenciar esto en la cotidianidad (ver punto 1.3-2.3).

En las prácticas pedagógicas desarrolladas en dichos cursos se puede evidenciar el interés de ambos docentes por establecer un tipo de relación horizontal con los estudiantes, en la que predominan valores como la confianza, la sinceridad, el diálogo, el compañerismo y para la cual era necesario crear, en lo posible, un ambiente de goce, alegría y entusiasmo, con el fin de labrar un camino adecuado de construcción colectiva de conocimiento¹. Una experiencia educativa capaz de alcanzar estos logros coincide con propuestas pedagógicas que enfatizan en la necesidad de transformar la pedagogía clásica, en la cual no solo predominan conceptos que favorecen el ideal moderno-positivista de desarrollo (industrial-tecnológico) y de competencia, sino que también instaura relaciones de poder altamente jerarquizadas. Se trata, en cambio, de propender por una filosofía pedagógica que busque introducir en el quehacer cotidiano del estudiante una comprensión diferente del mundo que no pase, al menos no exclusivamente, por la competitividad desbordada y el individualismo, por una pedagogía cuyo fin sea el encuentro, el reconocimiento y el respeto por el otro, lo que implica tender hacia el auto-conocimiento y hacia la observación profunda del propio ser y del actuar en el mundo.

Según la lógica de este enfoque pedagógico, los procesos educativos son espacios donde los actores (estudiantes y docentes) comparten, recrean y construyen diversos saberes, campos de acción en los que el intercambio de saberes opera a través de relaciones sociales que no se limitan al ámbito de la academia. Bajo esta idea y siguiendo a Pierre Bourdieu, la escuela (los espacios académicos en general) se ha caracterizado por ser un lugar donde se reproducen las relaciones sociales de dominación y de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad. En palabras del autor:

"(En la escuela) se inscriben representaciones de la vida social donde están implícitas relaciones de poder y de prácticas sociales que reproducen la desigualdad, el racismo, el sexismoy en las cuales se ve una fragmentación de las relaciones sociales democráticas a través de la enfatización en la competitividad, el androcentrismo, el logocentrismo y el etnocentrismo cultural"

1 Sobre estos conceptos profundizare más adelante, punto 1.3.1-1.3.2 y 2.3.1-2.3.2

(Bourdieu; 2002: 98).

El camino propuesto y trazado por los docentes fue -como diría la profesora Pilar Echeverry: "crear un ambiente que no quedara reducido a constituirse como un espacio que se limita a recibir conocimiento en términos teóricos y profesionalizantes" (Echeverry; 2008:08). El objetivo central es ser orientadores-cómplices, ante todo de seres humanos, "que sean -de nuevo en palabras de la profesora Pilar- analíticos, reflexivos, críticos, equilibrados y conscientes de las diferentes esferas, prismas que componen su humanidad, más que simples técnico-teórico-profesionales". Como complemento de este horizonte de acción en el que se mueven las prácticas pedagógicas de estos docentes, se encuentra la necesidad de encaminar a los estudiantes en el desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de despertar en éstos curiosidad, deseos de conocer con mayor profundidad temas que se tratan en clase y problemáticas del mundo en general; es decir, personas con espíritu de investigadores reflexivos y propositivos, con capacidades de evaluar el cómo y el porqué de las acciones de otros y de las propias.

Cabe recordar que dichos cursos son dirigidos a estudiantes de antropología, los cuales no solo coinciden en un interés por conocer-se a sí mismos a través del estudio y el re-conocimiento del otro y de la *otredad* como punto de partida para su reflexividad, sino que a lo largo de su proceso de aprendizaje se topan con teorías socio-culturales que les sensibilizan e invitan a reflexionar sobre su papel en la reproducción o la transformación de la sociedad. Esto se debe, entre otros factores, a la misma historia de la antropología como ciencia social, pues ésta siempre se ha cuestionado sobre su razón ontológica y se ha preocupado por transformarse de acuerdo a las contingencias sociales y epistémicas.

Como ya señalé, el objeto de estas notas es referirme a algunas de las prácticas pedagógicas implementadas en los cursos que tuve la oportunidad de acompañar, prestando especial atención a aquellas que por las características de su proceso y sus resultados, valdría la pena potenciar e imaginar, a partir de éstas, nuevos desarrollos.

Conviene advertir que las características y calidad de todo proceso educativo depende de múltiples factores: entre otros, vale la pena destacar el enfoque pedagógico, la estrategia implementada por el docente y las características y competencias de los/as educandos/as. Los numerosos escenarios resultantes de la combinación de estas variables derivan en procesos de características y calidad sumamente disímiles, lo que confirma la complejidad que entraña el arte de educar (guiar, conducir, orientar, formar, instruir). La pedagogía, como sabemos es un campo en permanente redefinición, siendo objeto de constantes búsquedas y experimentación. El sentido de estas notas, sin embargo, no es tanto definir ni evaluar, la calidad de los procesos educativos a los que alude, sino, antes, identificar, describir y destacar algunas de las características principales de estos procesos. ¿Cuál es el valor y la pertinencia de este ejercicio? Tal es la pregunta que me he planteado desde el inicio de mi labor de acompañamiento a los cursos -Taller de Etnografía en contextos Urbanos y Etnología de Colombia- y creo que a esta altura he madurado una posible respuesta: una de las maneras en que la antropología puede contribuir al campo de la educación en ciencias sociales es empeñándose por generar memoria de los procesos y las prácticas pedagógicas de modo que, a partir de este ejercicio sea posible sistematizar la experiencia educativa. El análisis que la antropología haga de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje tal vez sea un camino para ampliar su diálogo con la pedagogía y para fortalecer la complementariedad entre ellas.

Para terminar me gustaría destacar la idea de Edgar Morin sobre el hombre del futuro: cuya educación debe basarse y centrarse en la condición y en la relación humana, para de esta manera comenzar a reconocernos y comprendernos en nuestra *humanidad común* y, así mismo, "reconocer la diversidad cultural de todo cuanto es humano", (1999: 37) es decir una pedagogía humanista que este en función de la idea de la justicia social como primera condición para alcanzar la paz entre los hombres.

METODOLOGÍA

Para la realización de estas notas me apoye, principalmente en la observación-participante en campo, presenciando la totalidad de las sesiones de los cursos *Taller de Etnografía en Contextos Urbanos* y *Etnología de Colombia*. Como complemento a la observación efectuada, realicé distintas entrevistas a lo largo del semestre. Tuve la oportunidad de entrevistar o conversar con la totalidad de los actores que hicieron parte de dichos cursos. Estas entrevistas fueron llevadas a cabo en distintos momentos del semestre, la mayoría de éstas al final de los cursos. La formulación de dichas entrevistas fue de carácter variado: entrevistas en profundidad, entrevistas semi-estructurada, entrevistas estructuradas y conversaciones. Algunas de las sesiones fueron grabadas con grabadora de voz, de las cuales realicé su respectiva transcripción. Para apoyarme en algún material visual, tome fotografías en distintas sesiones de ambos cursos.

Para complementar esa primera parte más empírica, efectué varias lecturas: distintos teóricos de pedagogía, sobre la filosofía pedagógica de la Universidad Icesi, sobre métodos de investigación social, trabajos parciales y finales de los estudiantes, entre otros.

A partir de estas fuentes intenté hacerme una idea general de las distintas percepciones de los actores, idea que amplié y complementé con algunos postulados teóricos de las pedagogías contemporáneas que, desde mi punto de vista, deberían ser tomadas en cuenta para la planeación y ejecución de todo proceso de enseñanza/aprendizaje, especialmente en las áreas de las ciencias sociales.

1. Taller de Etnografía en Contextos Urbanos

Antes de comenzar a leer estas notas, en las que intento aproximar al lector a los diferentes momentos vividos a lo largo de un proceso de construcción de conocimiento, quiero que se tenga siempre presente que se trata de una experiencia compartida por diferentes actores y que mi mayor objetivo es poder combinar la percepción de éstos y las mías sobre los tantos momentos que constituyeron el desarrollo del curso *Taller de Etnografía en contextos Urbanos*.

1.1 Sobre el programa

En el programa del curso la docente plantea el propósito de la materia en términos de "realizar una exploración de la etnografía como método, reflexión epistémica y género narrativo de la investigación en ciencias sociales, recorriendo temas que constituirían un espacio de reflexión y práctica etnográfica y abordando de forma compleja la generalidad de sus aportes mientras se brinda a los estudiantes las herramientas apropiadas para su inmersión en estudios etnográficos de corte urbano y general" (ver Anexo 2). Como podemos notar, los objetivos del curso fueron tan variados como los campos de estudio en los que se propone inscribir la etnografía: historia, metodología, epistemología y narrativa. El propósito de abordar la etnografía en estas dimensiones demandaba una complejidad en el diseño y ejecución de estrategias pedagógicas que supieran dar el espacio y el peso necesario a cada una de éstas y a la vez establecer un diálogo entre ellas.

La metodología propuesta por la profesora Pilar se puede encontrar en el programa (ver Anexo 2) y no es mi intención aquí describirla. En estas notas me interesa detectar de qué forma y en qué momentos esa metodología supo interactuar tanto con los objetivos propuestos como con los/as estudiantes que conformaron el foco principal del proceso. No siendo posible profundizar en cada una de las actividades que conformaron la práctica de las estrategias pedagógicas durante el semestre (ya que el resultado sería demasiado extenso), abarcaré de forma sintética estas acciones y actividades, dividiéndolas en los diferentes espacios desde donde fueron vivenciadas y me concentraré en esas que a mi parecer y el de los estudiantes constituyeron las más enriquecedoras por su carácter complejo. Para este propósito se escogieron dos actividades, las cuales serán descritas y analizadas (punto 1.3.1-1.3.2).

El programa diseñado y propuesto por la docente fue claramente leído, explicado y discutido entre todos/as el primer día de clase². Aunque éste presentaba un calendario organizado y pormenorizado de los temas y las lecturas a tratarse, a lo largo del semestre la profesora se vio en la necesidad de modificarlo, concentrándose más en algunos temas, acortando otros, dándole mayor importancia a ciertas lecturas en detrimento de otras, etc.. Como sostiene Bourdieu, todo programa de un curso es un marco, antes que una horca; de allí la necesidad de la apertura y la flexibilidad en su tratamiento:

"Disminuir la extensión, la dificultad de un programa, no significa bajar su nivel. Al contrario, una tal reducción, operada con discernimiento, debe permitir una elevación del nivel en la medida en que (y en esa medida solamente) permita trabajar menos tiempo pero mejor; remplazando el aprendizaje pasivo por la lectura activa (*de textos, lugares, situaciones*) o por el ejercicio práctico para volver a dar todo su lugar a la creatividad y al espíritu de invención." (Bourdieu, 1997: 132).

Otro aspecto importante que quiero rápidamente resaltar está relacionado con la explicitación

2 La descripción de la primera sesión del curso se encuentra en el Anexo 1.

de las "reglas del juego" para la evaluación del desempeño de los/as estudiantes en el curso; éstas aparecen indicadas no solo en el programa del curso sino también en las diferentes guías de trabajo que la docente entregó a los estudiantes durante el semestre. Esta precisión y empeño en compartir con los estudiantes las pautas de evaluación/calificación orientaba a los estudiantes, ayudándoles a saber y a entender los resultados de sus ejercicios (Anexo 3). A este respecto un estudiante lo manifiesta así:

"A mi lo que mas me gusta de la clase, que me parece deberían coger mas los otros profes es que ella es súper clara con los puntos de la evaluación. Ella dice tal cosa tiene un punto tal cosa dos, (...) puede sonar muy matemático pero vos sabes porque sacaste la nota que sacaste" (Palabras de una estudiante durante una entrevista)

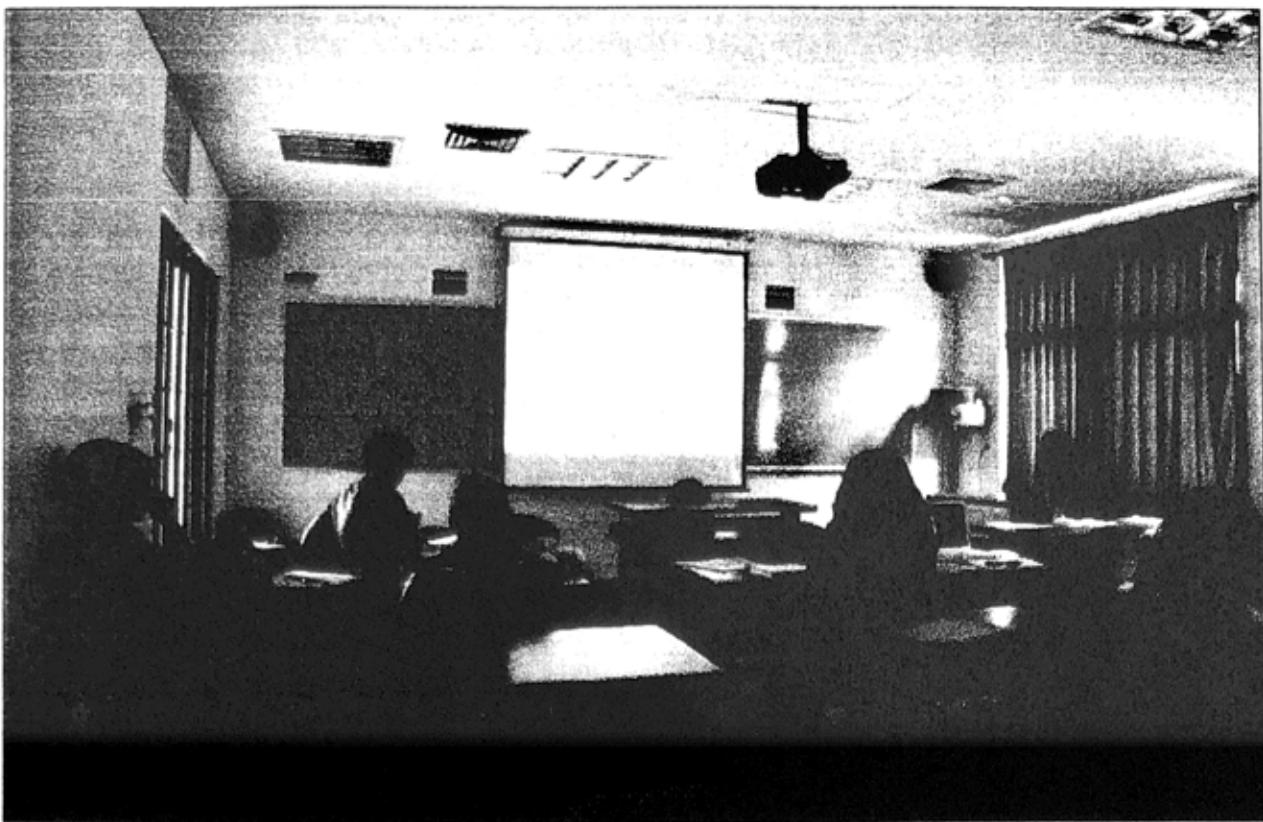
1.2 De los espacios y las actividades

Con el ánimo de hacer interactuar y conjugar los contenidos desarrollados y abordados durante las horas de clase con los tiempos y espacios de los estudiantes fuera de éstas, las estrategias pedagógicas implementadas a lo largo del semestre se conformaron por acciones y actividades repartidas en los diferentes espacios (salón de clase, casa, trabajo de campo). Como complemento a la teoría y a las reflexiones abarcadas en los distintos espacios, desde el inicio del semestre los estudiantes tenían por tarea plantearse una pregunta que debía ser abordada y respondida a modo de investigación etnográfica con su debido trabajo de campo, teniendo presente los contenidos teóricos tratados, discutidos, aclarados y expuestos durante las clases. Es importante sumar a estos espacios de la estrategia la salida de campo que se realizó con el laboratorio etnográfico a la Sierra Nevada de Santa Marta, la que constituyó una actividad pedagógica esencial para el desarrollo del curso.

1.2.1 Actividades en el aula

Las actividades desarrolladas en el salón de clase fueron siempre muy variadas; de hecho, una característica fundamental fue que, en general, cada clase se dividió en dos partes, cada una de una hora de duración y destinada a una actividad distinta. La variedad de las actividades no excluye que como constante y como momento ápice de las clases estuviera el diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos entre estudiantes. Estas actividades se constituyeron por:

- Clases de tipo magistral a cargo de la docente, quien se apoyó en recursos didácticos como las presentaciones en *Power Point* proyectadas por *video-beam*, el papelógrafo y el tablero. La exposición verbal de la docente, caracterizada por un tono suave y ameno, incluyó el uso de metáforas, de alusiones a sucesos contemporáneos sobre política, economía, sociedad, etc., de experiencias propias, entre otros recursos.



- Exposiciones sobre las lecturas propuestas para la clase preparadas por los/as estudiantes. Generalmente en grupos de dos, los/as estudiantes tenían a cargo la reseña oral de un texto leído por todo el grupo, actividad para la cual disponían de aproximadamente una hora. Los estudiantes, además, podían servirse de diferentes recursos para el desarrollo de estas exposiciones: uso de video, de presentaciones en *Power Point*, de fotografías, etc.. Aunque en términos generales la modalidad de exposición fue de libre elección, constituyó un requisito para que los/as estudiantes a cargo de la misma reflexionaran sobre su pertinencia en términos pedagógicos, de modo que hicieran conciencia sobre la necesidad de amparar sus exposiciones en estrategias que contemplen tanto los temas tratados como la audiencia.
- Talleres: resulta importante recordar que este curso fue diseñado bajo la modalidad de taller; por esta razón, muchas actividades realizadas durante la clase requerían de la participación de los/as estudiantes y de la interacción entre los/as mismos/as. Estos talleres consistieron en lecturas en el aula de textos escritos e icónicos; intercambio de experiencias de lectura (percepciones, sentidos, etc.) y, sobretodo, del ejercicio de trabajo de campo; construcción colectiva de una etnografía polifónica; y ejercicio de planeación de cartografía social. A esto se debe sumar otros talleres en aula como la elaboración de mapas conceptuales y el registro escrito de ejercicios de observación. El hilo conductor de este conjunto de talleres fue la etnografía desde los tres enfoques propuestos en el curso: como narrativa, como método y como reflexión epistémica.

En estas actividades encontramos el aprendizaje activo muy marcado ya que los estudiantes deben estar constantemente pensando, recordando, analizando, abstrayendo, evaluando, organizando los conocimientos y las ideas, y traduciéndolos en formulaciones verbales para poder compartirlos con el resto del grupo. Estos ejercicios son muy importantes para el aprendizaje de los/as estudiantes; sin embargo, es fundamental tener siempre presente que en estos casos entra en juego la *disposición a escuchar al otro*, la que a su vez, depende de las relaciones entre estudiantes, de los afectos constituidos a lo largo del proceso educativo, de sus

*habitus*³ (Bourdieu), competencias, diferencias, secretos, etc.. Estas mediaciones del proceso educativo serán abordadas con mayor detalle más adelante (ver puntos 1.3.1. y 1.3.2.).

1.2.2 Actividades por fuera del aula

Las actividades realizadas fuera del aula fueron principalmente la lectura de textos a ser posteriormente discutidos en clase. Estos textos fueron definidos por la docente y programados desde el inicio del curso. (Es importante señalar que los textos fueron indicados y algunos de ellos introducidos el día en que la docente presentó el programa del curso, y que desde el comienzo estuvieron disponibles desde el inicio del semestre en la fotocopiadora). La lectura de los textos incluía la preparación de preguntas y observaciones y, en la mayoría de casos, la elaboración de mapas conceptuales.

Otras actividades por fuera del aula consistieron en la preparación de las exposiciones grupales y el ejercicio individual de elaboración de una etnografía; éste último incluía la localización y consulta de bibliografía relativa al tema abordado por cada estudiante, el trabajo de campo (establecer contactos, visitar los lugares, realizar entrevistas y conversaciones, llevar un diario de campo, etc.) y la escritura constante de los avances de la etnografía, para los cuales la docente previó entregas parciales y una entrega final.

1.2.2.1 Ejercicio de investigación etnográfica

Esta actividad implicaba la articulación entre el trabajo en aula y el trabajo por fuera de ésta. Se trató del componente transversal de todo el proceso, en el que se vinculó el estudio de los contenidos tratados a lo largo del semestre con el trabajo de campo. Este ejercicio fue de un valor pedagógico altamente significativo. Para su realización cada estudiante debía construir, a partir de las herramientas metodológicas y teóricas trabajadas en el aula, una etnografía de acuerdo a los diferentes momentos (pregunta central, marco teórico, bibliografía, etc.) y espacios (trabajo de campo, entrevistas, transcripciones, etc.) de todo proceso investigativo. Desde el inicio del semestre, varias sesiones fueron dedicadas al acompañamiento de este proceso, orientando el trabajo de formulación de las preguntas-clave y haciendo seguimiento tanto del desarrollo de su escritura. En estas sesiones cada estudiante reportaba la evolución de su trabajo: dificultades, cambios necesarios, ajustes, avances, nuevas reflexiones, etc., generando, así, una retro-alimentación e invitando a sus compañeros a escuchar, a aprender, a sugerir, a dialogar. Aunque a esta actividad se le dedicaron bastantes horas en el transcurso del semestre y a pesar de que a veces el desarrollo se vio un poco saboteado por la disposición de los/as estudiantes, durante una entrevista, una estudiante me comentó lo siguiente:

"Las investigaciones que estás haciendo cada uno si deberían contarse más, por ejemplo: yo no tengo la menor idea de como van las etnografías de mis compañeros . (...) si no que fuera de todas las clases ir mirando que (como) se iba avanzando poco a poco para también ir mejorando y no esperar hasta la evaluación(...). Si estas evaluándote constantemente en el proceso, con tus compañeros interpelándote, se hace mucho mas enriquecedor"

Estas sesiones fueron muy enriquecedoras; de ellas brotaron enseñanzas pertinentes y necesarias para todos los participantes de la clase, ya que se compartieron no solo dificultades y errores cometidos, sino que, a partir de ellas, los estudiantes reflexionaban y lograron sacar

3 Aptitud de los agentes a orientarse dentro del espacio social y a reaccionar adaptativamente a los eventos y las situaciones enfrentadas a través del conjunto de disposiciones por obrar, sentir, pensar, percibir de una manera determinada. (Moreno y Ramírez; 2003:18)

conclusiones sobre sus procesos individuales.

Palabras de un estudiante sobre su proceso de investigación:

"Sobre el proceso etnográfico, debo confesar una ambición terrible de querer encontrar cosas que uno a priori se está inventando y lo pone en un proyecto escrito (...). La parte fundamental de todo el proceso etnográfico podría resumirse en dos cosas: primero, todo un cambio que hay en la pregunta y quiero que la pregunta no quede reducida como solamente al interrogante y las palabras entre dos signos de interrogación sino a toda una inquietud personal y subjetiva y a una búsqueda también personal que está implícita allí, la segunda cosa tiene que ver más con el proceso de campo como tal y creo que ahí es donde uno confronta las teorías y las prácticas y fue justamente cuando pise el campo cuando me di cuenta que los discursos que yo pretendía encontrar no existían como tal y que las cosas que yo había imaginado realmente provenían de una sola persona que tenía una propuesta(...)." (Palabras de un estudiante durante la jornada de socialización)

Las etnografías finales elaboradas por los estudiantes son testimonio de algunos aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso, como lo resalta uno de los estudiantes:

"Por otra parte, las herramientas metodológicas aprendidas a lo largo del semestre, aparecieron de manera absolutamente necesaria: tras el primer fracaso (monumental, por cierto) con una entrevista cualquiera, tuve que remitirme a las instrucciones o manuales sugeridos para, al menos, saber bien de qué manera formular las preguntas de acuerdo a las personas a las que me estaba refiriendo" [Triana; 2008: 18].

Sin embargo, que el intercambio de experiencias de investigación haya arrojado resultados tan ricos, no niega que, por momentos, resultara poco fluido, especialmente en la primera parte del semestre, siendo difícil incentivar en los estudiantes su participación, su capacidad de escucha y de apertura al debate. Por momentos, pareció que esta falta de fluidez correspondiera a conflictos de orden personal, especialmente cuando se evidenciaron algunas fricciones entre estudiantes⁴. Sobra advertir la multiplicidad de factores que explican el desarrollo de un ejercicio académico, siendo tantos y en grados tan variables como los motivos de los conflictos personales que se desarrollan entre estudiantes universitarios, sobre todo cuando se trata de estudiantes de un mismo semestre que conforman un grupo tan reducido (seis en total, ya que otros tres cancelaron la asignatura), en palabras de una estudiante durante una entrevista:

"En un grupo tan pequeño y donde hay caracteres tan diferentes es muy difícil hacer un trabajo educativo exitoso (...). Si se le mete la cizaña que en el salón de clase todos tenemos que ser amigos y le empiezan a revivir a uno cosas del pasado (...) Si a uno le ponen en evidencia que todo tiene que ser armonía y paz (...) eso no pasa ni en las mejores familias"

Más allá de las razones de la falta de fluidez en el desarrollo de algunos talleres del ejercicio de

4 Los roces entre los estudiantes del curso generaban un ambiente de silencios incómodos, de poco respeto entre ellos, dificultando desarrollar las clases según la planeación de la docente. Esta situación impulsó a planear una reunión para exponer el problema, discutirlo y proponer soluciones. Durante esta reunión los estudiantes compartieron sus percepciones sobre las posibles razones de esas fricciones y enemistades, llegando a la conclusión que todos darían de su parte para dar un paso adelante y acabar con esas actitudes que perjudicaban el proceso de construcción colectiva de conocimiento. El tono de los estudiantes durante la reunión fue reconciliador. Después de dicha reunión los ánimos mejoraron y los estudiantes cumplieron su promesa. Palabras de una estudiante durante una entrevista: "Después de que hablamos siguieron unas semanas de calma relativa donde la gente participó, leyó, cooperó"

investigación etnográfica, es interesante notar la diversidad de vivencias que están en juego, especialmente cuando los estudiantes contrastan la teoría con el trabajo de campo. Como sostiene Fideligno Niño: "Es indispensable la experiencia, entendida como probación de realidad, es decir, ejercitación de esos esbozos conceptuales para ver si encajan y fundamentan aquellas cosas cuya razón averiguamos" (Niño; 1998: 304). Actualmente, diferentes corrientes intelectuales ven en la experiencia el verdadero camino para alcanzar aprendizajes significativos. De aquí que se hiciera necesario que cada estudiante forjara sus propias experiencias: "nadie experimenta en cabeza ajena" (Ibídém 305). Al respecto, dos estudiantes comentan sobre su ejercicio de trabajo de campo en el barrio Siloé:⁵

"Usted en clase puede aprender muchas herramientas metodológicas, puede aprender a hacer entrevistas en profundidad y puede aprender a planearlas completamente (...) pero usted en una clase solamente si no tiene ese contexto no va a aprender a llevar a cabo mas que simplemente esa parte teórica. Siloé nos ayudo a comprender precisamente esa teoría y a empezar a aplicarla y a empezar a comprender que no se queda simplemente allí, que no es simplemente eso y que a pesar de que esté completamente sólida en muchos aspectos, solamente dependiendo del contexto en que sea aplicada, se va a usar de una forma o de otra." (Palabras de los estudiantes durante la jornada de socialización)

"Llegar a Siloé significa encontrarse con un panorama cultural tan amplio que las teorías previamente instauradas en la mente, el estado de pensamiento etnográfico, las herramientas metodológicas aprendidas se perciben en primera instancia, muy poco capaces de comprender el todo" (Arias y Jiménez; 2008: 10).

La importancia del trabajo de campo como experiencia de vida se da a su vez por su carácter de riesgo, decepción y sufrimiento, pero también por las alegrías, la satisfacción y el aprendizaje que este conlleva, ya que como dijimos previamente, todos los estudiantes tuvieron sus dificultades y desesperanzas a lo largo del desarrollo de la investigación etnográfica, sin embargo todos estos momentos supieron ser superados y utilizados a favor de una aprendizaje integral para la vida. Esto se debe principalmente por el enfoque y el proyecto que tenía el curso, pues éste propendía por hacer la vivencia del campo como un territorio de vida, donde se aprende porque se pone en práctica lo que se sabe y porque la vida se ve dentro de él en toda su complejidad, no como un simple laboratorio científico. Por esto es fundamental que tales experiencias se vivan durante los años de universidad ya que los/as estudiantes todavía están acompañados por el maestro quien a lo largo de su experiencia ha desarrollado la sensibilidad para acompañar y apoyar a sus estudiantes. "...de tal modo que ese riesgo y ese sufrimiento no sean destructivos y apabullantes, sino revitalizadores, fuentes de nueva motivación y entusiasmo formativo" (Fideligno Niño; 1998: 305).

Uno de los estudiantes del curso registró en su etnografía la siguiente reflexión:

"Después de negarme a pensar en otras posibilidades de enfocar el trabajo, caí (y me hicieron caer) en cuenta de que la crisis y aquello que parece no funcionar son también grietas que dan paso a oportunidades, a cambiar la perspectiva de toda una pregunta de investigación sin que por eso uno se sienta menos etnógrafo o estudiante de antropología" (Triana; 2008: 4).

Palabras de una estudiante durante un debate en clase:

"Eso que se generó en esta clase no se generó en muchas otras y fue muy

5 Dos estudiantes realizaron una investigación etnográfica en Siloé en concomitancia con Sidoc (Sidelurgica de Occidente) y la universidad ICESI, es por esto que escribieron su trabajo en conjunto.

particular! es la primera clase que no es solo lo teórico, a pesar de que en otras clases habíamos tenido trabajitos de campo (...) que también fue como duro para todos, las teorías siempre se han quedado ahí, yo creo que en ningún momento habíamos podido apropiarnos tanto de algo o rechazar tanto algo o asquearnos también de tantas cosas pero al mismo tiempo odiarlo, porque fue todo, fue sentirlo todo al tiempo (...): ¡que cansancio!, ¡no quiero hacer nada mas!, ¡estoy mamada del campo! y en otros momentos decir: estoy enamorada de mi campo porque a pesar de todos los problemas que he tenido me encanta lo que estoy haciendo. Poder definirse también mucho, yo creo que hasta este momento nadie había tenido claro que era lo que le gustaba, pero este semestre se han definido muchas cosas (...) es como una situación muy de frontera"

De hecho, una de las experiencias más significativas de los estudiantes fueron los múltiples y diversos cambios de perspectiva que experimentaron durante el proceso de investigación. A medida que avanzaban sus pesquisas, los estudiantes se vieron permanentemente abocados a modificar su punto de vista sobre el tema estudiado. Para esto fue necesario el papel de la docente al insistir sobre la importancia de la flexibilidad y la recursividad durante el proceso de investigación, lo que resultó determinante para que los estudiantes no dejaran de buscar salidas al laberinto en el que por momentos parecían estar.

"Con una intención de re-equilibrio, será necesario, especialmente, hacer más claramente perceptible la especificidad del modo de pensar experimental, al precio de una valoración resuelta del razonamiento cualitativo, de un reconocimiento claro del carácter provisorio de los modelos explicativos y de la estimulación y el entrenamiento constantes en el trabajo práctico de investigación" (Bourdieu; 1997: 133).

El trabajo de campo es una práctica pedagógica esencial para la formación de antropólogos y en general de cualquier profesional, pues es en estos espacios donde se busca, se encuentra y se dialoga con el otro, y en la intención de construir conocimiento se ejercita el arte de compartir, interactuar y negociar con la gente. Dos de los estudiantes indicaron lo siguiente en su ejercicio de investigación.

"Al fin comprendemos la importancia del diálogo y vemos cuán complejo es salirse de uno, dejar la armadura y escuchar a los demás, entender que lo que escribimos no es solo para nosotras, y que si bien produce una reflexión sobre el sí mismo, no podemos quedarnos en narcisismos ni podemos organizar lo que vemos y lo que nos dicen a nuestro antojo. Tampoco debemos sacar conclusiones apresuradas; debemos cuestionarnos y cuestionar nuestra respuesta, no solo cuestionar a esas "otras" que están afuera de nosotras, sino también permitir que ellas nos cuestionen aunque a veces no lo queramos" (Herrera y Ruiz; 2008: 3).

Bajo esta lógica, la evaluación de la investigación etnográfica consistió en la entrega periódica de los avances del proceso de investigación, permitiendo y estimulando a los estudiantes hacer una reflexión continua de su trabajo y un balance de su aprendizaje en todas las dimensiones propias de este proceso.

"La evaluación del nivel esperado no deberá ya reposar solamente sobre un examen difícil y aleatorio, sino que deberá asociar el control continuo y un examen terminal que lleve hacia lo esencial tratando de medir la capacidad de poner en uso los conocimientos en un contexto totalmente diferente de aquel en el que han sido adquiridos; como, por ejemplo, en el caso de las ciencias experimentales, pruebas prácticas que permitan evaluar la capacidad inventiva, el sentido crítico y el sentido práctico" (Bourdieu; 1997: 132).

Palabras de un estudiante durante la jornada de socialización:

"la conclusión a la que yo llegue en el proceso etnográfico como tal, no en la pregunta, es pensar que la etnografía es un proceso continuo que no finiquita en un producto escrito o en una sustentación oral frente a un público si no que es algo que el etnógrafo (...) esta para siempre marcado en sus vidas como una experiencia vivida, mas que será siempre parte del etnógrafo, no como un agregado, sino como una parte integral que le ayudara a ser un etnógrafo distinto."

1.2.2.2 Salidas de campo en grupo

En el transcurso del semestre se propusieron y efectuaron dos salidas de campo en grupo: la primera en el barrio Siloé de Cali, realizada durante la tercera semana de clase. La segunda salida de campo fue a la Sierra Nevada de Santa Marta, ejercicio realizado a mediados del semestre. Ambas salidas constituyeron espacios pedagógicos fundamentales para el desarrollo y la comprensión de los objetivos de este curso, ya que en éstos se logró conjugar los contenidos teóricos con los contenidos filosófico-prácticos que la docente propuso en el curso.

La primera salida dio paso al abordaje de ciertos temas-clave para la realización de etnografías, los cuales fueron debatidos, compartidos e intercambiados entre los estudiantes y la profesora (ver Anexo 4). A partir de esta experiencia concreta fue posible desarrollar distintas actividades y discutir muchos de los temas propuestos en el curso.

El trabajo de campo en la Sierra Nevada de Santa Marta consistió en una visita corta (un día) a un pueblo wiwa, a donde los estudiantes llegaron después de ocho horas de caminata; fue una salida esencial para la comprensión de la dimensión de la etnografía como reflexión epistémica, ya que, tal encuentro con otros y con el entorno de esos otros permitió una reflexión profunda acerca de las diferencias tan marcadas que existen alrededor de nociones tan humanas como el tiempo, el espacio, la familia, la alimentación, entre otras, abriendose así un universo desconocido ante los ojos de las personas que vivieron dicha experiencia.



El modo en que los Wiwa conciben y viven el tiempo, en particular, tocó profundamente el pensamiento de los estudiantes; percibir y sentir el tiempo (así se tratara de un solo día) en un discurrir diferente al habitual (el de la ciudad) fue una experiencia de reconocimiento de una *otredad* y, a su vez, una estímulo para reflexionar sobre el modo cómo estamos viviendo nuestras vidas: ¿cuánto tiempo dedicamos realmente a comprender lo que nos sucede (nuestra experiencia, nuestra cotidianidad)? ¿El afán propio de la sociedad industrial deja tiempo para el pensamiento, para el ejercicio de pensar en términos de Jorge Larrosa?: "Pensar no es solo 'razonar' o 'calcular' o 'argumentar', como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo *dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa*" (2000: 166) [las cursivas son mías]. Siendo conscientes de que el tiempo es una construcción cultural, la cual vivencia forma parte de un modo muy íntimo de la cultura humana nos preguntamos hasta qué punto queremos seguir dejando que la experiencia siga siendo meramente información sin que realmente nos pase, *nos afecte nos deje marcas y huellas*. Y, co-relaciono el tiempo al pensar y a la experiencia pues según mi percepción éstas están interconectadas, volviendo a Larrosa:

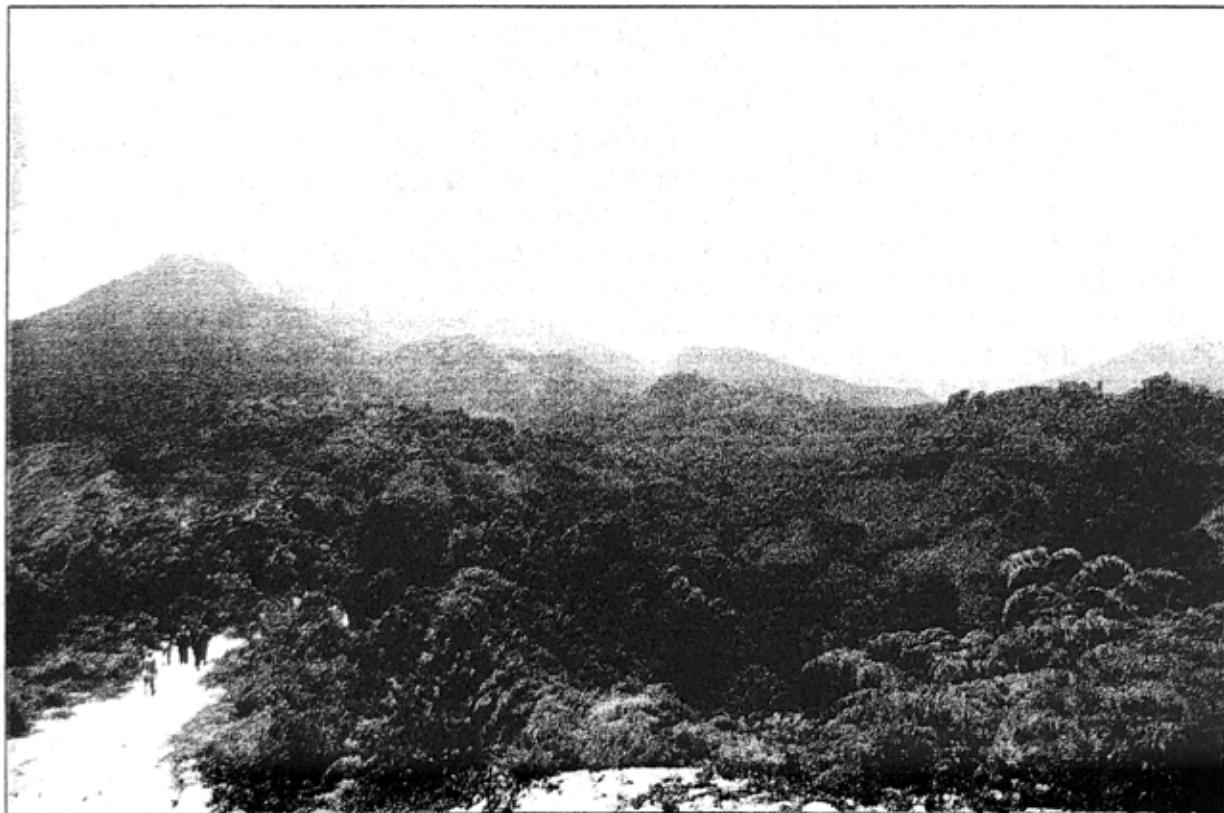
"El sujeto de experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Pero se trata de una pasividad anterior a la oposición entre lo activo y lo pasivo, de una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia de atención, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial" (2000: 165)

Como vemos, esta experiencia está inmersa en una cantidad de vivencias pedagógicas extremadamente enriquecedoras. Por el lado practico-vivencial de la experiencia se puede decir que es una práctica pedagógica que promueve relaciones de solidaridad y compañerismo entre los actores, es decir genera/fortifica los lazos de amistad necesarios para una convivencia agradable, amena y enriquecedora. Sumado a esto, merece mención el entusiasmo y la alegría compartida por todos los participantes, haciendo de esta experiencia, una experiencia inolvidable y conmovedora, que permitió disipar las fricciones que se dieron entre algunos

estudiantes al inicio del semestre.

Un episodio de alto valor pedagógico acontecido durante el trabajo de campo en la Sierra Nevada de Santa Marta fue la conversación que los estudiantes sostuvieron con el *Mama Ramón*. En ella fue evidente la dificultad de establecer diálogo, de formular preguntas propias del *universo del otro*, de aprehender y acceder a "los marcos interpretativos locales" (Guber, 2007: 75/100). Por ejemplo mientras estábamos sentados todos en círculo alrededor del Mama, una estudiante formuló una pregunta de esta manera: "¿Cómo es su organización política?", el Mama no supo contestar ya que en su universo simbólico dicha construcción no existe. Apelo a este episodio ya que durante el curso, antes de viajar a la Sierra Nevada, se trabajó desde la teoría, la importancia de formular preguntas de acuerdo al *universo estudiado*, buscando no caer en anacronismos o gestos etnocentristas y academicocentristas. Aquí la teoría, a veces de aspecto cadavérico por su ausencia de validación, cobraba vida y se revelaba útil. Esta experiencia fue enriquecedora en muchos sentidos: no solo por su valor teórico y práctico, sino también como experiencia que permitió el acercamiento a realidades distintas a las propias, así como el reconocimiento de otras geografías y otros pueblos del país y el reconocimiento de sus dificultades y problemáticas socio-políticas.

Además de las ganancias pedagógicas ya mencionadas, las salidas de campo tienen la posibilidad de constituirse en espacios de reflexión transdisciplinaria: desplazamientos como el hecho por los estudiantes hacia la Sierra Nevada (con sus 16 horas de camino por cinco montañas), pueden ser útiles para meditar acerca de la naturaleza como un ser viviente que está siendo permanentemente vulnerado por nosotros.



Lo ambiental –como sabemos– hace parte de la teoría del pensamiento complejo y es éste el que permite reconocer que el respeto a la madre-tierra nace y se sedimenta a través de la relación simétrica entre nosotros y la naturaleza. Si conocemos el funcionamiento de la naturaleza, los muchos beneficios que nos brinda, pero también los peligros con los que nos

sorprende, reconoceríamos que *nuestra condición de ciudadanos* nos separa de nuestra real fuente de alimento, de vivienda, de bienestar, de vida y nos hace desconocedores de las propiedades del planeta en que vivimos, volviéndonos hijos ingratos de nuestra madre-tierra, a la cual no valoramos, no respetamos, no comprendemos ni amamos. Es por esto que un acercamiento a otros entornos como la Sierra Nevada podría ser –desde mi punto de vista– un estímulo para conocer la madre-tierra y una invitación a preservarla.

"Así, la vida, nacida de la tierra, es solidaria con la tierra. La vida es solidaria con la vida. Toda vida animal necesita bacterias, plantas, otros animales. El descubrimiento de la solidaridad ecológica es un gran y reciente descubrimiento. Ningún ser vivo, ni siquiera humano, puede liberarse de la biosfera." (Morin;1993: 59)

Así como la ignorancia con respecto al funcionamiento de la naturaleza conlleva al no cuidado de ésta, de igual modo la ignorancia que existe sobre la diversidad de las formas de vida, sobre la complejidad de las relaciones humanas, sobre la historia y la geografía de las ciudades en que vivimos, da lugar, entre otros factores, a la desigualdad y la injusticia social y a la indiferencia que se reproduce en los países donde vivimos. Es por esto que salidas de campo, tanto dentro de la ciudad como por fuera de ésta, pueden constituirse como prácticas pedagógicas de enorme potencial, permitiendo que los/as estudiantes se aproximen con nuevos ojos a realidades ajenas y a las propias, y se adentren en la inmensidad de historias que en ellas cada día se entretoman.

1.3 Dos actividades realizadas en clase, representativas de la estrategia pedagógica

"La antropología es un estilo de vida que termina convirtiéndose en una herramienta que sirve para muchas cosas (...) a eso, lo más importante es que cada uno le agregue su toque personal." (Palabras de la docente el último día de clase)

"Enseñar el arte de la lectura [etnográfica] no es transmitir un método, un camino a seguir, un conjunto de reglas prácticas más o menos generales y obligatorias para todos [...] La tarea de formar un lector es multiplicar sus perspectivas, abrir sus orejas, afinar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tiempo, formar un carácter libre e intrépido... y hacer de la lectura una aventura" (Larrosa; 2003: 374-5)

Como se advirtió en la introducción de estas notas, en este apartado se describirán dos actividades que, por lo que veremos, son representativas de la filosofía pedagógica en la que la docente se inspiró para el diseño del curso. Esta filosofía se basa en que "la didáctica de las clases debe facilitar el acceso a un aprendizaje claro, sencillo y a través del cual se puedan retroalimentar ejercicios sobre la vida práctica en la vida cotidiana" (Echeverry;2008: 09), de manera que el empeño del docente se focalice en la preparación de sus estudiantes tanto a nivel cognitivo cuanto a nivel vivencial, poniendo en diálogo el aprendizaje de contenidos curriculares con su universo subjetivo: "Se busca una exploración académica basada en el crecimiento humano y vivencial de los actores" (Ibidem). Por tanto, está en la creatividad del docente su capacidad de imaginar formas de enseñar/aprender que interactúen con las formas de conocer, las expectativas de vida y los procesos de desarrollo propios de sus estudiantes. Bajo estas premisas, la profesora Pilar Echeverry formula los siguientes interrogantes como pautas para su trabajo:

"¿Cuáles valores sobre la vida se están enseñando en las escuelas de ciencias sociales a través de los métodos y presupuestos pedagógicos adoptados, y qué cualidades de ser humano en relación con su entorno beneficia u olvida esta tradición? [...] ¿Cómo habitamos las disciplinas y como los estudiantes hacen

de ellas parte de su vida y de las vidas de sus contextos más próximos? [...] ¿En el contexto masivo, rápido y profesionalizante de la universidad podría pensarse en una relación maestro-estudiante-clase que desborde el simplista esquema del saber por el saber, y aborde un escenario de saber para vivir, saber para sentir, saber para gozar, saber para soñar, saber para transformar y un etcétera de saberes que de forma compleja se integran con la carne de la vida y no solo con la esquelética fauna del conocimiento por el conocimiento?" (Ibidem).

Estos valores sobre la vida que la docente propone evocando a algunos pedagogos y filósofos para quienes resultan esenciales trabajar y fortalecer en los diversos cursos que componen las disciplinas sociales y en particular en la antropología, van desde el trabajo en equipo, la capacidad de escuchar y de observar y la construcción colectiva de conocimiento, pasando por la flexibilidad, el respeto por el otro y la crítica propositiva, hasta el auto-análisis y la auto-reflexión, la curiosidad y la humildad, entre otros. Al interés de promover estos valores en los estudiantes se sumó la ventaja del estudio de nociones propias de las ciencias sociales como memoria, identidad, diversidad cultural, diferencia, lenguaje, historia, noología⁶, entre otras conceptos-clave en corrientes pedagógicas como las de Edgar Morin y Paolo Freire, quienes proponen una *reforma del pensamiento*⁷. La articulación de estos conceptos aproxima al antropólogo a esta *reforma* que debe experimentar el ser humano para ser considerado un "hombre del futuro" y para el cual es necesario el desarrollo de una "conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad" (Morin; 1999: 58)

Ahora, para poder contextualizar mejor a qué actores y bajo qué condiciones se trabajaron las líneas de pensamiento y acción arriba descritas, recordemos que el curso constaba de seis estudiantes, lo cual facilitaba la ubicación de las mesas de forma circular, creando, de esta manera, un ambiente de disposición al diálogo y a la interacción entre los actores del proceso educativo. A continuación describiré lo acontecido en el salón de clase durante la ejecución de dos actividades (ver puntos 1.3.1 y 1.3.2), realizando un análisis que pretende demostrar que tales actividades fueron escogidas por su potencial para favorecer un aprendizaje tanto de contenidos teóricos como de contenidos práctico-vivenciales y, teniendo en cuenta, además, la acogida, la reacción y la disposición⁸ que mostraron los estudiantes para con éstas.

Antes de comenzar con el análisis sobre las actividades, en las cuales incluyo las actitudes de los estudiantes en clase, quiero destacar algunos puntos fundamentales. El primero es que para este análisis me apoyo principalmente en la observación de los comportamientos y de las reacciones de los estudiantes, de los que solo puedo inferir lo que la observación me permitió; lo que significa decir que los cambios de estados de ánimo, los multifacetismos y las angustias que a veces se vivieron en clase tienen orígenes muy variados y que, por tanto, no siempre son descifrables a través de la observación. Otro aspecto importante que quiero destacar es que tal vez porque la asignatura era cursada por seis estudiantes, se sintiera en el ambiente un exceso de sentimentalismo y emocionalidad desbordada al igual que un alto nivel de arraigamiento a las subjetividades y a las sensibilidades de cada uno de ellos/as, lo cual tuvo un peso importante en el desarrollo de las clases, rompiendo a veces con el libre fluir de éstas. Fueron más bien pocas las sesiones en las que los estados anímicos de los estudiantes coincidieron y, por lo general, unos u otros obstaculizaron la fluidez de la clase. Es por esto que resulta importante recalcar que a pesar de que la clase fue diseñada para ser abordada como taller, modalidad pedagógica que requiere de la participación constante por parte de los estudiantes,

6 Se refiere a la noósfera, esfera de las cosas del espíritu: mitos, dioses, seres espirituales que han tomado forma y consistencia a partir de fantasmas formados en sueños e imaginaciones de los seres humanos.

7 Se refiere a la posibilidad de un progreso entendido en términos de transformación y mejoramiento de las relaciones entre humanos, individuos, grupos, etnias y naciones.

8 Por reacción y disposición me refiero a ciertos comportamientos que evidenciaban en los estudiantes su interés en escuchar y aprender.

disposición semejante a lo que plantea el aprendizaje activo del ICESI, las relaciones y los afectos construidos, creados y sentidos entre los estudiantes y el profesor son trascendentales en el funcionamiento de las estrategias pedagógicas. Durante una entrevista, una estudiante me comentó al respecto: "los motivos por los que la clase no fluyó tan bien (...) eso es una confabulación de todas las cosas: nosotros, ella, el contenido, no hay un solo responsable"

Sobre los afectos nos dice Edgar Morin:

"La inteligencia y la afectividad están relacionadas. Pero hay que decir que la afectividad contiene evidentemente un aspecto oscuro. El aspecto rosa de ésta es la participación, el amor, los intercambios, cosas todas que aparecen ya en nuestros primos chimpancés.... Los chimpancés conocen las cóleras, los furores, el stress. La afectividad es entonces y al mismo tiempo, lo que enceguece y lo que nos ilumina" (Morin; 1998: 60).

La afectividad, es entonces, un aspecto de vital relevancia en el enfoque educativo de la docente Pilar, quien cree fielmente que en el salón de clase, se debe vivir un ambiente de goce, de entusiasmo, de alegría, de amor para que el aprendizaje sea más divertido y ameno.

1.3.1 Primera práctica pedagógica: lectura sobre la lectura

"La primera lectura, que es una lectura muy bacána, la de Nietzsche, que la vamos a volver a leer y va ser un ejercicio super interesante" (Entrevista a una estudiante)

Ésta práctica se basó en la lectura del texto *Leer en dirección a lo desconocido (La aventura de leer en Nietzsche)*⁹, de Jorge Larrosa (2003. Ver Anexo 5), que trata, grosso modo, sobre la importancia de saber leer e interpretar la información contenida en los textos (lugares, situaciones, contextos, personas, etc.). Esta lectura se efectuó en dos momentos diferentes: al inicio y al final del curso. La primera lectura del texto debía realizarse para la segunda sesión del semestre. La docente presentó e introdujo el texto en la primera sesión, invitando a asumir esta actividad con disfrute y con atención, pidiéndoles, además, que extrajesen sus propias conclusiones del texto. Como es de suponerse, la segunda sesión comenzó con la discusión en torno al texto. La profesora invitó a los estudiantes a compartir y reflexionar sobre sus métodos de lectura y sobre qué tan eficientes resultaban. (Ver Anexo 1)

Con el ánimo de dar vida a la lectura, la docente hizo uso de diversas metáforas, paragonando el texto con un lugar que se visita por primera vez y en el cual necesitamos ubicarnos, captando sus puntos cardinales y sus puntos de referencia para poder orientarnos y movernos con destreza. Para explicar la importancia sobre saber asimilar y digerir el contenido de los textos, la profesora propuso comparar la actividad de la lectura con la del proceso natural de la fotosíntesis. Para ello pidió a los estudiantes que describieran la fotosíntesis con sus propias palabras.

A lo largo de la discusión sobre la importancia de aprender a leer fueron surgiendo conceptos y valores que son necesarios para el desarrollo de trabajos de investigación etnográfica, tales como la capacidad de estar solos y de disfrutar este estado, de permanecer con todos los sentidos atentos, de mantener un estado de alerta y de conciencia constante, de valorar la paciencia, la calma, la lentitud. Para finalizar el análisis del texto, la docente evocó el movimiento para hablar de la importancia de ser flexibles como personas y como etnógrafos, dándonos la oportunidad de cambio, de crecimiento y de encuentro con uno mismo.

9 El nombre completo de este texto es *Leer en dirección a lo desconocido (La aventura de leer en Nietzsche)*, capítulo 14 del libro *La experiencia de la lectura – Estudios sobre literatura y formación* de Jorge Larrosa (2003)

El desarrollo de esta sesión fue un diálogo continuo en el que los estudiantes participaron compartiendo sus ideas, mientras la profesora, entre cada idea, ensayaba una síntesis de éstas, que buscaba a su vez abrir nuevos derroteros de análisis. Aunque el ejercicio resultó del interés de los estudiantes, por momentos, como tal vez en toda actividad académica, reinó el silencio y en menor medida algunos gestos de tedio. Las observaciones y saberes compartidos del texto fueron esenciales para la primera salida de campo en grupo, realizada tres sesiones después en el barrio Siloé, ya que ésta invitaba a hacer una observación aguda, profunda y sutil de como normalmente se mira, buscando cualificar *la mirada antropológica*. Esa primera lectura, toda la discusión entorno a ella y la visita a Siloé fueron un abrebotas para comprender la etnografía como un proceso que requiere una manera de vivir en estado de alerta y de conciencia constante.

Las actividades hasta aquí descritas fueron realizadas durante las primeras sesiones del curso, pero la estrategia pedagógica en torno a este texto no acabo allí. Como complemento a la actividad arriba narrada, para la penúltima sesión, Pilar pidió a los estudiantes que releyeran el texto. En la última clase, dispusimos las mesas en forma circular y la profesora inicio la sesión haciendo un resumen retrospectivo de los temas vistos durante el semestre, de cuales habían sido sus intenciones y las del curso. Con tono suave, pausado y calmo ella habló sobre los presupuestos filosóficos y actitudinales esenciales para saber "moverse" en el universo de la etnografía, comprendida ésta en sus distintas dimensiones. Con el ánimo de hacer reflexionar a los estudiantes, más allá de repetir contenidos de la teoría, la docente habló sobre la necesidad de expandir la mente y de estimularla para evolucionar, para dar cabida al *otro* y a los otros, sabiendo darles todo el *respeto* que se merecen. En palabras textuales:

"Detrás de la etnografía como método y como campo y como existencia hay toda una ética de trabajo con otros, donde uno no está solo, donde uno no piensa solo; así uno escriba solo, no piensa solo, y a esos otros les debemos un profundo respeto siempre (...) la dimensión del otro sea un respeto por la diferencia, por ese otro que me alimenta y al que alimento (...) y ese respeto por el otro nos hace sensibles a comprender a abrinos a la diferencia, a amplificar la visión, todo relacionado con todo. En este camino no estamos solos, es un camino que se labra el uno con otros y eso es vital (...) el otro siempre le da la vida."(Palabras de la docente el último día de clase)

Habló de cultivar la mente de tal modo de no dejar espacio para los radicalismos peligrosos ni para las certezas que terminan alimentando los miedos y la inseguridad de los egos, y de estar siempre atentos a los *centrismos* de cualquier tipo. También comentó que para ser buenos escribiendo etnografía se necesita escribir, se necesita arriesgar, intentar, errar, volver a probar para ir construyendo y labrando con las propias manos y esfuerzo el estilo de cada quien y, de esta manera, reconocer-se como etnógrafos.

"Uno puede hacer 10 clases de etnografía pero lo único que va a garantizar que ustedes sean buenos haciendo etnografía es que hagan etnografía, lo único que garantiza que se vuelvan agudos en la percepción, es que hagan trabajo de campo y que desarrollen sus propios puntos de vista" (Palabras de la docente)

Después de compartir sus palabras con los estudiantes, la profesora señaló las cualidades de éstos, su capacidad de captar y comprender los temas "en el aire", su excelente desempeño en la escritura, su capacidad crítica, lo que en particular les caracteriza, y su deseo de "hacer cosas". A propósito de ser críticos, recalcó la importancia de serlo, pero desde una lógica propositiva y argumentativa y, sobretodo, desde la humildad, ya que para construir conocimiento, sea éste individual o colectivo, es necesario la humildad.

"Pero la crítica de la inconformidad es un arte y es un arte que tiene que estar arropado por la humildad (...) siempre, ante todo la humildad en el conocimiento, que esto sirva para los otros y que construya siempre." (Palabras de Pilar el último día de clase)

También les manifestó algunas desventajas que pudo detectar en los estudiantes a lo largo del semestre, como la eventual impuntualidad y la falta de disciplina. Les invitó a reflexionar y a hacer un balance sobre los avances alcanzados durante el semestre, al igual que a pensar sobre su convicción y compromiso con la antropología y con las actividades propias de esta disciplina: leer, escribir, observar, escuchar, reflexionar o, en palabras de la docente, "pensar en serio".

"... ustedes están todos educándose para ser pensadores (...) cada vez te vuelves mas hábil, mas sutil, mas arriesgado, conoces más, tu amplificación se te agranda, tu campo bibliográfico y tu biblioteca crece. Eso es poco a poco (...) esos escrúpulos de la antropología son bien importantes, porque el pensamiento sobre la vida lo amerita, porque nosotros estudiamos para eso, para producir pensamiento complejo, pensamiento que tiene implicaciones sociales muy fuertes... pero para no caer en el temor, pues me ubico... soy un estudiante de antropología de sexto semestre, etc."

Al terminar con estas palabras, una estudiante compartió su percepción sobre la escritura antropológica, manifestando que siente un *temor*, temor de repetir lo que ya ésta dicho, de decir mal lo que ya ésta escrito, de no saber hablar y de no ser comprendida, de ser juzgada, etc.. Otros compañeros compartieron que sentían el mismo temor de ser incomprendidos y sobre todo, de la escrupulosidad de la tradición antropológica. Pilar respondió a esos miedos, diciendo que es necesario ubicarse en el nivel en que cada uno está, que no se puede querer competir ni con autores de libros, ni con los padres de la tradición y mucho menos con el compañero de clase, lo importante es conocer su posición, dar lo mejor de uno mismo para refinar el pensamiento, ya que "*el pensamiento sobre la vida lo amerita*", y arriesgar. Los estudiantes escucharon atentamente las palabras de Pilar y participaron con interés. Con la disposición de los estudiantes, se volvió al texto de Larrosa, se leyeron algunos párrafos subrayados y se comentaron. De los diálogos surgieron reflexiones muy valiosas y enriquecedoras. Todos los estudiantes participaron y se respiro un aire liviano y de libertad.

"Lo que el maestro de lectura enseña es el arte de una actividad que no da nada, que no hace mas que enriquecer a cada uno de sí mismo, develar lo que cada uno es y lo que tiene de mejor, elevar a cada uno a su propia altura, procurar en suma que cada uno llegue a ser el que es" "*!Llega a ser el que eres!*" (Larrosa; 2003 :394)

"...todas las cosas sobre las que la antropología versa, terminan conectándose con la pregunta por -quiénes somos- y es en este devenir en donde la otredad es la prueba fehaciente de nuestra existencia". (Triana; 2008: 8) Las palabras arriba citadas, hacen parte del trabajo final de una estudiante que frecuentó este curso. Como podemos darnos cuenta, la primera cita y la cita de la estudiante hablan de lo mismo: de la necesidad abrumadora de encontrar-nos para poder llegar a ser quien realmente somos.

La importancia, la riqueza y la sabiduría de este texto radica en que el pedagogo Jorge Larrosa, realiza una recopilación de textos, de ideas, de frases del filosofo Nietzsche que proponen buscar/encontrar la verdad del propio ser, del conocer-ce a uno mismo, de dedicar el tiempo que sea necesario para cultivar el propio espíritu. Para esto, dice Nietzsche, es necesario afinar la mirada, pulir los sentidos, para aprender a detectar los detalles que conforman tanto el mundo

exterior, como nuestro mundo interior y recalca que estas dos van cogidas de la mano, se conoce uno mismo, conociendo el mundo, se aprende a leer el mundo, mientras uno permita leerse a si mismo. Éstas, sabiéndolas leer, son metáforas sobre el saber etnográfico, donde uno se inmerge en un mundo desconocido con el pretexto de conocer el universo del otro, pero no es posible conocer dicho universo si uno no pretende igualmente conocer-se en nuevos universos, en nuevas situaciones y aprender a ver mas allá, hacia lo desconocido de lo desconocido. La lectura era una invitación a comprender tanto la vida como la etnografía en una misma esfera, donde lo que se busca, es el ser de las cosas, de los lugares, de las personas, nuestras, para dar siempre un paso mas adelante y conseguir el movimiento.

"La etnografía les va a dar herramientas y ustedes desarrollaran todo esto que Nietzsche dice: esa libertad de ser, de estar en un viaje como cada cual lo decide, visión amplificada, objetivada, es ver miles de puntos donde nadie los ve (...). Si algún día se olvidan que es la etnografía vayan y la busquen (la lectura) para empezar, siempre en dirección hacia lo desconocido" (Palabras de la docente)

Esta actividad tiene diferentes características que la hacen coherente a un diseño pedagógico y a una "idea de educación que se centra en los estudiantes y no en el conocimiento"(Echeverry; 2008:07)-por-el-conocimiento. Podemos dar cuenta de esto, primero por su carácter secuencial en el tiempo; comenzar y terminar el semestre con el análisis en grupo de "Leer en dirección a lo desconocido", evidencia el compromiso de la docente de hacer tangible su posición sobre el papel que el maestro debe cumplir para con sus estudiantes, es decir que a través de formas creativas¹⁰ de enseñanza, el contenido trabajado en clase penetre y desborde los interrogantes más profundos de los estudiantes.

"Que traiga lecturas diferentes (Cortazar, Morin, Larrosa), cosas que a uno lo hagan volar y ver las cosas de otra forma, eso me gusta porque eso habla de ellos (...)es chévere salirse de esa formalidad académica y que propongan sus propias cosas ahí" (Entrevista a una estudiante)

El contenido de dicho texto dialoga con la sensibilidad de cada uno de los estudiantes y no deja espacio para las enemistades ni los egoísmos, sino que despierta en estos un llamado para emprender camino hacia el interior de sus sentidos, de sus percepciones, de sus logros, de sus miedos, de su ser, de sus cualidades y virtudes, de su *motio*. Este tipo de contenido lo considero liberador, ya que el llamado que hace es a encontrar-se uno mismo y de aquí una armonía entre la mente, el corazón y el cuerpo, ya que también en un fragmento parangona el arte de la lectura a la digestión, a la necesidad de comer despacio, de masticar bien los alimentos para que realmente cumplan su función.

Retomar el texto para ser leído por segunda vez da cuenta de la importancia que la docente atribuye a su contenido. Este habla de la lectura pero de una lectura que puede ser aplicada a cualquier tipo de texto (lugar, persona, situación, etc.). La primera lectura tuvo un resultado menos notorio, menos provocante y estimulante que el juego de su relectura, pues la experiencia y el conocimiento acumulado a lo largo del semestre dieron un matiz más colorido, más amplio y más profundo a la inmensidad de sabiduría que el texto contiene. Esto lo traduje de las miradas atentas y las ligeras sonrisas dibujadas en los rostros de todos en el salón, además de la participación espontánea y sincera que se generó en diferentes momentos de la

10 Es creativo por varios motivos: primero porque en el afán común de terminar los programas de los cursos, no hay tiempo de releer un texto el cual ya se trabajó. segundo porque el texto de Larrosa, es un texto transdisciplinar que fusiona filosofía-pedagogía, antropología-literatura, y también porque es un texto que no es común en el campo de la antropología, que demuestra los intereses de la docente

clase. No sé bien como describir el aire que en esa ultima sesión se respiró, pero puedo asegurar que fue de libertad y de deseo profundo de reflexionar y meditar sobre cada palabra escrita por Nietzsche, recopilada y reelaborada por el autor y explicada por Pilar. Se podría decir que releer ese texto en clase logró traspasar las barreras de una primera lectura que probablemente había quedado amontonada bajo el resto de las otras lecturas realizadas durante el semestre: haciéndoles ver más allá.

Pero no solo fue el contenido del texto, ni su relectura lo que hicieron de esta actividad una actividad satisfactoria y provechosa, fue en gran parte la actitud de los estudiantes, quienes con sus miradas atentas, su disposición a escuchar, a recordar y a compartir sus sentires mas propios hicieron que esta ultima clase del curso tuviera un final agradable.



Palabras de estudiantes durante la última sesión:

"hay una parte muy bonita del texto cuando el dice que en ultimas la pregunta es sobre quien es uno. Yo pienso que en ultimas este es el recorrido que estamos haciendo al estudiar antropología: uno finalmente llega, o quiere llegar, o busca llegar a través de lo que escribe, a través de lo que hace, a través de lo que se pregunta a...-quién es uno-, sin necesidad de verdades totalmente conclusas"

"para uno abrirse a ser etnógrafo necesita penetrar en su personalidad y en su subjetividad incuestionable y profunda para poder abrirse a la alteridad y yo creo que esa es la parte fundamental de la etnografía"

"yo estoy acá y vos sos necesaria para mi proceso y yo soy necesario para tu proceso y la verdad es que si vos faltas me da pesar porque vos no estas siguiendo con tu proceso y me da pesar porque no le estas aportando al mío en este momento por tu ausencia. Cuando estamos todos se nota que la producción es mucho mas bonita y mucho mas sentida (...) o sea, adquiere mucho mas sentido cuando estamos todos" (Entrevista a una estudiante

(después de la última clase)

Con estas palabras la estudiante hacía referencia especialmente a sesiones como ésta última, donde se discutieron y se compartieron inquietudes y saberes profundos sobre la búsqueda del ser.

Para terminar quiero compartir con el lector otro fragmento del texto "Leer en dirección a lo desconocido".

"El maestro de lectura es el iniciador a los secretos de la lectura "de cuyo contacto todo el mundo sale más rico, no agraciado y sorprendido, no beneficiado y oprimido como por un bien ajeno, sino más rico de si mismo, más nuevo que antes, removido, oreado y sonsacado por un viento tibio, tal vez más inseguro, más delicado, más frágil, más quebradizo, pero lleno de esperanzas que aún no tienen nombre, lleno de nueva voluntad y nuevo fluir, lleno de nueva contravoluntad y nuevo refluir..." (Nietzsche en Larrosa; 2003: 393)

1.3.2 Segunda práctica: Escritura de una etnografía polifónica

"Como escribir colectivamente, como hacer colectivamente, como pensar colectivamente, como construirte a vos mismo colectivamente por la interpellación y no por pensarte a vos mismo solo; en mi relación con los otros me doy cuenta de quien soy, no es mi relación conmigo mismo y un ensimismamiento total, casi existencial de, me voy a sentar a descubrirme aquí en mi soledad (...). En estos (ejercicios) todos estamos haciendo y por eso las últimas clases me llegaron más al alma" (Entrevista a una estudiante)

A lo largo del semestre se exploraron a través de lecturas, exposiciones, talleres en clase los diferentes momentos históricos y las diferentes técnicas de la etnografía, haciendo particular énfasis en su dimensión holística y epistémica. Para este segundo momento -el inmediato al regreso de la salida de campo a Santa Marta- ya se había estudiado de forma teórica la escritura etnográfica dialógica y polifónica. La necesidad de este tipo de escrituras nace entre tantas cosas, a raíz de la crisis de la representación que vivieron las ciencias sociales a partir de los años sesenta y setenta. Para superar dicha crisis, distintos intelectuales latinoamericanos innovaron formas de construir conocimiento, que apuntaran a un nuevo modelo de trabajo de campo y en comunidad, que se basara en la *construcción conjunta, grupal, compartida, negociada, del conocimiento*. La I.A.P (investigación-acción-participativa) del sociólogo colombiano Orlando Falls Borda, la etnografía dialógica, la etnografía polifónica (a muchas voces) son ejemplos de ese nuevo horizonte de trabajo social que se ha ido construyendo a lo largo de las últimas décadas.

En el transcurso del semestre, la profesora tuvo que efectuar algunos cambios en su estrategia pedagógica. Esto se debió tanto a algunas dificultades que se dieron en las clases (poca participación en clase, bajo nivel de lectura, inconformidades, etc.) como el lamentarse de los estudiantes por falta de tiempo y por la alta carga académica. La actividad que aquí presento, surgió de dichos cambios.

Después de haber debatido, dialogado y compartido sobre la experiencia en la Sierra Nevada, experiencia que tuvo un impacto importante en el curso del semestre, la profesora propuso la ardua tarea de escribir entre todos (a muchas voces) una etnografía sobre esa experiencia. Esta actividad pretendía ser una puesta en escena de una de las teorías estudiadas sobre las formas más contemporáneas y propias de las etnografías de la periferia: la etnografía

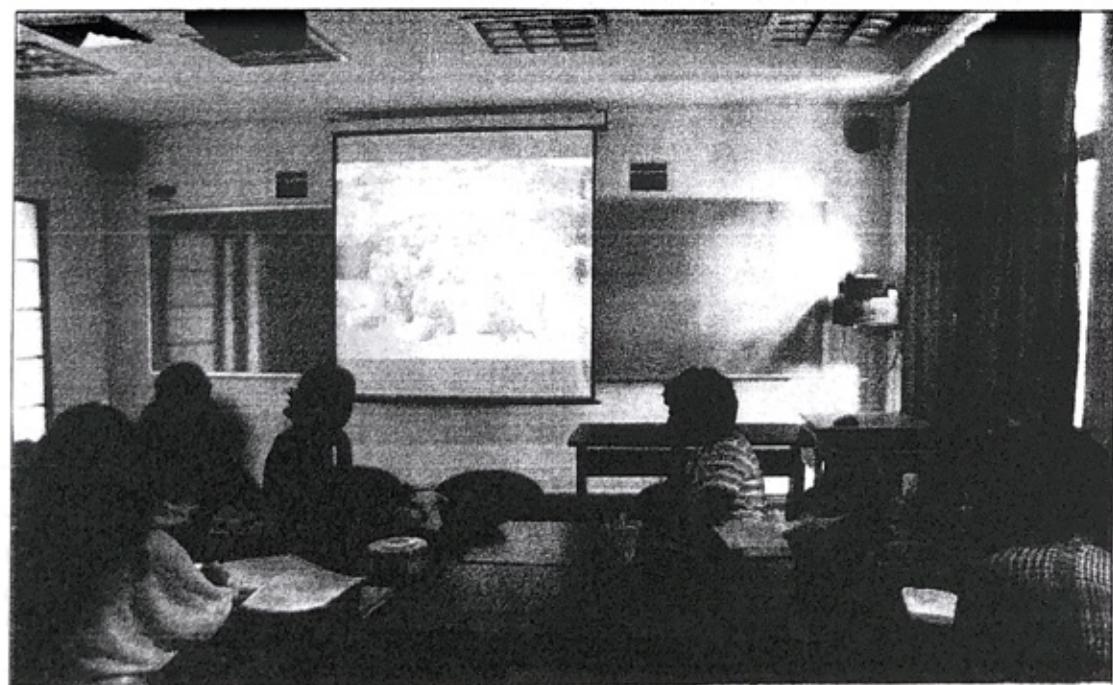
polifónica, pues escribir o construir conocimiento colectivamente es una actividad que no se aprende solo a través de la teoría. Para lograr entender *como se hace, que se siente, como se negocia* es necesario vivirlo, experimentarlo. Sobre esto Fidedigno Niño dice:

"El hombre de experiencia es el que está dispuesto siempre a *cuestionar y dejarse interpelar* por las circunstancias y los hechos y se halla abierto a nuevas experiencias, aun a precio de rectificar los saberes que creía más firmes; en todo caso, para enriquecer y dinamizar lo ya ganado. De no ser así, los saberes se convierten en dogmas y mentes y sociedades se acartonan y anquilosan." (Niño; 1998: 305)

Sin experiencia previa en ese tipo de actividades, se acordó que cada uno de los presentes iniciara compartiendo una idea sobre la posible manera de llevar a cabo dicho ejercicio: para el cual era necesario combinar e integrar las distintas percepciones de las personas que subieron a la Sierra y de los que no subieron. En este punto es importante que el lector tenga presente dos situaciones que dificultaron el desarrollo de dicho ejercicio. Primero, que los estudiantes de este semestre han logrado desarrollar un alto nivel de escritura individual, sin embargo para este ejercicio se requería trabajo en equipo y escritura en conjunto, novedad que causó un poco de expectativa, desconfianza y temor entre los estudiantes. Segundo, el hecho que dos estudiantes de este curso no hubieran ido a la Sierra Nevada, creó una situación en la que se debía tener cuidado para que dichos estudiantes no se sintieran excluidos.

Para dar inicio a la actividad, se juntaron las diferentes ideas de los estudiantes, se debatieron y se estudiaron y al fin se acordó en escoger una imagen (fotografía) como eje central, que fuera capaz de emanar recuerdos de las personas que participaron en la salida. Esa misma imagen podía ser interpretada diferentemente por las dos personas que no estuvieron ahí, interpretación que ayudaría a complementar la historia. Tal imagen, proyectada en la pantalla, sirvió de estímulo para iniciar el proceso de reflexión, de diálogo y de intercambio de recuerdos y percepciones necesario para comenzar a crear entre todos, el telón de la escritura polifónica.

"La propuesta de un ejercicio como el de Santa Marta: como estábamos hablando nosotros ahí super emocionados de nuestra experiencia" (Palabras de una estudiante durante una entrevista)



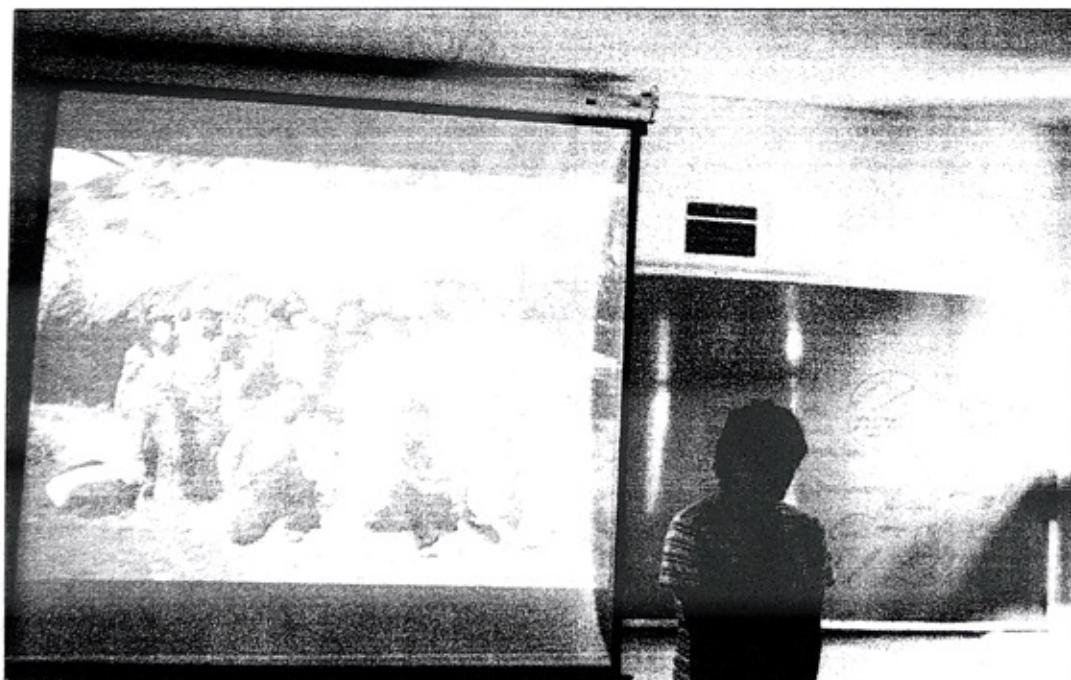
Otra estudiante el día del debate se expreso así sobre el sentido del ejercicio: "yo creo que ahí está el colectivo, no en las cosas ni en las experiencias, si no en pensar como vamos a hacer que esas experiencias conjuguén."

Palabras de la docente el dia del debate final sobre el ejercicio:

"El ejercicio se trataba de escoger una imagen para que todos habláramos de ella, ellos iban a contar su versión y ustedes iban a contar su versión, luego empezaron a desfigurarse las cosas como siempre sucede en la vida y no hubo un momento que se dijó paremos y pensemos,...) los únicos que podían decirnos que sucedía eran ustedes."

"Tratando de integrar a las personas que no habían podido estar en Santa Marta y buscando como podíamos encontrar una metáfora que nos uniera a todos, entonces elegimos, después de muchas discusiones y enojos la metáfora del camino que nos parecía como la mas importante" (Palabras de una estudiante durante la jornada de socialización)

Para este ejercicio fue necesario dedicar la segunda hora de varias sesiones, en las cuales se continuaba el proceso arriba descrito de compartir, dialogar, intercambiar, escuchar, construir, condensar las distintas ideas. Es así, que en el intento de condensar los pensamientos, las vivencias, los recuerdos, los dolores y ese sin fin de sucesos que acompañaron la experiencia de la Sierra Nevada de cada uno de los estudiantes, sumado a la de los dos estudiantes que no vivieron esa experiencia, se inicio ese trabajo para el cual es necesario negociar tanto con uno mismo como con los demás.



Es decir que para tal fin se trabajo la disposición a escuchar al otro: a escucharlo de verdad, con respeto y atención, para poder ampliar la idea con otros y poder integrar más puntos de vista. Y si no olvidamos, que se estaba recordando y discutiendo sobre una experiencia que interesaba mucho a los estudiantes que habían estado en la Sierra, que había de alguna

manera marcado sus vidas, se entiende que el tema facilitaba el interés y la dedicación en la tarea por parte de estos, mientras los dos estudiantes -que no compartían la misma emoción, ni el mismo entusiasmo- empezaron a hacer sentir su rechazo y su indisposición hacia el ejercicio (ver Anexo 6). En la ultima clase dedicada a este ejercicio se vivenció un debate, en el cual cada uno compartió su percepción, su análisis, su experiencia sobre el ejercicio . Las siguientes reflexiones fueron pronunciadas el día que se hizo el debate final sobre el ejercicio:

A: "Pocas veces en la vida me he sentido tan solo como en el momento cuando estaba haciendo eso: porque yo creo que si uno esta pensando lo colectivo, uno no puede pensar en sumar partes que están aisladas, que están mediadas por cosas distintas y ponerlas ahí; condensarlas como si fuera, no se, un sueño. No se si el punto central sea la foto, estamos diciendo que no, pero hay una cosa distinta a lo que puede sentir Alejandra por no estar ahí, a lo que puedo sentir yo por no estar en esa foto y es porque justamente hay una memoria que esta compartida de una manera o no, que permite que pase esto y que permite que discutan ustedes, pero yo en ese momento no podía discutir, solamente podía condensar, parafrasear, borrar líneas y hacer una membrana más al gusano para que le cupieran más cosas. En ese momento más que cuando se eligió la foto, más que cuando se propuso el ejercicio sobre ese tema, nunca me había sentido en una soledad tan terrible como en esa de ponerme a escribir ahí lo que estaban diciendo a partir de una no experiencia que además había sido como si realmente me hubiera tocado vivirla."

B: "Ese es el papel que juega el etnógrafo cuando se hace cartografía social. Entonces seguramente te vas a sentir solo en esos ejercicios. Sentirse que se ha sido utilizado, que se ha estado solo, cuando en realidad uno a estado proporcionando a unas personas que hablaban la concentración de un saber, eso es un acto etnográfico de mucha grandeza. Cuando vayas a hacer procesos colectivos, la gente te va seguramente a poner en eso, y tu como etnógrafo, con mucha humildad, lo aceptas y tratas de hacerlo bien, es un trabajo de tener la astucia, la agudeza mental de coger las palabras mas apropiadas y ponerlas en un lugar y darles una sedimentación."

C: "En un trabajo colectivo también hay funciones (...) igual es parte del trabajo colectivo, no te excluía del trabajo colectivo el hecho que tu estuvieras escribiendo."

D: "No se si precisamente son el narcisismo o el egocentrismo que estamos criticando en ellos es en ultimas lo que nos esta haciendo partir de una crítica, el egocentrismo y el narcisismo de nosotros mismo: lo que estaba criticando es precisamente lo que estoy haciendo partiendo de que para mi no significaba nada (...) lo que estoy tratando de decir es que, cuando uno hace un trabajo en colectivo y tal vez lo que estaba criticando era que yo no hacia parte de ese colectivo, pero en ultimas estaba partiendo de una crítica al narcisismo o al egocentrismo que habían tenido al tomar esa foto donde estaban algunos y no otros, pero igual esa critica partía de mi egoísmo y mi narcisismo entonces pues ahí se ve lo que hemos venido hablando de la costumbre de trabajar solos o con un grupo reducido con el que uno igual se siente identificado para poder ir alimentando esa soledad acompañada"

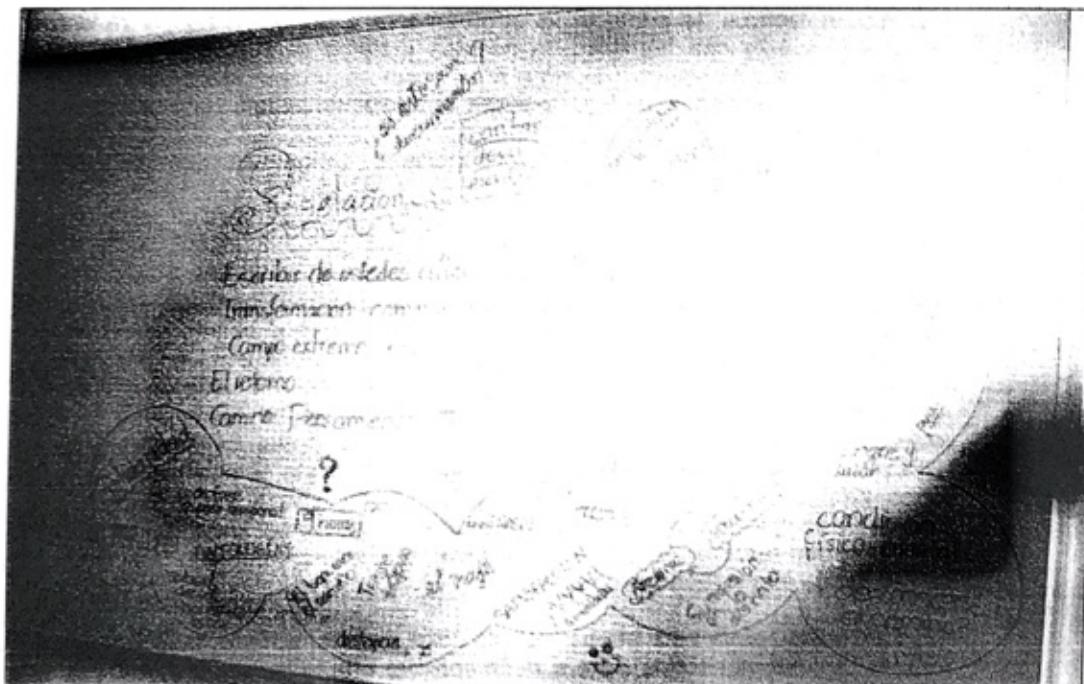
E: "El ejercicio sirve para pensar eso: lo difícil que es, porque es que no tienen que estar contentos todos; pero si es importante que todos participen y también es importante no tomárselo personal y de alguna manera ustedes se lo tomaron personal y también hicieron como la critica desde una posición, desde una emoción exacerbada. Es simplemente un ejercicio de clase, desde donde nos podemos pensar como nunca nos hemos pensado; eso es en colectivo."

F: "La soledad de la que habla A y el narcisismo del que habla D podrían estar en el escrito como las memorias del camino(...). No son contradictorios los unos con los otros, aquí la cuestión es el deseo de trabajar todos juntos y de dejar de lado el egoísmo: hacer converger (...) ¿porque no poder complementar lo que nosotros vivimos con lo que ustedes vivieron y con lo que ustedes están viviendo?"

Transversal a la necesidad de recordar-se, de escuchar-se, de negociar-se, de comprender-se estaba el *trabajo en equipo*; base fundamental de esas propuestas etnográficas que quieren construir un conocimiento que incluya la voz, el sentir, el vivir de diferentes actores de un mismo drama social. En voz de María Cristina Pulido

"No se trata de ejercitarse el pensamiento, del conocimiento por el conocimiento mismo, se trata de su carácter humano, de su relación con la vida y con la convivencia. En el proceso del conocimiento los sujetos no solo transforman el entorno sino que se transforman a sí mismos. (Pulido; 1993:77)

Este tipo de trabajo también requiere un dialogo con la *flexibilidad* de cada participante, ya que como nos mostró esta experiencia en el salón de clase, no es fácil hacer concordar diferentes percepciones: pero es necesario, tanto para la vida personal/práctica, como para situaciones laborales de este tipo. Nos lo confirma Morin diciendo "siempre vi y sigo viendo a gente de distintas competencias y opiniones opuestas, lo que me permite conocer y examinar continuamente la multiplicidad de los puntos de vista." y acota Larrosa "...sino que se aprende multiplicando las perspectivas, aumentando el número de ojos, utilizando formas afectivas de mirar, dándole a la visión una mayor pluralidad, una mayor amplitud, una pasión más fuerte." (Larrosa; 2003: 80)



2. Etnología de Colombia

2.1 Sobre el programa

En la descripción del programa de *Etnología de Colombia* el docente Diego Varón plantea el propósito de la materia en términos de "introducir al estudiante en los autores, métodos y contextos en que han sido abordados los estudios etnológicos en Colombia, reconociendo los desafíos que enfrenta el antropólogo a la hora de realizar trabajos comparativos en sociedades complejas" (ver Anexo 7). La metodología propuesta por el docente fue la modalidad de seminario, es decir, que a partir de lecturas efectuadas en casa se desarrollarían debates, discusiones y exposiciones en las que los estudiantes compartirían sus posiciones sobre lo comprendido de las lecturas. Transversal a la participación de los estudiantes, el profesor tenía la tarea de contextualizar y explicar el texto.

De igual manera que con el curso de *Taller de Etnografía en Contextos Urbanos*, el trabajo que me propongo es detectar aquellas actividades que desde mi punto de vista tuvieron mejor acogida entre los estudiantes, sabiendo a su vez, dialogar con el objetivo general de la clase. El método de escritura será el mismo que para el curso *Taller de etnografía urbana*: abarcar de forma sintética las acciones y actividades, dividiéndolas en los diferentes espacios desde donde fueron vivenciadas, concentrándome en aquellas que a mí parecer y el de los estudiantes constituyeron las más enriquecedoras por su carácter complejo. También aquí escogí dos actividades que describiré y analizaré (ver puntos 2.3.1 y 2.3.2)

El programa diseñado por el docente fue leído y discutido en la primera clase¹¹. A lo largo del semestre el profesor fue paulatinamente modificando el diseño original del programa, ya que se presentaron diversas situaciones (conferencias sobre actualidad, salidas de campo), lo que sumado a la falta de tiempo de los estudiantes (atribuida a la carga académica), hicieron que en algunas sesiones no se presentara la diálogo y el debate esperado. Esta disposición y capacidad de encontrar nuevos caminos para alcanzar los objetivos propuestos dan muestra de la flexibilidad del docente, flexibilidad y creatividad que son fundamentales¹².

2.2 De los espacios y las actividades

Con el ánimo de hacer interactuar y conjugar los contenidos desarrollados y abordados durante las horas de clase con los tiempos y espacios de los estudiantes fuera de éstas, las estrategias pedagógicas implementadas a lo largo del semestre se conformaron por acciones y actividades repartidas en los diferentes espacios (salón de clase, casa y trabajo de campo). En esta asignatura el trabajo de campo estuvo ligado a la visita hecha a la Sierra Nevada, para la cual los estudiantes debían realizar un trabajo etnológico (categorización y comparación), el cual resultó un poco complicado a causa de la corta estadía en la Sierra Nevada y para el último parcial, el cual daba la posibilidad de desarrollar un punto que demandaba salir y establecer relación y diálogo con un miembro de algún grupo étnico.

2.2.1 Actividades en el aula

- Clases de tipo magistral a cargo del docente, quien se apoyó en recursos didácticos como las presentaciones en *Power point* proyectadas por *video-beam*, el tablero y la proyección de videos. La exposición verbal del docente se caracterizó por un tono suave y ameno y, siendo fiel a su objetivo, éste se apoyó constantemente en situaciones actuales de sucesos políticos,

11 La descripción pormenorizada se encuentra en el Anexo 1, primera clase de Etnología de Colombia.

12 Estas ideas están más desarrolladas en el primer capítulo (Pág. 7)

económicos y sociales que sirvieron para contextualizar los conceptos y los temas aprendidos en el curso. Además, en varias ocasiones el profesor usó ejemplos de su experiencia personal y laboral, construyendo lazos de confianza con los estudiantes.

- Exposiciones por parte de los estudiantes sobre las lecturas que habían sido propuestas para la clase y sobre un grupo étnico de Colombia escogido libremente por cada estudiante. Para dichas exposiciones los estudiantes utilizaron gran diversidad de recursos: música, video, fotografías y presentaciones en *Power point*.



• Talleres

Los estudiantes debieron realizar algunos talleres, los cuales no se limitaron sólo al espacio en clase, sino que debían continuarlos por fuera de ésta. Entre estos trabajos que el docente trajo a clase tenemos: lecturas de textos que no estaban en el programa y que resultaban útiles para contextualizar; identificación en el mapa de Colombia del nombre de los departamentos y de los grupos étnicos y familias lingüísticas de los diferentes grupos; imaginar un grupo étnico en otro planeta para poder crearles categorías y de esa manera describirlos; y preguntas sobre temas tratados en clase para evaluar los avances del curso, entre otros.

Para el desarrollo de las clases el profesor generó debates sobre los conceptos aprendidos en las lecturas y explicados por él, y sobre sucesos de política y economía contemporáneos. Coincidio que mientras se estudiaban conceptos como etnia, etnocidio, raza, estado-nación e identidad, la marcha indígena de octubre llegaba a Cali; movilización que puso de relieve los conflictos entre algunos grupos indígenas, especialmente los nasa, y el Estado. En palabras del profesor: "Se dieron cosas como el movimiento indígena que casó justo con el curso; entonces también sirvió como una reflexión constante" [Entrevista al docente]. De igual manera, en este periodo del año ganó las elecciones presidenciales de Estados Unidos el primer presidente negro de ese país. Todos esos hechos políticos, tanto nacionales como internacionales, daban

espacio para debates utilizando los conceptos estudiados. Sé -por entrevistas realizadas a algunos estudiantes del curso- que estos espacios resultaron muy enriquecedores y que, a juicio de ellos, sería conveniente dedicar más tiempo a estos debates en los que se presenta un rico intercambio de ideas y de posturas, al tiempo que se facilita un acercamiento fructífero a la realidad socio-cultural.

En esta clase las fricciones entre estudiantes fueron menos pronunciadas que en el *Taller de Etnografía en Contextos Urbanos*, aunque en gran parte de los debates, los puntos de vista de los estudiantes parecieron, por momentos, irreconciliables entre sí. El nivel de lectura no fue, en muchos casos, el deseable a causa -según los estudiantes- de su alta carga académica. Conviene recordar que la mayoría de estudiantes cursó de seis a siete asignaturas, para las cuales debían realizar lecturas y trabajos en casa.

2.2.2 Actividades fuera del aula

Las actividades realizadas fuera del aula fueron principalmente la lectura de textos asignados por el docente. Como mencioné arriba, cada estudiante realizó dos exposiciones: una basada en un texto contemplado en el programa de curso y otra sobre un grupo étnico de Colombia de libre elección. Para esta última algunos estudiantes hicieron entrevistas a miembros del grupo étnico escogido, por lo que tuvieron que realizar un corto trabajo de campo. También requirió trabajo por fuera del aula la realización de algunos talleres y reseñas, y de dos evaluaciones parciales de preguntas abiertas, cuyos cuestionarios fueron facilitados a los estudiantes una semana antes del plazo previsto para ser recogidos por el docente.

Otras actividades por fuera del aula fueron la asistencia a conferencias académicas (a ejemplo de la programada por el Departamento de Sociología sobre Alain Tourain), la inauguración del Museo Etnológico de la Universidad Autónoma de Occidente y el encuentro con los principales voceros de la Minga Indígena organizada en la Pontificia Universidad Javeriana. A algunas de estas actividades los estudiantes asistieron por su propia iniciativa, previa solicitud hecha al docente. Yo misma asistí a estas jornadas y puedo decir que estaban estrechamente relacionadas con los temas y con las pretensiones del curso.

2.2.2.1 Salida de campo en grupo

En el transcurso del semestre se realizaron las mismas dos salidas que en el curso *Etnografía en contextos urbanos*, a cargo de la profesora Pilar Echeverry: barrio Siloé de Cali y Sierra Nevada de Santa Marta. Para la salida a la Sierra Nevada, el profesor Varón pidió a los estudiantes la realización de un ejercicio etnológico en el que compararan dos de los grupos indígenas que viven en la Sierra. Ejercicio que no fue posible llevar a cabo debido al poco tiempo (un día y dos noches) que permanecimos en *Kemakumake*. A pesar de este contratiempo, la experiencia permitió que los estudiantes compartieran con personas de lugares tan distantes del nuestro, cuyos modos de vestir difieren tanto del nuestro, que organizan sus tiempos y sus vidas de un modo totalmente exótico para nosotros, quienes se "escandalizan" al saber que nosotros aún no nos hemos casado ni tenemos descendencia -en *Kemakumake* la edad promedio para casarse y tener hijos es de 14 años e, inclusive, muchas personas no parecen muy preocupados por conocer su edad-, que tienen normas tan ajenas a nuestra experiencia como la existencia de lugares sagrados a los que las mujeres no pueden ingresar, que tienen una dieta alimenticia que para nuestro juicio resulta tan poco nutritiva -comen como plato fuerte malanga, plátano y papa, y algunas pocas verduras y frutas-, que hablan otra lengua, etc.. Este encuentro fue útil y necesario para comprender e imaginar mejor los discursos sobre la identidad, la etnicidad y, en general, muchos de los conceptos trabajados a lo largo del plan de estudios.

En esta salida de campo tuvo un valor especial el ejercicio de entrevista al Mama Ramón, ejercicio también desarrollado para el *Taller de Etnografía en Contextos Urbanos*. El ejercicio permitió constatar las dificultades de establecer diálogo con personas que, en algunos casos, apenas hablan nuestra lengua o no comprenden palabras a través de las cuales entendemos y categorizamos la realidad.



Por otro lado, la segunda noche que dormimos allá hubo una reunión en la *unguma* (casa ceremonial de los hombres) en donde se reunieron los hombres de la comunidad para hablar sobre su situación económica, política, social y su relación con el Estado. Aunque las mujeres no pudimos entrar a la reunión, que duro toda la noche, los hombres que entraron nos contaron que hablaron sobre su estado de vulnerabilidad dada su ubicación geográfica, presencia de distintos grupos paramilitares en la zona, las fumigaciones con glifosato en sus territorios, entre otras problemáticas que ponen en peligro la estabilidad de esos grupos¹³.

Es por esto que aunque el trabajo previsto para tal salida no se realizó, esa primera salida a una comunidad encaminó a los estudiantes en ese horizonte sobre cómo es en realidad la vida y las preocupaciones de esas personas que generalmente estudiamos sólo en libros. Conocer las problemáticas que estos enfrentan en su cotidianidad permitió realizar uno de los ejercicios fundamentales del programa, que era el de poner en diálogo los conceptos con la realidad que estos designan. Al respecto el profesor comentó:

"Siento que si bien el contexto es importante, parado por ejemplo desde Stuart Hall, el *contextualismo*, el lugar de enunciación es importantísimo: ¿Desde dónde enuncio el discurso? ¿Desde dónde yo me paro? Para hacer esa enunciación tengo que entender un contexto; entonces creo que es importante... Me hubiera gustado que mis profesores me dieran eso"

13 Mucho sobre ésta actividad está descrito en el punto 1.2.2.2



2.3 Dos actividades realizadas en clase representativas de la estrategia pedagógica

"Si uno acepta que nuestras acciones están atravesadas por la forma como comprendemos el mundo, entonces debemos preocuparnos por las implicaciones políticas de los conceptos que desarrollamos y los métodos que usamos" (Yeros citado en Restrepo;1999 :8)

Este punto lo desarrollaré de la misma manera y bajo los mismos criterios que en el caso del Taller de etnografía en contextos urbanos. Es por esto que describiré y analizaré dos actividades que se desarrollaron en distintos momentos del semestre y que, por sus características como prácticas pedagógicas, fueron capaces de integrar la posición filosófica del docente sobre el interés de guiar al estudiante como ser humano y como ser social (más allá de simplemente impartir conocimientos) con los contenidos y objetivos del curso.

Antes de comenzar quiero introducir al lector en algunas de las posiciones del profesor sobre su percepción del rol de la docencia y el porqué de la necesidad de conocer (aunque sea mínimamente) al estudiante. Las siguientes palabras surgen de una entrevista realizada al docente: "Más que enseñar, la función de un docente es guiar, pero vos guías en la medida en que vos sabés qué es lo que el otro quiere... Porque tú no vas a llevar al otro al estado que tú quieras." En este sentido, decía el profesor, es necesario intentar conocer al/a estudiante: cuáles son sus gustos, sus intereses, sus debilidades, sus fortalezas, etc., y para ello espacios como la salida de campo a la Sierra Nevada de Santa Marta son imprescindibles. Este interés se pudo evidenciar desde la primera sesión, pues el profesor llegaba por primera vez a dictar un curso a la universidad ICESI y no conocía a los estudiantes, así que después de presentarse a ellos y de exponer el programa del curso, pidió a los estudiantes que hicieran una presentación de sí mismos y que contaran donde habían estado durante las vacaciones, qué habían leído, qué películas habían visto y, para terminar, les pedía que contaran cuáles eran sus temas de interés con relación a la antropología¹⁴. Esta actividad 'rompió el hielo' entre docente y estudiantes. Sé -por diálogo con los estudiantes- que esa primera actividad les gustó mucho,

14 Una descripción más detallada de esto, se encuentra en el Anexo I

además de que todos participaron con sinceridad y compartieron con los demás las respuestas a tales preguntas. De igual modo, el profesor compartió algunas experiencias suyas, tanto de la universidad como de su vida laboral, facilitando y favoreciendo la construcción de relaciones de confianza y de amistad con los estudiantes. Para este fin (expresó el profesor): "fue muy útil la salida de campo a la Sierra Nevada pues permitió acercarse y conocer a los estudiantes en diferentes espacios."

Como he venido diciendo a lo largo de estas notas, la importancia atribuida por parte del docente a conocer a los/as estudiantes, se funda, también, en la centralidad que juegan estos en la implementación de la estrategia pedagógica, es decir de las actividades, de las acciones

"Plantear ejercicios que a ellos les gusten y que sean más o menos relacionados con la parte psicológica y psicosocial que tienen los estudiantes ayuda a entender cómo piensan ellos (...) Yo no llevo una teoría pedagógica al salón de clase (...) Me he dado cuenta de que el grupo es el que te da la forma como ellos les gustan las clases; o sea, yo parto de eso: es el grupo el que te da la visión émic de como quieren que sean las clases. Ellos quieren que sean participativas, que el profesor hable, pero no hable mucho... Ellos quieren que también les den un tiempo para hablar".

Los estudiantes de antropología viven sus subjetividades intensamente y coinciden en esa búsqueda por formar y encontrar sus particularidades y, a su vez, por su preocupación de definir qué tipo de antropólogos quieren ser.

Unos de los puntos del contenido de este curso fue la historia de las producciones antropológicas colombianas. Punto que permitía que los estudiantes se hicieran una idea general de este tema y se interrogaran bajo qué perspectiva, bajo qué lógica productiva, se quieren formar y quieren forjar su trabajo. Siendo que estos estudiantes conocen y manejan ya muy bien las varias teorías antropológicas estudiadas a lo largo del plan de estudios, era importante que comenzaran a plantear preguntas epistemológicas, metodológicas y éticas sobre su quehacer profesional.

~~También es importante~~ retomar el tema de las discusiones y los debates en clase como parte fundamental en el desarrollo de la propuesta de ésta, pues -como ya comenté arriba- esta pretensión no se logró en su totalidad debido al relativo bajo nivel de lectura, al tiempo otorgado para las exposiciones y, en algunas ocasiones, a las relaciones entre los estudiantes, de las cuales se podría decir en palabras del docente: "Esas relaciones parecen que están saturadas con los cinco semestres que ya llevan juntos". Sobre la relación entre estudiantes y el valor que ocupa en éstas la personalidad de los estudiantes , el profesor también comentó:

"Hay un aspecto que son las personalidades y que uno, sin ser psicólogo, intuye que hay unas personalidades fuertes, agresivas y hay otras personalidades más suaves, más relaciones y otras que son aisladas o tienden a alejarse del grupo y construir hacia adentro. Esas tres las siento en el salón: están los competitivos, los que quieren decir algo novedoso y hay unos que tienen más capacidad de trabajar en grupo".



2.3.1 Primera práctica pedagógica: descripción de 'un grupo étnico de otro planeta'

He escogido esta actividad por haber resultado estimulante en cuanto a la creatividad de los estudiantes y, a su vez, por su carácter atípico. La realización de este ejercicio tuvo inicio en la sexta sesión del semestre, después de la primera hora el profesor explicó en qué consistía el ejercicio: describir 'un grupo humano que vive en otro planeta y a partir de ésta crear categorías de análisis. Los estudiantes tenían la total libertad de imaginar, de crear, de inventar la corporalidad, el lenguaje, la alimentación, la religión y todos los atributos que componen un grupo humano. Para el desarrollo de este ejercicio, el profesor reservó el resto de la clase (aproximadamente 40 minutos). Los comentarios de los estudiantes acerca del ejercicio fueron todos positivos, algunos de ellos se sorprendieron – deduzco- por temor a tanta libertad y se paseaban por el aula preguntándose entre ellos qué podían hacer. Nadie alcanzó a terminar el ejercicio, por lo que el profesor pidió que lo trajeran terminado y preferiblemente impreso para la próxima clase.

Éste ejercicio reúne ciertas características que lo hacen especial. Una de ellas es *poner a jugar* la teoría estudiada durante las primeras sesiones, sobre el principal aspecto del quehacer del etnólogo: construir categorías de análisis relativas a grupos humanos y compararlos, con la *libertad y la creatividad* de los estudiantes. Hablo de libertad porque las pautas de la ejecución del ejercicio eran bastante laxas, lo que permitía un fluir del conocimiento aprendido por el estudiante y de su imaginación. En palabras de una estudiante entrevistada para este informe:

"Pedagógicamente es muy bueno. Los trabajos que (el docente) pone a hacer son trabajos súper-enriquecedores. Por ejemplo: eso de inventarte un grupo étnico es ponerse a pensar en las características que tiene un grupo étnico para poderse alimentar, por ejemplo, que es una labor súper grande. También como

de abstracción... Te permite jugar con tu imaginación y con tu escritura (...), pero estás también haciendo una labor analítica al respecto".

Aunque la escritura a la que los estudiantes están acostumbrados se caracteriza por la creatividad y la imaginación, el ejercicio en cuestión no requería basarse en otros textos ni en repetir ideas, ya que lo único que se quería era que los estudiantes produjeran algo que no existía y se centraran en la interpretación y la utilización de la información y el conocimiento recibido como base para las ideas; se trataba más bien de un texto que creara una realidad única, realidad que solo existía en las mentes de los estudiantes. A continuación expongo un fragmento de uno de los trabajos.

"No sé qué es eso del conocimiento o la sexualidad. Tampoco nada de esas cosas de patrimonio material. Lo que usted ve allí, si es que puede verlo, es creado, pero no significa nada. Es parte del orden. Los que excavan son los que arman esas cosas sinsentido, pero eso es sólo reordenar lo sensible, no crear nada nuevo. Lo intangible sólo se vuelve intangible a partir del interior, pero esas cosas son sólo re-acomodamientos. Si bien no afectan, tampoco contribuyen. Y bueno no, acá no funcionamos con eso de la complementariedad de los «sexos». Como ya he explicado hasta la saciedad, todos somos parte de un mismo compuesto que es lo que se llama «interno» y es lo que produce la transformación de lo intangible a lo tangible. No entiendo, la verdad, para qué necesitar de algo exterior a lo interior como lo es otro interior, para generar algo sensible" (Arango, 2008: 1).

A los estudiantes les entusiasmó mucho dicho ejercicio, sin embargo, en la siguiente sesión, para la cual debían entregar el ejercicio terminado, solo tres estudiantes lo llevaron impreso como había requerido el profesor, a los que no llevaron el texto, se les extendió el plazo para entregarlo. Para ese día estaba planeada la lectura y la descripción de los distintos grupos étnicos creados por los estudiantes, así que se leyeron los únicos tres textos terminados y el resto de la clase contó lo que se había imaginado. Antes de terminar con el ejercicio, el profesor pidió que formaran grupos de tres personas para comparar las diferentes categorías creadas por los estudiantes. Esta labor también les gusto mucho a los estudiantes, quienes elaboraron cuadros comparativos de los grupos étnicos imaginados.

2.3.2 Segunda práctica pedagógica: El tipo de evaluación

"Mi evaluación fue siempre la misma, sino que cambiándoles la bibliografía para que ellos cambiaron la forma de acercamiento" (Entrevista al docente Diego Varón)

Para evaluar a los estudiantes el docente utilizó un método qué, más que evaluar, daba a los estudiantes unas pautas para aplicar el conocimiento generado, construido y afianzado en clase, llamándolos a condensar sus propias ideas sobre cuestiones abordadas en clase. Durante el semestre se realizaron dos evaluaciones de este tipo: un examen parcial y uno final. Aunque mi intención aquí es concentrarme en la descripción y el análisis del examen final, me gustaría contar brevemente en qué consistió la prueba parcial. Una semana antes del viaje a Santa Marta, lugar donde se tenía previsto un encuentro con otros dos programas de antropología: la Universidad del Magdalena y la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, los estudiantes debieron realizar el examen parcial. Éste incluía tres preguntas que, finalmente, se convirtieron en dos por solicitud de los estudiantes. De estas preguntas, la primera era obligatoria, aunque igualmente libre, pues el ejercicio consistía en elegir tres programas diferentes de antropología del país y construir categorías clasificadorias sobre estos. La otra pregunta a responder podía ser escogida por el estudiante y consistía en efectuar un análisis de algunos conceptos estudiados hasta esa altura del semestre y complementar dicho análisis con otras lecturas.

La primera pregunta tuvo muy buena acogida entre los/as estudiantes pues demandaba de ellos el trabajo de un etnólogo, pero aplicado a una temática innovadora. Este ejercicio también les sirvió como preparación para su futuro encuentro con los referidos programas de antropología en la ciudad de Santa Marta. Una estudiante expresó con estas palabras, en una entrevista realizada para efectos de este informe, su percepción sobre el primer punto del examen parcial:

"La labor etnológica que hicimos nosotros nada tenía que ver con etnias indígenas: era una labor etnológica dentro de los pensum y los programas de antropología [de otras universidades]. Eso es pensar en una forma distinta a las clásicas de hacer etnología".

A pesar de que solo tengo este testimonio grabado, sé por conversaciones con otros estudiantes y por la discusión que se generó el día de la entrega, que dicha actividad, para la cual tuvieron que leer detenidamente varios programas de antropología, les fue muy útil en tanto debieron reflexionar, analizar y comprender los pensum escogidos para poder aplicar el conocimiento sobre la labor etnológica. Como sugerí previamente, el día de entrega del examen se dedicó alrededor de una hora a discutir sobre el éste: uno a uno, los estudiantes contaron cómo había sido su experiencia, qué dificultades habían tenido y qué les había gustado y disgustado. A pesar de la diversidad de experiencias y percepciones, todos coincidieron en que el examen había requerido mucho esfuerzo y dedicación, pero que a la vez, se habían divertido y habían aprendido mucho.

Con el examen final sucedió algo similar. El profesor puso a disposición de los estudiantes el cuestionario de la prueba tres semanas antes de su entrega (ver Anexo 8). Las preguntas fueron tres: la primera demandaba realizar una comparación de dos grupos étnicos de Colombia; la segunda requería un poco de trabajo de campo, en el cual era necesario realizar entrevistas en profundidad a integrantes de dos grupos distintos para, a partir de la información recogida, hacer una comparación etnológica de éstos; la tercera, finalmente, pedía elaborar un ensayo crítico en el que se analizaran dos conceptos tratados en clase con relación al tema de la etnicidad y para la cual los estudiantes debían cuestionarse sobre los retos del antropólogo contemporáneo respecto de dichos conceptos. A continuación quiero citar un fragmento del examen de una estudiante que decidió responder el punto tres, comentario que expresa en términos críticos la labor del antropólogo y sus implicaciones políticas:

¿Por qué siguen siendo frecuentemente antropólogos los que construyen analíticamente aquellos conceptos que se vuelven con el tiempo legitimadores de órdenes políticos específicos de dominación? ¿No han sido también los antropólogos los que han creado esencialismos? ¿No fueron después de crear los esencialismos los que los criticaron y decidieron inventarse nuevos conceptos, como los de "etnicidad estratégica", entre otros, para tratar de redimir esos desatinos teóricos? ¿Quién más, sino un antropólogo, acuñó términos como comunidades (o identidades) imaginadas (creadas, fabricadas)? Además, ¿no fueron estos mismos los que dijeron que dichas creaciones eran productos casi conscientes? ¿Qué ha pasado, en el mismo sentido, con el concepto de etnicidad? (Arias; 2008: 01)

Al igual que para el examen parcial, los estudiantes pidieron al profesor abrir la posibilidad de elegir una sola pregunta para ellos disponer de mayor tiempo para resolverla con mayor profundidad, solicitud a la que el docente accedió. El día 19 de Noviembre, casi tres semanas después de la entrega de las preguntas, se llevó a cabo la sustentación del examen, tiempo suficiente para que los estudiantes reflexionaran y abordaran con empeño la pregunta que cada uno había escogido. La mayoría de los estudiantes decidió realizar el tercer punto de la prueba relativa a la elaboración de un ensayo crítico, mientras el resto eligió el primero. La sustentación

consistía en explicar y expresar oralmente como habían desarrollado el texto y compartir con el resto del grupo su contenido. Al respecto comentó el docente:

"Por lo menos ésta (la sustentación del examen final), me deja muy impresionado, muy satisfecho y sé que no es una construcción mía, que es un aporte donde está Cristóbal, donde está Enrique, Pilar, Inge, donde están todos porque es una elaboración (...). Yo siento que mi función como docente es en relación con mis compañeros de trabajo porque finalmente todos estamos trabajando por un proceso académico" (Entrevista al docente).

Este comentario del profesor abre el camino para abordar aspectos de suma importancia con respecto a la mirada y al tratamiento que les fue otorgados tanto a los temas estudiados en clase, como al desempeño de esos temas en los dos exámenes. De acuerdo a las palabras del profesor, en el examen final pudimos ver cómo los estudiantes se dieron a la tarea de contextualizar, de hilar los varios saberes aprendidos en los diferentes cursos de antropología, para de este modo ir tejiendo cada uno su propio telar, el cual no se compone sólo de los contenidos teóricos trabajados en los cursos, sino también de las posiciones y percepciones (sobre los diversos temas y conceptos tratados e por la antropología) construidas por los/as estudiantes a lo largo de su proceso, y estos sumados a su posible aplicabilidad a la realidad. Es decir, para la elaboración de este examen final, los estudiantes (al menos la mayoría) conjugaron algunos de sus saberes construidos y afianzados a lo largo de la carrera y los pusieron en diálogo con sus posturas ideológicas y éticas. El siguiente es un fragmento de un examen final:

"Apelando a lo que considero mi poca apatía política, no deseo un análisis crítico que parta simplemente en una comparación de prestigiosos autores en los que la crítica recae en examinar cuál es más coherente, o cómo se puede hacer para lograr una mejor comprensión del tema, o cuál sería la forma más correcta de hablar sobre ello [...] Nuevo paso en el que hacer teoría es al mismo tiempo, hacer militancia política ligada a buscar un deber ser que le ha sido negado a las ciencias sociales hasta hace algunas décadas" (Arias; 2008: 02)

Tal vez sea la combinación de varios factores [como lo son los debates desarrollados en clase, la sumatoria de los conceptos aprendidos en asignaturas como *Antropología Latino-americana*, *Etnografía*, etc., la confianza labrada entre estudiantes y docente, la libertad de expresión que generaba tanto la actitud del docente como las preguntas del examen, la seguridad que los estudiantes han afianzado a lo largo de su recorrido por el universo antropológico, el apropiarse con mas destreza de la terminología, de la historia de los postulados antropológicos, entre otros factores] la que impulsaron a los estudiantes en este ensayo a arriesgarse y a plasmar sus ideas, sus posiciones, sus ideales en términos tanto políticos como personales. Sin embargo, es importante destacar que el contenido de dichos ensayos, el cual se caracterizó principalmente por tener reflexiones profundas y críticas, se debe en gran medida a la idea del docente de desarrollar en ellos la capacidad de articular los temas tratados con la situación política, económica y social global actual y con los retos que éstos suponen en su rol de antropólogos del siglo XXI.

En palabras del docente:

"Pero esos retos pensados ni siquiera para la antropología es pensado para ellos mismos. La pregunta finalmente termina indagando en 'bueno, y vos que pensás de la antropología? Este cuento, ¿cómo para qué?' Pues planteado como en otro lenguaje"

La necesidad imprescindible de ejercitar en los estudiantes la capacidad de contextualizar lo

encontramos también en la filosofía pedagógica de la complejidad de Edgar Morin, quien sostiene que ser simples conocedores de informaciones o elementos aislados es insuficiente. Para esto es fundamental que aprendamos todos a ubicar esos elementos y esas informaciones en su contexto para que adquieran el sentido que realmente tienen: "la era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria" (Morin, 1999: 29)

En la sustentación de los exámenes y en la lectura de los trabajos finales me pude dar cuenta de que los estudiantes no solo se basaron en hechos sociales reales y acontecimientos actuales, sino que también delinearon y esbozaron algunas de las problemáticas sociales a las cuales estarían dispuestos a enfrentarse en un futuro, en las que se cuestionan sobre cómo poder trabajar para contribuir a construir una sociedad mejor. Para ilustrar los diversos modos en que los estudiantes vivenciaron este ejercicio, usaré algunos fragmentos de los exámenes:

"De acuerdo a esto, los antropólogos tenemos a la vista grandes retos. El primero y más importante para la generación de los siguientes, es ser conscientes de las categorías de pensamiento creadas, legitimadas y sutilmente impuestas de las que tanto hemos hablado, para lograr un pensamiento independiente, crítico, capaz de proponer cambios que tiendan a la tolerancia y respeto de la diferencia. Este reto como todos implica varias preguntas: ¿cómo desprendernos de tales categorías? Si esto es posible, ¿lo es también el cambio general de las mentalidades? (...) ¿Esto significaría entonces que debemos contar con un poder tan grande como el de las instituciones o el Estado para cambiar efectivamente las mentalidades? Si esto es así (...), ¿cómo hacer cambiar las instituciones? ¿Cómo hacer cambiar el Estado? (...) En mi opinión, debemos sacar los pensamientos críticos de la academia, debemos ponerlos sobre la mesa, sobre las paredes, sobre las carteleras. Debemos inscribirlos en nuestro cuerpo y evidenciarlos en nuestras actitudes -hacia la diferencia sobre todo, hacerlas válidas desde nuestra autenticidad, desde el pensamiento propio, crítico, mayor de edad, responsable de nuestros actos" (Jiménez; 2008: 05)

"Creo que el verdadero reto es pensar en libertad, entender el juego de poder en el que estamos sumergidos -y con nosotros todos nuestros conceptos y palabras rimbombantes-(...). El reto es seguir planteándonos preguntas, es comprender y conocer esta Historia que nos hizo" (Triana; 2008: 08)

"El siglo XXI presenta grandes retos para la antropología, no obstante, los presenta aún más para aquellas antropologías que no son metropolitanas, como la colombiana, dados los contextos poco armónicos en los que se desenvuelve, donde no acoger una posición política implica una apatía no permitida en una sociedad que necesita del compromiso; es además, un deber moral, en tanto que el llamado Otro por la antropología desde sus inicios, está al lado, se convive con él, se comparten espacios tanto físicos como simbólicos, entre otras cosas. Pensar en hacer una antropología del espectáculo, en la que se observa desde afuera, se aplaude o critica dependiendo del caso, es hacer, a mi manera de ver, una antropología de la ilusión, una antropología imaginada (creada, fabricada). ¿Qué pasaría, por ejemplo, si el presidente de La República Colombiana, Álvaro Uribe Vélez, en algún momento utilizara en contra de la actual minga de resistencia indígena el concepto acuñado por Eduardo Restrepo de etnicidad como estrategia? ¿No sería completamente nefasto para este movimiento indígena en términos políticos ser acusados de utilizar su condición étnica como estrategia política? Además, ¿hasta qué punto es así, es completamente seguro que la etnicidad como estrategia es algo consciente en busca de unos fines específicos? Cómo hacer para que precisamente, más que una labor meramente académica, de resolver dudas respecto a vacíos teóricos ocasionados por las contradicciones o falta de profundización en las mismas teorías, las cuestiones que en antropología se produzcan tengan más aplicación real, ese, para mí, debería ser el nuevo deber ser de la antropología, y de los

nuevos antropólogos." ". (Arias; 2008: 2-3)

"El ejercicio es tratar de comprender en que medida se está entendiendo la etnicidad, quién emite ese concepto y bajo qué condiciones se está usando, así como lo que implica para quien esta siendo comprendido" (Marín, 2008: 10)

La lectura de estos fragmentos nos hace ver esa sensibilidad en los estudiantes que los impulsa a cuestionarse y a querer encontrar en lo más íntimo de sus percepciones salidas prácticas a algunos laberintos en los que constantemente se encuentra la antropología.

"El mundo académico es una constante crisis, pero no porque a uno le guste estar en crisis sino porque las sociedades están en constante cambio, entonces lo que hace la antropología es como construir pequeñas visiones para tratar de comprender esa realidad, pero es eso, pequeñas posiciones" (Palabras del docente durante una entrevista)

La necesidad que ellos sienten de ir hacia lo más profundo de ellos mismos, de conocer quiénes son, de aplicar, improvisar y arriesgar, demuestra ese afán por concientizarse de su papel como científicos sociales o humanistas o como queramos llamar esa noble labor del antropólogo que busca ahondar en sí mismo para poder entender mejor lo que está fuera de si, para poder comprender mejor y con mayor *conciencia* el mundo que le circunda, para poder conocer y respetar al otro al mismo tiempo que se le ofrece que construyan juntos. Al respecto nos dice Paolo Freire:

"La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más uno mismo y conquistar el mundo, hacerlo más humano" (Freire, 2005: 11)

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGO, Alejandro. *Destemporalidad, acinetica, eternidad: la muerte del cuerpo en la foto. Final taller de Etnografía en contextos Urbanos.* Cali 2008.
- ARANGO, Alejandro. *Construir Una Nación Racializada. Etnología de Colombia.* Cali 2008
- ARIAS, Alejandra. *Algunas consideraciones generales. Etnología de Colombia, Parcial Final.* Cali 2008
- ARIAS, Alejandra y JIMÉNEZ, Carolina. Comp. *Diablitos y chirimías en Siloé (Cali) una perspectiva hermenéutica. Final taller de Etnografía en contextos Urbanos.* Cali 2008.
- ARIAS, Lolita. *Diario de campo de los cursos Taller de Etnografía en contextos Urbanos y Etnología de Colombia.* Cali, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *CAPITAL CULTURAL, ESCUELA Y ESPACIO SOCIAL.* Siglo veintiuno editores, México D.F. 2000.
- COLOM, Antoni y MÉLICH, Jaon-Carles. Comp. *Después de la modernidad. Nuevas filosofía de la educación.* Ediciones Paidós, Barcelona 1997.
- DUARTE, Efraín. *La creatividad como un valor dentro del proceso educativo.* Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- ECHEVERRY, Pilar. *Reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas de la antropología.* Versión inédita, Cali 2008.
- FREIRE, Paulo. *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO.* Siglo veintiuno editores, México D.F. 2005.
- FREIRE, Paulo. *POLÍTICA Y EDUCACIÓN.* Siglo veintiuno editores, México D.F 1999.
- FROMM, Erich. *El miedo a la libertad.* Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona 1998.
- GOZALES Z, Hipólito. *Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi.* Universidad Icesi, Cali 2007.
- GUBER, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Grupo Editorial Norma, Bogotá 2007.
- HERRERA, Catalina y RUIZ, Juliana. Comp. *Dialogo genero/cuerpo: ser femenina para/ por ser mujer? Final taller de Etnografía en contextos Urbanos.* Cali 2008.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Fondo de cultura económica, México D.F. 2003.
- LARROSA, Jorge. *PEDAGOGÍA PROFANA. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2000
- MARIN, Lorena. *Etnología de Colombia. Parcial final.* Cali 2008.
- MORENO, Álvaro y RAMÍREZ, José Ernesto. Comp. *Pierre BOURDIEU. Introducción*

Elemental. Éditer Estrategias Educativas, Bogotá 2003.

MORIN, Edgar. **AMOR POESÍA SABIDURIA.** Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá 2002.

MORIN, Edgar y KERN, Anne Brigitte. Comp. **TIERRA PATRIA.** Editorial Kairós, Barcelona 1993.

MORIN, Edgar. **Yo, Edgar Morin.** Fascículo 1

MORIN, Edgar, et al. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** UNESCO, Paris 1999.

NIÑO, Fideligno de Jesús. **Antropología Pedagógica. Intelección, voluntad y afectividad.** Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá 1998.

PULIDO, Maria Cristina. **El Proyecto Educativo. Elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad.** Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá 1997.

SAVATER, Fernando. **EL VALOR DE EDUCAR.** Editorial Ariel, Barcelona 1997.

TRIANA, Natalia. **Etnología de Colombia. Ensayo Final.** Cali 2008.

TRIANA, Natalia. **... y después que le pongan salsa. Cambios en el consumo cultural de la música salsa en Cali. Delirio espectadores y élites caleñas. Final taller de Etnografía en contextos Urbanos.** Cali 2008.

ANEXO 1

ANEXO 1

Descripción de las prácticas en las clases.

Materia: Taller de etnografía urbana.

Horario: Miércoles y Viernes de 9:00 a.m. a 11:00 a.m.

Antes del inicio de las clases, Pilar busco y eligió en los diferentes libros las lecturas para todo el semestre, los mando a fotocopiar para tener listo el material para los estudiantes.

• Primera clase

30 de julio 2008, La bienvenida.

Para este primer día de clase Pilar organizó un desayuno, nos pusimos de acuerdo para llegar 15 minutos antes que empezara la clase y organizar las mesas y los asientos de tal modo que pudiéramos sentarnos en círculo. En la mesa pusimos el desayuno que habíamos llevado: quesos, fresas, uchuvas, uvas, galletas y un termo que conserva el calor con una tisana hecha con hojas de albahaca, todo esto salpicado con estrellitas de colores. Cuando llegaron los estudiantes estaba ya todo listo, sorprendidos y contentos con la sorpresa (colores, olores, sabores) se sentaron (al lado de sus respectivos amigos, situación que entendería en las próximas clases). Mientras comíamos, Pilar nos entregó a todos la fotocopia del programa para que la leyéramos juntos y en voz alta. Le pidió el favor a un estudiante que leyera el programa mientras ella explicaba por partes el significado de los objetivos: del general, de los específicos y de los terminales. Leyeron cuidadosamente la parrilla de lecturas propuestas y por último la evaluación. Explicó, que correspondía a los estudiantes, en grupos de a dos hacer presentaciones de algunas de las lecturas y les pidió el favor que escogieran desde ya los grupos de trabajo y las lecturas que iban a exponer, dándoles una fecha indicativa del día de la exposición, de igual manera les explico detalladamente en que consistiría la evaluación explicando los porcentuales de las diferentes entregas del proyecto y por último dándoles la oportunidad de proponer de otra manera los porcentajes de la evaluación. Una que otra persona propuso alguna modificación, las cuales no convencieron al resto del grupo, de tal manera que la evaluación quedó como Pilar la había diseñado. Ya para el final de las dos horas de clase, les habló de la lectura para la próxima clase, comentándoles que las copias ya estaban en su casillero en la fotocopiadora e insistiendo que por favor hicieron la lectura.

Esta primera clase, además de seguir fielmente los consejos de las "cartilla docente" sobre la importancia de leer, comentar y explicar detalladamente el programa, fue estimulante y bonita por todos esos colores, olores, sabores y los significados que todo esto tiene: para los estudiantes es un gesto de amor y una calurosa bienvenida, y de parte de la profesora, el conocimiento que tiene sobre la importancia de los colores y los olores en el proceso de aprendizaje, ya que se ha descubierto que el sentido del olfato está conectado directamente al sistema límbico: parte del cerebro que controla las emociones y que también posee importantes funciones relacionadas con la memoria.

• Segunda clase

Se organizan las mesas de tal modo que se forma una mesa redonda para poder vernos todos con todos. La clase inicia con la discusión sobre la lectura que se había dejado la clase anterior, "*La experiencia de la lectura*" (Larrosa, Jorge), que trata sobre la importancia de saber leer, entendiendo y "rumiando" la información que nos dan las lecturas. Iniciando una discusión, se hace una reflexión con los estudiantes sobre sus métodos de lectura y cuestionando si estos métodos son eficientes. Después de que casi todos los/as estudiantes compartieron los propios

I OXUMA

métodos de lectura, la profesora les habla sobre la importancia de saber distinguir las señas mayores y las señas menores para ir descomponiendo el texto en su contenido, para tal fin usa una metáfora paragonando el texto con un lugar que se visita por primera vez y en el cual necesitamos ubicarnos, entendiendo sus puntos cardinales y sus puntos de referencia para orientarnos. Para explicar la importancia del saber digerir el contenido de las lecturas hace otra metáfora comparándolo con el proceso natural de la fotosíntesis. Mientras se discute sobre la importancia de aprender a leer van saliendo conceptos y valores importantes que se necesitan para desarrollar trabajos de investigación, como los son la capacidad de estar solos, de estar con todos los sentidos atentos, de mantener un estado de alerta y de conciencia constante, de valorar la paciencia, la calma, la lentitud, entre otros. Por ultimo usa una metáfora del movimiento para hablar sobre la importancia de ser flexibles, como seres humanos y como etnógrafos. Para el final de la clase la profesora escribe en el tablero los posibles temas para los proyectos etnográficos que tendrán que desarrollar a lo largo del semestre.

El desarrollo de la clase fué a modo de discusión continua en la cual los estudiantes participaban compartiendo sus ideas, mientras Pilar al final de cada idea hacia una pequeña síntesis. No fue muy fácil hacer hablar a los/as estudiantes, a tal punto que la profesora pensó que muchos no habían hecho la lectura, pero pienso que la clase fue bien clara y que sirvió para estimular a los estudiantes para que sean ellos mismos y no copia de otros, y para crearles la curiosidad de como ser buenos lectores.

Tercera clase

La profesora empezó la clase con un discurso que invitaba a los/as estudiantes a tener más compromiso hacia su propio conocimiento, formación académica e iniciativa como futuros antropólogos, quienes deben ser conscientes que su alcance en las tareas de esta profesión dependen casi exclusivamente del propio esfuerzo, compromiso y creatividad.

A continuación dejó un ejercicio para desarrollar durante la clase. Entregando a cada estudiante las fotocopias con las instrucciones y especificaciones del ejercicio que consistía en la descripción etnográfica de un *tornillo* que la profesora puso sobre cada mesa. Les aconsejo que pensaran en la lectura pasada para la escritura sobre el tornillo ya que en esa se encuentran secretos sobre la observación, la comprensión, la lectura, tanto de textos como de lugares, objetos, acciones. A los alumnos no les gusto mucho el ejercicio, de hecho causó una especie de "histeria colectiva" y lo dieron a entender con sus expresiones faciales y gestualidad, pero pensativos empezaron a observar el tornillo que tenían posado sobre la mesa y empezaron a escribir, todos a excepción de una alumna que se paró y se salió de la clase. Después del tiempo otorgado al desarrollo del ejercicio organizamos las mesas a modo de mesa redonda para hacer el análisis argumental del ejercicio. La profesora comenzó preguntándoles que creían que era el sentido del ejercicio, cada uno de los/as estudiantes comentó sus conclusiones sobre este, exponiendo las diferentes ideas y percepciones que tuvieron al desarrollar el ejercicio. La dinámica de la discusión fue: alumno/a-profesor-alumno/a-profesor. Durante las intervenciones, la profesora aprovechaba para plantear una nueva pregunta, analizar los comentarios de los/as estudiantes y para darle continuidad a la clase y responder sus preguntas. Dado que entre las especificaciones estaba que no se debía escribir literatura ni poéticamente sino a modo de etnografía sobre el tornillo, instrucción que molesto bastante a los estudiantes y que salió a colación durante la discusión, la profesora explicó que esto se debía al momento del programa en el que se encontraban, etnografía clásica, donde todavía no se aplicaba la hermenéutica, ni la traducción, ni el postmodernismo.

Para terminar Pilar expuso que durante una investigación etnográfica los informantes dan el 10% de la información que se requiere para hacer un análisis profundo y que por eso es importante aprender a "ver" lo que no se dice ni se ve a simple vista.

La discusión sobre el ejercicio dejó satisfechos y pensativos a los estudiantes ya que de una situación así se sacaron buenas conclusiones.

La alumna que se salió, con la cual hablé mientras estaba afuera, me comentó que no estaba de acuerdo con el ejercicio porque ese tipo de instrucciones la cohibían y la bloqueaban, pero pienso que en su terquedad se perdió de explicaciones muy buenas y razonables.

La dinámica utilizada para discutir el ejercicio en la cual hablaron todos los estudiantes seguidos por la profesora me pareció optima, ya que es muy enriquecedor escuchar las diferentes ideas de los estudiantes. En esta clase se puede ver como se combinan distintos elementos, dándole continuidad con la clase anterior, con el momento del programa, con los objetivos específicos planteados, con la importancia de la participación de los estudiantes y con el hecho que el nombre de la clase es TALLER de etnografía, por lo tanto los estudiantes tienen que estar constantemente creando, escribiendo y participando.

Para la siguiente clase se dejó la inquietud sobre: en qué se asemeja un tornillo a un grupo humano.

Cuarta clase

Para esta clase estaba programada la presentación de un representante de Sidoc, con la intención de contarnos algunos proyectos que están llevando a cabo en Siloé llamados: "Siloé Visible", y esto con el fin de invitar al menos a dos estudiantes a trabajar en algunos de los proyectos, de paso aprovechó para invitar a todo el grupo a visitar Siloé. La presentación concluyó con la programación de la visita a Siloé para el siguiente miércoles.

Todavía quedaba una hora de clase, en la cual se continuo hablando sobre el ejercicio del *tornillo*, dado que la profesora ya había leído lo que los estudiantes escribieron, expuso las tendencias que encontró y les pidió a los estudiantes que le explicaran algunos conceptos en los que detectó cierta confusión (objetividad, subjetividad, agudeza, descripción etnográfica). La profesora volvió a sacar a colación la reacción de los/as estudiantes, dibujando en el tablero el proceso de estímulo-reacción que se produjo con la asignación del trabajo, así mismo aprovechó para comentarles la necesidad de usar ese espacio entre el estímulo y la reacción como un vaso comunicante donde se plantean preguntas y dudas que ayudaran, en este caso al etnógrafo a reaccionar, frente al reto de una investigación. Hacia el final de la clase y después de haber aclarado los conceptos previamente mencionados, les cuenta un cuento de un maestro chino que rechaza al alumno por no acordarse si dejó los zapatos al lado derecho o izquierdo del paraguas, esto para puntualizar sobre la necesidad-importancia de estar constantemente conscientes para poder "pillarse" las cosas más pequeñas. Para finalizar la clase la profesora les hace entrega a los/as estudiantes las fotocopias con la guía a seguir para el proyecto de etnografía que deben desarrollar a lo largo del semestre, pide que alguien lo lea en voz alta y explica paso a paso los requisitos de escritura. La guía contiene también el cronograma de las clases con los días que se deben hacer las diferentes entregas.

Pude darme cuenta como la estudiante que se había salido en la clase anterior, escuchaba atenta las distintas conclusiones que salieron de ese trabajo e intentaba participar y comprender el significado de la clase y de las palabras de Pilar.

El tono de voz de la profesora es bajo, pausado y claro; las clases hasta aquí desarrolladas han permitido e impulsado a los estudiantes a participar y a analizar sobre el desarrollo de las mismas.

Quinta clase

Salida a Siloé

Nos encontramos en el lugar que habíamos acordado los dos profesores, los estudiantes (excepto uno), el representante de Sidoc y yo para adentrarnos en la loma conocida como Siloé, donde nos encontramos con un líder comunitario que se llama David, quien fue nuestra guía. Caminamos tres horas y media por calles estrechas, escaleras empinadas y entre casas, gente y animales que nos observaban constantemente mientras David nos contaba un poco sobre la historia de Siloé, sobre los proyectos que se están llevando a cabo y respondía nuestras preguntas. Caminamos hasta la estrella.

Acabamos el recorrido y cada uno cogió su camino.

Sexta clase

La profesora empieza la clase hablando con un tono bajo y suave de un sentimiento "negativo" que ha percibido en las clases pasadas y como en ambientes hostiles se hace mas difícil el aprendizaje. Repite que la clase es a modo de taller y que para que el aprendizaje sea optimo se necesita que el comportamiento de todos los estudiantes ayude al bienestar de la clase. Acepta que no es fácil para un profesor, por mucho que se dedique, guiar los estudiantes si estos ponen una barrera. Vuelve a tratar el tema de la importancia de ser conscientes, de pensar y actuar con la lógica y en términos antropológicos. Una alumna dice que no siente lo mismo y le pregunta a la profesora por qué siente eso, dice que sus clases le encantan y que se siente por primera vez haciendo antropología -"si hay una clase que a mi me gusta y que me hace venir aquí, es la tuya"- le dice. Pilar le responde que eso se debe en parte a que ella es la más madura de la clase. Pilar continua haciendo un llamado a que se concienticen de algunas actitudes y pide que ayuden a generar un ambiente chévere para hacer mas agradable y mas fácil el proceso de aprendizaje, les recuerda que ya es hora de aceptar la alteridad y lo diferente, pues son conceptos que llevan estudiando y trabajando desde hace dos años. Con esto termina su mensaje y continúa la clase entregando unas fotocopias para que alguien lea en voz alta. Se trata de hacer un análisis sobre la visita a Siloé, comentando los hechos explícitos e implícitos que se pudieron observar durante la visita. Pide a todos los estudiantes que cuenten sus impresiones y sus análisis. De este ejercicio surgen conclusiones muy interesantes, útiles y enriquecedoras. Con las intervenciones de todos los estudiantes se logra hacer un análisis profundo de esa "simple" visita, que en realidad escondía muchos secretos para interpretar y estudiar. Después de la discusión, un estudiante hizo su presentación de la lectura que había convenido el primer día de clase, para la cual utilizó el apoyo de power-point. A continuación se generó un diálogo sobre los conceptos tratados en la presentación y Pilar aprovechó para formular preguntas que ayudaran a clarificar esos conceptos. Se desarrolló la dinámica en la cual habla un estudiante seguido por la profesora hasta la aclaración final de la presentación por Pilar que duro mas o menos 10 minutos, en el momento en que los/as estudiantes se empezaron a desconcentrar Pilar expuso una frase sobre etnografía para volver a captar la atención de estos: "*la etnografía es lo mas científico de las humanidades y la mas artísticas de las ciencias*", y cuenta que esa frase se la contó un profesor y a su profesor otro profesor y así sucesivamente. Habiendo cautivado de nuevo la atención, continúa con la exposición de conceptos, esta vez utilizando una metáfora y hace una pregunta sobre un termino del texto al estudiante que hizo la presentación, no pudiendo responder en profundidad, pregunta al resto de grupo, quienes tampoco saben responder, por lo que toma ella la palabra y lo explica. Para terminar hace una breve conclusión sobre la importancia de comprender esa lectura. Como ultima cosa, recuerda la lectura para la siguiente clase y los motiva para que la lean, diciendo que esta muy bien escrito y que es una descripción muy profunda, les da pautas de como leerlo y les aconseja que empiecen desde ese dia porque es bastante largo. Para acabar la clase se recoge la propuesta del proyecto que los estudiantes tenían que entregar, solo entregan la

propuesta dos personas. Pilar se dirige a los que no entregaron la propuesta expresando que estos deben buscarla para explicarle qué pasó.

Como nos podemos dar cuenta la clase es bien dinámica y consta de diferentes actividades.

Séptima clase

Esta clase comienza con la exposición de los estudiantes sobre una de las lecturas, al acabar la presentación Pilar formula preguntas sobre algunos temas de la exposición. Organizamos las mesas en circulo, la profesora pregunta por qué creen ellos que estamos estudiando el antropólogo que se expuso, nadie quiere responder, de manera que Pilar empieza a mencionar los nombres de todos los/as estudiantes, el silencio continúa, por lo tanto pide a los expositores que respondan. Los dos expositores dan sus respectivos puntos de vista, en los cuales conectan su respuesta a temas vistos en las clases pasadas y con temas a venir. Pilar vuelve a tomar la palabra haciendo una pequeña introducción sobre la importancia de conocer ese autor y dice que repetirá en todas las clases la importancia de entender la actitud y la filosofía de ser etnógrafo. Una estudiante le hace una pregunta sobre la actitud de ser etnógrafo y la profesora acepta que no sabe porque todavía esta muy joven para sentir en la propia piel la esencia de esa pregunta. La profesora cuenta una pequeña anécdota de la vida del autor estudiado y del por qué se enamoro de la etnografía. A continuación pide que interpretemos una metáfora sobre la etnografía escrita por el autor estudiado y que comentemos qué entendemos con esa metáfora. A partir de esa actividad Pilar nos pide que interpretemos un cuadro que proyecta en el video-beam. Los/as estudiantes no están muy participativos, razón por la cual la profesora les pide que se lancen y que digan lo que piensen sin pena, ya que la clase es a modo de taller.

Estos ejercicios de análisis y de interpretaciones son bien enriquecedores ya que permite mejorar las destrezas en el arte de la observación detallada y profunda. La participación de los/as estudiantes también es bien enriquecedora ya que hacen crecer las propias ideas y los puntos de vista.

Octava clase

Para esta clase la profesora preparó un ejercicio para desarrollar fuera del salón, les dio las indicaciones y les pidió que volvieran 15 minutos antes que se acabara la clase. El ejercicio consistía en desarrollar una etnografía de una situación social en cualquier espacio de la universidad que ellos escogieran. Las correcciones de las propuestas de investigación etnográfica entregados por los estudiantes mostraron que los alumnos tienen algunas lagunas en el desarrollo y escritura de estas, por lo que al llegar de campo, Pilar les pidió que se sentaran en circulo para comentarles sobre los resultados de los trabajos. Teniendo muy claro que el objetivo de la clase es que ellos aprendan a escribir etnografías, les propuso que revisaran lo que ella les corrigió y que lo volvieran a hacer teniendo en cuenta esas correcciones. Pilar encuentra necesario volver a repasar lo que los estudiantes vieron el semestre pasado en clase de metodología, ya que fue consenso común que no se acuerdan muy bien, por lo que la siguiente clase hará una revisión de los puntos esenciales en el desarrollo de propuestas etnográficas.

Materia: Etnología de Colombia

Horario: Miércoles y Viernes de 11:00am a 1:00pm

- **Primera Clase**

Esta primera clase era importante por varios motivos, primero porque los/as estudiantes tenían una grande expectativa sobre la materia y los temas que se tratarían en esa y segundo porque no conocían al profesor.

Siendo que la clase es en el mismo salón de Etnografía urbana, las mesas estaban ya dispuestas a modo de mesa redonda. La clase comenzó con una breve presentación del profesor acerca de si mismo, de sus estudios, de donde ha enseñado y de sus temas de interés. Para continuar pidió el favor a los/as estudiantes que se presentaran, contando también los libros que leyeron durante las vacaciones, las películas que vieron, sus temas de interés y si ya tenían una idea sobre el tema de la tesis. Esta actividad tuvo una buena acogida entre los estudiantes ya que se empezó a romper el hielo, y mientras respondían a esas preguntas el profesor les comentaba sobre autores y libros que son afines a los respectivos gustos. A los estudiantes les gustó mucho esa actividad y cuando salimos del salón de clase escuché a una de ellos decir que estaba "emocionada" con la clase. Después de la presentación de cada estudiante se leyó el programa detenidamente y se explicó bien la dinámica que tendría el semestre, las exposiciones en clase por parte de los estudiantes, los porcentajes para la evaluación y las reglas del juego. El profesor había preparado una especie de quiz con preguntas sobre el tema que enseñará, para ubicarse un poco en donde se encuentran los estudiantes. Cuando terminaron de responder las preguntas, las discutimos y respondimos en clase.

El ambiente durante la clase fué óptimo, hubo mucha risa y gracias. Que llevo a que los/as estudiantes quedaran motivados y contentos.

- **Segunda clase**

La clase comienza con un resumen histórico sobre las rupturas de la antropología, para la cual el profesor se ayuda con diapositivas de textos, fotos y mapas conceptuales. Contextualiza la historia de la disciplina, de conceptos y de algunos autores con los sucesos históricos de cada época: primera y segunda guerra mundial. Aclara la diferencia entre conceptos fáciles de confundir. Para terminar con esa primera parte magistral, el profesor entrega un texto para que leamos en clase, trata de un antropólogo Francés que llega a Colombia huyendo de las persecuciones de la segunda guerra mundial. Al finalizar con la lectura se inicia una discusión sobre la pertinencia del texto, sobre los conceptos tratados en él y sobre el por qué es importante la llegada de este antropólogo para el desarrollo de la etnología Colombiana. Los estudiantes participan y comparten sus opiniones acerca del texto.

Para terminar se le recuerda a los/as estudiantes que en la siguiente clase se iniciaran las exposiciones, también nombran los primeros expositores.

- **Tercera clase**

De igual forma en esta clase las mesas están dispuestas de modo tal que todos nos podemos ver con todos. Las estudiantes comienzan con la exposición, los conceptos que no pueden explicar bien son retomados por el profesor y expuestos con más profundidad, al mismo tiempo que responde a preguntas de las expositoras quienes quedaron con algunas dudas sobre el contenido del texto. Al terminar con la exposición, el profesor formula algunas preguntas, pero nadie responde, así que lee una frase para que la interpreten, en esta ocasión una alumna toma

la palabra y responde casi en totalidad lo que el profesor quería, por lo que el profesor complementa lo apenas expuesto y hace ejemplos con situación política actual y con el sentimiento de amor, que deduce que todos conocen.

Para terminar recuerda el texto que deben leer para la siguiente clase y deja formulada tres preguntas sobre el texto en el tablero.

En esta clase pude observar algunos comportamientos de comunicación no verbal entre los estudiantes y también el hecho que las expositoras no se habían puesto de acuerdo sobre la exposición por falta de comunicación. (Esta es una situación que retomaré en los resultados de las entrevistas a los estudiantes).

- **Cuarta clase**

El profesor comienza la clase a modo magistral, respondiendo la primera pregunta que había dejado la clase anterior, dibuja un mapa conceptual en el tablero para explicar conceptos tratados en la lectura. Al terminar con la explicación pide a los estudiantes que comparten sus reflexiones sobre esa primera pregunta, pero nadie lo hace, así que crea inquietudes sobre sucesos actuales: los juegos olímpicos de China, vuelve a dibujar un mapa conceptual en el tablero y pide a los estudiantes que pregunten si tienen dudas, nadie pregunta. A continuación pasa a responder la segunda pregunta, la cual causa más interés y participación. Se genera un debate al responder la segunda y tercera pregunta, participan más intensamente tres estudiantes. Del debate surgen conceptos importantes del texto. La clase termina sin concluir los temas de debate.

Al terminar la clase pregunté a una de las estudiantes que había participado más en el debate sobre la primera pregunta y me respondió que es un tema que nunca le quedó muy claro ya que no le gusta ni le interesa, creo que este es un sentimiento colectivo acerca de ese tema que es "la lingüística".

- **Quinta clase**

Salida a Siloé, las observaciones sobre la salida están escritas en la descripción de Taller de etnografía urbana.

- **Sexta clase**

Se inicia la clase con la exposición de una lectura por parte de tres estudiantes quienes utilizan power-point para mostrar fotos y resúmenes del texto, me llamó la atención que una expositora pide a los estudiantes que hagan silencio, esta reacción muestra como en algunas situaciones los estudiantes pueden entender e identificarse con el profesor. Durante la exposición algunos compañeros formularon preguntas, si los expositores no sabían responder, lo hacia el profesor asociando los conceptos con otros tratados en clases pasadas y de esta manera a medida que avanzaba el tema expuesto los conceptos iban quedando claros. Una que otra vez el profesor preguntó al grupo que exponía sobre algún concepto, si estos no sabían responder, preguntaba al resto del grupo. La dinámica de la exposición dura alrededor de una hora, para terminar, el profesor toma la palabra haciendo una conclusión y aclaración de conceptos y definiciones, pide a los/as estudiantes que hagan preguntas. Para el tiempo que resta deja un ejercicio de creación de una descripción sobre un grupo étnico, ejercicio de creatividad totalmente libre, que le gustó mucho a los/as estudiantes, así mismo les pide traigan dicho ejercicio terminado para la actividad de la siguiente clase.

- **Séptima clase**

Para comenzar la clase, el profesor pide a los estudiantes que lean los textos que crearon, solo tres personas lo llevaron escrito y lo leyeron, otras dos lo contaron ya que dijeron que lo habían pensado sin escribirlo. El resto del grupo no terminó el trabajo. A continuación el profesor pide que se organicen en grupos de tres personas para identificar y discutir sobre las categorías que los compañeros que expusieron su trabajo tuvieron en cuenta para la descripción de los grupos étnicos. Se asignan 15 minutos para realizar esta actividad. Para continuar se da una explicación de conceptos con ayuda de power-point y termina la clase con la proyección de una escena de una película relacionada con los conceptos que surgieron del ejercicio de la creación de un grupo étnico.

- **Octava clase**

Asistimos al seminario de sociología sobre Alain Touraine que se estaba llevando a cabo en la universidad.

El profesor ha hecho énfasis en la importancia y necesidad de la interdisciplinariedad, por esta razón pienso que era importante para Diego llevar a los estudiantes a escuchar sobre teorías, métodos y conclusiones de un sociólogo conocido quien a su vez se basó en la interdisciplinariedad para realizar sus investigaciones.

Entrevistas a estudiantes efectuadas alrededor de la cuarta semana de clases.

Los resultados de las entrevistas realizadas a tres estudiantes fueron similares, todos coincidieron con la percepción de que: las clases de Taller de etnografía urbana y Etnología de Colombia están bien diseñadas, que los programas, los objetivos y la metodología de ambas les gusta, motiva e interesa.

También están muy contentos con los profesores, quienes les parecen dedicados y entregados en su trabajo y son conscientes que si en ocasiones el trabajo no fluye es por la actitud de alguno de los estudiantes. Respecto a la filosofía pedagógica de la universidad sobre el aprendizaje activo, les ha gustado y les parece útil, dicen que saben en qué consiste porque lo viven desde que entraron a la universidad, pero que en realidad nunca leyeron el material que les dio el Icesi al ingresar.

Otro de los temas tratados en la entrevista fué sobre la actitud de los compañeros, tema sobre el cual los comentarios de los entrevistados coincidieron. Ellos hablan de un "ambiente malo" en clase, de unas "relaciones deterioradas", de una "tensión en el grupo", de una comunicación no-verbal al interior del grupo que causa "desplicencia". Esta situación descrita por ellos sobre la relación entre los/as estudiantes para los tres entrevistados es un aspecto importante, ya que puede perjudicar la actitud del grupo, el ambiente ameno del cual habla Pilar, la "alegría" para asistir a clase y en resumidas cuentas para el desarrollo del aprendizaje.

Aunque siendo una situación que se ha venido creando desde segundo semestre, se podría decir que han aprendido a convivir con esta, y como dice una de las entrevistadas: "eso nos sirve a los que tenemos actitudes positivas a reforzar ese positivismo y a aprender a no dejarnos nunca influenciar, ni perjudicar en nuestro proceso de aprendizaje". (Estudiante 5to semestre)

Personalmente me parece muy útil que los estudiantes comprendan la profundidad de las pretensiones educativas de la universidad.