
Les ciències socials a la pràctica

PID_00270375

Maria Bruna Álvarez Mora
Juan Carlos García-Reyes
Manuel David García-Reyes
Irania Malaver Arguinzones
Estel Malgosa Gasol
Marissa Paituví Castro

Temps mínim de dedicació recomanat: 7 hores



Maria Bruna Álvarez Mora

Juan Carlos García-Reyes

Manuel David García-Reyes

Irania Malaver Arguinzones

Estel Malgosa Gasol

Marissa Paituví Castro

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Brígida Cristina Maestres Useche

Primera edició: febrer 2020

© Maria Bruna Álvarez Mora, Juan Carlos García-Reyes, Manuel David García-Reyes, Irania Malaver Arguinzones, Estel Malgosa Gasol, Marissa Paituví Castro

Tots els drets reservats

© d'aquesta edició, FUOC, 2020

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Realització editorial: FUOC

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit del titular dels drets.

Índex

Introducció	5
1. Vivències de l'ensenyament	7
1.1. Algunes experiències	7
1.1.1. Ensenyar a...	12
1.1.2. Els tallers	12
1.2. Nous llocs	17
1.3. Entre tots, totes	19
2. La diversitat i la sexualitat en les famílies: la perspectiva antropològica per a la transformació social	20
2.1. El treball social i l'antropologia: divergències, discrepàncies i complementarietats	20
2.2. Antropologia aplicada a la transformació social: l'antropologia pot transformar?	23
2.2.1. La recerca-acció	23
2.2.2. La recerca transforma: la mirada antropològica	24
2.2.3. La recerca transforma: la importància dels espais de paraula	26
2.3. La transformació de les comunitats educatives: SexAFIN i Diversitat Familiar	27
2.3.1. SexAFIN: educació afectivosexual i reproductiva a les escoles de primària	27
2.3.2. La diversitat familiar a l'escola	32
2.4. Reflexions finals: les contribucions de l'antropologia a la transformació social	36
3. Aproximacions al sistema penitenciari des de l'antropologia i l'art	38
3.1. Primer accés	40
3.2. Espai creatiu / espai regulat	41
3.3. Dispositiu artístic / dispositiu penitenciari	46
3.4. Cos obert / cossos tancats	53
3.5. Taller d'escriptura / escriptura performativa	57
4. El <i>découpage</i> i el <i>macguffin</i>: un muntatge atractiu per a les ciències socials	61
4.1. El <i>découpage</i>	61
4.2. El <i>macguffin</i>	62
4.3. Vulgaritzador educatiu	64
4.4. L'acte d'ensenyar / aprendre	68

4.5. La manifestació religiosa	70
4.6. Els grups d'edat: <i>iuventus</i> , <i>gravitas</i> i <i>senectus</i>	72
4.7. <i>Eppur si muove</i>	74
4.8. <i>Eva nua</i>	76
4.9. Transgèneres i sexualitats diverses	77
4.10. <i>Welfare</i>	78
4.11. <i>Mens sana in corpore sano?</i>	79
4.12. A manera de tancament	82
Bibliografia	85

Introducció

Les ciències socials, una epistemologia per a l'acció social i educativa

Brígida Cristina Maestres Useche

Entre algunes professionals de l'acció social i/o educativa, de la intervenció social i, fins i tot, de la psicologia clínica i sanitària, encara perdura el ressò d'una afirmació pertorbadora: «una cosa és la teoria i una altra molt diferent, la pràctica»; o bé, «una cosa és la universitat i una altra, ben diferent, la vida real». La realitat de la vida o qualsevol de les seves frases germanes que es basen en l'experiència directa de la pràctica professional, potser per significar que la realitat que afronten, en el seu dia a dia, és vasta, complexa i, a vegades, inabastable i incontrolable. Un món amb vida pròpia que «no es veu reflectit als llibres» i que, a més, excedeix qualsevol poder de voluntat i tota força del desig en la comesa de transformar-lo.

Aquesta qüestió, que aparentment parla d'una desconexió entre el «saber pràctic», que resulta de l'experiència professional directa, com dèiem, i el saber teòric, que aparentment ateny la formació acadèmica com si es tractés d'un compartiment estanc, es pot veure reflectida encara avui en moltes memòries de grau en les principals universitats estatals. Més enllà dels continguts que s'imparteixen –i aquest no és el lloc on analitzar-los –, persisteix a dia d'avui una distinció clara entre, d'una banda, quelcom anomenat «assignatures teòriques» i, d'una altra, les assignatures pràctiques o directament involucrades en la realitat, com el cas del *Practicum*. També, i potser pitjor, en una assignatura bàsica hi ha la seva dimensió teòrica i la seva dimensió pràctica, a vegades impartida fins i tot per diferents professores. No obstant això, la complexitat del fenomen excedeix la seva circumscripció a un àmbit concret, o si més no ho fa amb la comesa de trobar-ne les causes o les solucions. No sembla que la universitat sigui la causa del problema sinó, tal com succeeix en el cas de la pràctica professional en el camp de l'acció i la intervenció socials, un indicador més en una problemàtica que aglutina ambdós àmbits.

Potser enunciar-ho sigui suficient, als efectes d'aquesta introducció, encara que el seu recorregut genealògic pot portar-nos a separar coneixement abstracte de coneixement empíric, com a resultat de la transició de les societats occidentals cap a un model escriptural de registre de la memòria de la reproducció social, que coincideix amb el naixement de la ciència com a forma privilegiada de producció de coneixement i que esdevé escriptural. No obstant això, en aquesta genealogia hi pot haver més: la diferenciació de les societats en sistemes especialitzats de funció, que generen ordres de realitat diferenciats –economia, política, justícia– que se superposen als ordres segmentaris de la societat, que es distribueixen desigualment i que donen lloc a posicions

d'experiència desiguals i a gestions diferenciades d'aquestes desigualtats. No totes les experiències són ciència, no totes s'emmagatzemen de manera escritural. Al cap i a la fi, juntament amb la centralitat de l'Estat, com a gestora d'aquestes desigualtats hi ha la creació, l'expropiació de vida i l'abandonament del benestar. S'entén, doncs, que no hi hagi hagut registre de tot i que el saber parcel·lat no reculli més que unes quantes abstraccions amb pretensions d'objectivitat.

Però el món del coneixement també és vast, viu i remet a una experiència particular. D'aquesta manera, aquest llibre es proposa traçar un pont diminut entre el saber de la pràctica de l'acció social i educativa (o el de la intervenció social, clínica o sanitària) i el saber de les ciències socials. En els quatre apartats que ara presentem, les coordenades d'aquest pont o espai d'experiència mútua, es preforma la idea segons la qual les ciències socials també són una pràctica, i que la pràctica professional de l'acció social també pot ser una teoria. En aquesta intersecció, doncs, les ciències socials adquireixen la funció d'eina o marc de cognició per a l'observació però, també, d'ofici teòric que ajuda a redimensionar la situació, a generar una abstracció, a reformular-la en problema d'investigació. Diem això, per descomptat: en problema d'investigació o pregunta sobre la realitat a resoldre en la mateixa pràctica professional, «donant-li la volta». En el sentit invers, les intervencions o les accions realitzades en la pràctica, si són categoritzades, poden i han d'adquirir un rang de teoria, de raó pràctica que nodreix novament l'experiència.

Ja n'estem fartes i farts d'observar com la memòria mateixa de la pràctica institucional, el mateix saber fer, l'excés de burocratització dels encàrrecs professionals i, sobretot, la manca de recursos i la urgència del temps acaben sumint-nos en un sense sentit quan no, a vegades, ens fa còmplices de situacions i decisions injustes precisament perquè no podem distingir-nos en aquest tot amb vida pròpia, per repetir-lo. El sentit del text és, doncs, comprendre que es tracta d'un pont que ha de ser edificat en cada situació, i que no es tracta tant del contingut del pensament teòric com del fet mateix de la seva pràctica: en llegir-la, en comprendre-la, en construir problemes amb ella adquirim una manera de ser i de veure propi de la recerca. Les teories no són lletra morta; al contrari, si bé són elaborades en un context determinat, són corpus de coneixement disposats a ser interrogats. Hem d'interrogar els llibres i hem d'interrogar la realitat, en el mateix sentit pràctic que ens ensenya el pensament social.

Us deixo, doncs, amb la lectura.

1. Vivències de l'ensenyament

Irania Malaver Arguinzones

1.1. Algunes experiències

Als anys 90 del segle XX hi va haver canvis polítics i econòmics significatius a Veneçuela, en el marc del model rendista-petroler que sempre ha dominat l'economia i, també, l'ànima del país. Alguns dels plantejaments d'aquestes polítiques públiques es van reunir en l'anomenat Plan de Formación Sociocultural, un programa que abastava diferents àmbits d'actuació, i que es basava en l'organització social de líders i persones que desenvolupaven activitats comunitàries (esportives, culturals). El Plan de Formación Sociocultural es va concebre per atacar la dimensió cultural de la pobresa a Veneçuela i la seva implementació se centrà en els espais socials desfavorits, amb plantejaments educatius alternatius que donaven protagonisme als **espais no formals d'educació** i a les **comunitats**. Amb *espais no formals d'educació* ens referim als espais no institucionalitzats i institucionalitzats d'educació o per a l'educació (escoles, instituts o universitats).

Joves professionals de la sociologia, l'antropologia, l'educació, la psicologia i la comunicació social vam ser convocats per integrar l'equip que seria l'encarregat de desenvolupar la capacitació/formació en les comunitats.

Una d'aquestes àrees del pla va ser anomenada Área de Aprendizaje de Lectoescritura y Matemáticas. Es tractava d'un projecte de formació de dones cuidadores per donar suport a la lectoescriptura en *hogares de cuidado diario* (llars d'atenció diària), llars de persones residents als barris populars que rebien nens i nenes (de 3 a 12 anys), fills i filles de famílies que no tenien recursos econòmics per pagar per una llar d'infants o que necessitaven deixar els seus fills i les seves filles en un lloc proper a casa seva. La majoria d'aquestes dones cuidadores no *treballaven* fora de casa, es trobaven fora del mercat laboral a causa de la seva escassa o nul·la qualificació professional, o perquè formaven part de famílies nombroses que elles mateixes atendien.

L'edat de les mares cuidadores era generalment d'entre 30 i 50 anys. En les anomenades llars d'atenció diària, una *mare* (amb fills o no) tenia cura del grup de nens una mitjana de cinc hores diàries. Les dones pertanyien al programa «Madres de Atención Extraescolar» (MAES), vinculat al Plan de Participación Sociocultural. El programa Madres tenia cobertura nacional i una gran repercussió social al país de manera que, en vincular-lo a aquest programa social ja consolidat, el pla de participació de què jo formava part tenia projecció i transcendència, teòricament. L'objectiu fonamental fer que les mares cuidadores participessin activament en la construcció d'ambients d'aprenentatge

L'autora

La meua vida professional ha estat centrada, principalment, en la docència. Més de 20 anys en el moment d'aquesta reflexió.

Madres de Atención Extraescolar (MAES)

El programa Madres de Atención Extraescolar (MAES) va estar adscrit al (ja desaparegut) Ministeri de Família i al Centre de Estudios del Desarrollo, CENDES, de la Universitat Central de Veneçuela.

que ajudessin els nens en situació de pobresa crítica a millorar el seu procés d'alfabetització i adquisició de la llengua escrita. Un ambient d'aprenentatge en el qual es tindran en compte els processos cognitius individuals dels nens. Potencialment, esperàvem incidir positivament en la deserció escolar enregistrada per les estadístiques nacionals.

L'Àrea d'Aprenentatge era un subprojecte que consistia a formar o capacitar aquestes mares cuidadores en diferents àrees essencials de coneixement (lectoescriptura, matemàtiques, ciències socials) perquè realitzessin activitats amb els nens durant les hores que en tenien cura, activitats que contribuirien a desenvolupar coneixements i estratègies per a la lectoescriptura en els processos escolars formals.

Per exemple, llegir literatura, fer els seus propis diaris, construir textos informatius amb diferents materials de lectura, crear «racons de lectura» a les cases. Més que «fer els deures» en l'horari en què els nens s'estaven amb les seves mares cuidadores, es tractava d'enriquir pedagògicament l'acompanyament que elles feien i que entenguessin, raonadament, els processos cognitius de la lectoescriptura, les etapes de desenvolupament, el subjecte actiu, la capacitat d'aprenentatge d'aquests nens. A més, es pretenia desmitificar les pràctiques didàctiques més comunes basades en la repetició, el càstig, l'absència de jocs i totes les coses negatives que se solien fer com a pràctiques quotidianes a l'hora d'ensenyar lletra i a «llegir correctament»: aquell conegut etcètera de mites sobre la lletra amb sang, el marge dret, llegir en veu alta, la bona cal·ligrafia aplicada a nens de 6 o 7 anys en ple procés d'adquisició de la llengua escrita.

Amb aquest pla s'esperava incidir positivament en els processos de lectoescriptura dels infants, que milloressin la seva apropiació de la lectura significativa i, també, capacitar les dones que conformaven el programa.

Com he dit, el Plan de Participación Sociocultural formava part d'un programa més ampli per combatre l'abandonament escolar i, especialment, el fracàs en la lectoescriptura. Tota la capacitació –en format de tallers teoricopràctics– es basava en el constructivisme; en el cas de la lectoescriptura, a Veneçuela hi havia un grup important d'investigació en l'àrea del constructivisme i els cursos de formació van ser dissenyats amb els plantejaments d'Alicia Pizani, Emilia Ferreiro, Delia Lerner i l'enfocament desenvolupat per Liliana Tolchinsky, Ana Teberosky i Ana María Kaufman sobre l'adquisició de la llengua escrita.

Un equip de docents i investigadors va dissenyar els tallers, els continguts teòrics, les activitats pràctiques, les recomanacions didàctiques. Va ser un treball excel·lent, que s'integrava en un nou plantejament de l'educació no formal.

Els preparadors del pla ens vam formar en tallers; pràcticament, vam fer els mateixos tallers que dictaríem *en les comunitats, a la comunitat*. Com que érem sociòlegs i antropòlegs, principalment, vam haver de llegir i formar-nos en

teories del desenvolupament cognitiu, didàctica, entre altres temes. Vam fer taller rere taller, activitat rere activitat, experiència rere experiència. I així vam completar la nostra formació.

Per a qualsevol professional jove, participar en aquests projectes suposava una possibilitat extraordinària de formació teòrica i pràctica. Tots els que integràvem l'equip encarregat dels tallers de formació vam emprendre aquesta experiència convençudíssims de l'abast social del projecte, de la seva pertinència en el context socioeconòmic del país. En l'àmbit personal, almenys en el meu cas, va ser un espai de formació teòrica i pràctica ofert per professionals com Nora Pagola, la qual va encapçalar l'equip com a coordinadora general. La formació teòrica i el treball en la comunitat són maneres de representar el que seria un procés humà de transformació i reflexió que es va iniciar en aquests llocs, i que encara avui segueix escrivint aquesta experiència.

Les comunitats eren, d'una banda, la gent –socialment parlant– que vivia en barris i, de l'altra, l'espai físic. Així, dèiem: «s'han de traslladar a la comunitat aquests plantejaments», «la comunitat s'ha d'involucrar-nos en aquest procés», «ens veiem dissabte a la comunitat», «anem a la casa de la comunitat», «la casa de cultura», «centre esportiu-cultural». I la comunitat –l'espai i o les persones– ens «rebien», «ens esperaven»; organitzàvem els tallers conjuntament amb els delegats de la comunitat, nosaltres érem *los del Ministerio* i ells *la comunitat*. A Veneçuela, la paraula *barrio* té una semàntica social múltiple: *favelas, pobles joves, villamiseria, tuguris, bidonvilles, slums, squatters, shanty towns*;¹ amb tot, cal destacar la complexitat que suposa aprofundir en aquest aspecte, en aquestes línies. Com a habitant de la ciutat, dono fe que molts barris de Caracas (o part d'ells) no serien pròpiament com les *villamiserias* o les *faveles*, argentines i brasileres, respectivament, però molts altres sí. L'espai –concentrat en el terme «comunitat»– era molt heterogeni i per dir el que és obvi, socialment i culturalment complex. Molts (tots) dels que vam integrar l'equip no vivíem en barris sinó en zones de la ciutat que, sense ser de luxe, podrien considerar-se residencials (edificis alts, serveis sanitaris complets, transport); altres membres de l'equip vivien en barris més consolidats.

⁽¹⁾Seguint el Centro Ciudades de la Gente (CCG).

Figura 1. Barri de Caracas



L'espai social era, llavors, un repte, és a dir, una dimensió en el desenvolupament dels tallers, ja que molts anaven i anàvem per primera vegada a aquests barris *faveles*, *pobles joves*, *villamiseria*, *tuguris*, *bidonvilles*, *slums*, *squatters*, *shanty towns*.

Figura 2. Construcció típica dels barris de Caracas



Font: dibuix de Mildred Guerrero (Bolívar, 1994).

Figura 3. Barri de Monte Piedad. Parròquia 23 de Enero. Caracas



Els barris en les ciutats veneçolanes constitueixen una de les manifestacions més destacades dels processos urbans esdevinguts durant la segona meitat del segle XX, que no han pogut aturar-se en aquest segle. Aquestes aglomeracions són una creació col·lectiva típicament urbana, generada per les famílies pobres que busquen i prefereixen viure a la ciutat per donar resposta a les seves necessitats d'habitatge.
Iris Roza Meza

Figura 4. Parròquia 23 de Enero. Caracas



1.1.1. Ensenyar a...

Per a mi, el programa representava un canvi de paradigma en la comprensió del que tenia a veure amb la lectoescriptura, el seu aprenentatge i, al mateix temps, el procés d'ensenyar, l'actitud i l'aptitud per ensenyar: quan i com succeeix? Vaig pensar que s'aprenia en les institucions, als llocs, als espais físics degudament conformats per a aquests fins: «s'aprèn en la institució». Per descomptat, sense tenir una formació sòlida en assumptes educatius, allò dels «espais alternatius» significava, gairebé únicament, espais físics situats *fora* de la institució. Perquè creia que ensenyar o aprendre era quelcom que es feia en un espai, un per antonomàsia, un per naturalesa mateixa. I si sabia d'aquests espais alternatius i les seves complexitats i essències, aquell saber no era suficient per emprendre-les, per aprehendre aquelles complexitats en totes les seves circumstàncies.

Tot el contrari: en el meu sentiment i en les meves pròpies inquietuds per l'ensenyament, aquests espais i les seves persones quedaven fora del *lloc*, i sense aquell *lloc* no sabia gaire bé com podia fer el que s'esperava de mi. Llavors em preguntava: què puc ensenyar a aquestes dones?, podré ensenyar aquests coneixements tan teòrics?, m'entendran?, puc fer-me entendre?, millorarà l'ensenyament de la lectoescriptura en aquests infants?

1.1.2. Els tallers

Als tallers assistien, principalment, dones d'entre 20 i 50 anys (un espectre d'edat bastant ampli). Per preparar els tallers, l'edat de les participants era un aspecte que teníem moltíssim en compte; també coneixíem els estudis formals que havien fet i el seu temps com a mares cuidadores. Solíem reunir participants de la mateixa edat, sempre que es pogués. Totes tenien en comú treballar en la mateixa comunitat (si bé algunes provenien d'altres comunitats).

En general, la modalitat del taller era fer «viure», fer «experimentar» a les participants les mateixes experiències de les *etapes clau* per les quals passen els infants al llarg de tot el procés d'alfabetització. Des de l'experiència vivencial arribàvem a la teorització i/o la conceptualització i, després, passàvem a les propostes didàctiques amb nous models d'exercicis i activitats per als infants. Per exemple, una activitat central del taller consistia a agrupar les participants, demanar-los paper en blanc i llapis, i fer-los un dictat d'un text sobre procediments químics: el text era ple –com podíem esperar– de lèxic especialitzat en química. Llegíem el text en veu alta i advertíem que el només el repetiríem una vegada, que havien de tenir una bona cal·ligrafia perquè el dictat s'entengués; repetíem les paraules més complicades només una vegada, els demanem que es mantinguessin en silenci, «concentrades en l'activitat».

Al final de l'activitat, totes havien perdut la seqüència i no havien pogut completar el dictat. Preguntaven, repetidament, «com s'escriu aquesta paraula?», i els formadors del taller responíem que no es podia repetir tantes vegades, «que

no podien escriure-les perquè no havien parat atenció». L'activitat ens deixava (també als formadors) amb un sentiment de frustració respecte al dictat i un cert malestar. Després del dictat, els fèiem llegir en veu alta el seu text, i les repreníem pels errors i les equivocacions.

Precisament, es tractava de reproduir els possibles (i segurs) sentiments dels infants quan els sotmetem al dictat sota les premisses de bona cal·ligrafia, velocitat d'escriptura, silenci, concentració en la transliteració d'un text d'una complexitat lexico-semàntica i de gènere que pot ser desconeguda per als nens i les nenes, com de fet succeeix, sense que això signifiqui que siguin responsables d'aquest desconeixement. A més, tot això en un clima de tensió emocional per les amenaces sobre la qualificació i tot el que això implica en l'avaluació.

Conjuntament amb les participants, reflexionàvem sobre com es podrien sentir els infants quan els sotmetíem a aquesta activitat. A més, reflexionàvem sobre com aquesta activitat afavoria o no aquest procés d'adquisició de la llengua escrita. A partir de tot aquest treball, discutíem sobre noves activitats que substituïssin el dictat com a activitat única de reforç de l'escriptura en els infants. I aquestes activitats es posaven en pràctica amb els infants atesos per les mares.

Una altra activitat pràctica es vinculava amb l'escriptura significativa, és a dir, amb la necessitat que l'escriptura en l'infant es vinculés amb necessitats reals, significatives en termes comunicatius: escriure cartes per plantejar un problema o compartir un experiència, fer la llista de la compra o del mercat, saludar la família, escriure als amics, etc.

Una de les activitats més dinàmiques tenia a veure amb la necessitat de material de lectura real, de diferents gèneres, amb continguts interessants i riquesa lèxica.

En els tallers es parlava de l'arbitrarietat del signe lingüístic (Saussure), del constructivisme, de Piaget, del simbolisme, del desenvolupament de la lecto-escriptura. Hi havia un fonament sòlid, teòric i aplicat, basat en investigacions i teories sobre aquest punt. Portàvem les participants a descobrir la lectura i l'escriptura com a sabers i processos (objectes de coneixement?).

A mi em preocupava la idea de no poder explicar tot allò i em turmentaven dues coses. D'una banda, la meva inexperiència ensenyant en «aquells espais»; vull acceptar ja –tot aprofitant que els tinc a vostès, a vosaltres, d'interlocutors– que sentia –inconscientment?– que em feien falta les parets i les finestres *institucionals*, és a dir, *institucionalitzades*, per *educar* i ser *educats*, que m'eren necessàries: atorgaven textura al procés. També em preocupava que les participants no aconseguissin entendre els conceptes, atès que eren conceptes «especialitzats».

En altres paraules, la meua motxilla anava carregada de molts prejudicis i preguntes ansioses que mostraven clarament una idea força mecànica o simplificadora de tot aquest procés que estava a punt de començar.

Molt a poc a poc vam anar posant en pràctica el model del taller, la relació entre els conceptes i les activitats pràctiques, en diferents comunitats, que eren també espais socials i d'aprenentatge. També anàvem revisant el plantejament de les activitats amb els infants que les mares cuidadores havien d'incorporar ja a la seva rutina. Al mateix temps, comentàvem les respostes de les participants, les seves dificultats, les seves reaccions i les seves valoracions de les activitats.

Així, els tallers van començar a *succeir...* i també a *succeir-me*. Va començar a passar que les experiències i les activitats pràctiques amb què connectàvem les participants amb els continguts evocaven records i, amb els records, sentiments i sensacions. Vam començar a parlar en veu alta de com «havíem après a llegir i escriure», i llavors apareixia aquell familiar que va ajudar o no va ajudar, el que va regalar llibres, el que renyava o reprenia. Van aparèixer les mestres bones i dolentes, les estrictes; van aparèixer els camins pels quals s'havia de passar, l'autobús que s'agafava per arribar a l'escola, el llibre guardat en secret, el millor conte que vam llegir, el llibre que vam robar de la biblioteca perquè ens agradava molt, el càstig que ens van posar per no escriure bé el dictat. Van aparèixer records de per què s'havia abandonat l'escola, per què no s'havia seguit amb els estudis, les carències econòmiques, la frustració familiar. Gairebé ningú no recordava a quina edat havia «après a llegir i escriure», però recordaven el que va ser bo, dolent, trist, o l'alegria d'aquell moment de les seves vides.

Jo vaig aprendre a llegir amb quatre anys. Vivia amb els meus quatre cosins i el meu germà. Tots eren homes i a ells els deixaven sortir a jugar al carrer. Jo era l'única noia, així que em tocava quedar-me a casa. Encara que semblava un lloc comú, en absència de carrer, vaig descobrir els llibres. Llibres d'enciclopèdia que tenia la meua tia.

No poques vegades, les participants relacionaven aquestes experiències negatives amb una vida sense gaires opcions de millorar econòmicament. Els tallers es van anar *omplint* de moments vivencials molt personals que no havíem –realment– previst en el seu disseny, almenys els facilitadors. Emergia nou taller –predibuixat en la planificació– a partir de les anècdotes que compartíem amb les participants i que suposava un repte, una situació que calia integrar en la planificació. I allà vaig començar a aprendre.

L'activitat del dictat acabava, inevitablement, amb anècdotes de les participants sobre la seva pròpia experiència. L'activitat de l'escriptura significativa produïa el desconcert de comprovar que –amb prou feines– escrivien en les seves vides quotidianes. En proposar-los d'escriure una carta d'invitació, de contingut lliure, diguem-ne, però dins d'aquest gènere, moltes convidaven a

activitats molt originals, altres dictaven les seves cartes a alguna companya (se sentien insegures), amb invitacions a batejos, aniversaris o reunions en la comunitat.

Així, ubicats des del constructivisme mateix, no hi havia res més a fer que assumir, afrontar, encarar que aquestes experiències ja formaven part del taller. Havien de tenir el seu espai en la programació, en la planificació, i obrien una dimensió nova pel que fa a l'objectiu del pla.

Després van sorgir dinàmiques que havíem de vincular amb el fi últim del taller: capacitar per millorar l'adquisició de la lectoescriptura; però aquest camí no era el camí que apareixia planificat en el disseny del taller, sinó que era el de l'experiència.

La por que se'ls jutgés l'ortografia i altres aspectes de la seva escriptura es va manifestar des del principi. A causa d'aquests temors, propvenients de l'educació que reprèn i corregeix, algunes activitats trigaven a fluir. Jo no hi havia pensat, en això; no havia pensat que «llegir i escriure» estaria tan carregat de sentiments, prejudicis i mites. Sí que ho sabia, teòricament, però no ho havia viscut i encara menys essent jo la facilitadora d'aquests espais de formació.

Les estadístiques ens descriuen molt bé els fenòmens d'una manera estandaritzada, però no ens expliquen què ha sentit cadascú.

Davant dels conceptes més «durs» em preparava molt bé, tenia a mà diferents explicacions, podia argumentar la relació entre l'activitat i aquest concepte, i oferir nous exemples. Segurament em feia pesada, o era un moment més molest del taller, o més formal, o qui sap. Aparentment se m'entenia, encara que no sabia gaire bé on quedava aquest coneixement (si era *significatiu* o no ho era, per dir-ho amb les paraules més habituals del taller). Preferia passar ràpidament aquests moments, dissimular la teorització amb reflexions generals sobre el llenguatge, deixar que emergissin nous records, i així...

La primera vegada que vaig llegir sobre l'arbitrarietat del signe em vaig sorprendre molt. Com és que la paraula *poma* podria haver estat *porta*? A qui se li acut pensar que ens podríem comunicar així? Si algú diu *porta* en comptes de *poma*, ningú no l'entendrà!

Els tallers se succeïen i em semblava que sí, que tot allò era possible. Les meves preocupacions es van temperar, ja que la institucionalització s'instal·lava des del primer moment de cada sessió, es disparava sense que haguéssim de fer res d'específic. Érem, abans de res, *gent de fora de les comunitats* que hi anàvem a dictar tallers de formació. En un sentit més profund, d'una manera o una altra sempre emergia la relació formal entre les participants i els que impartíem els tallers.

La qüestió era, com sempre, el *saber*, qui el té i qui no, qui explica i qui escolta, qui argumenta, qui accepta. Qui diu com s'ha de fer, qui ho fa. El saber, allò que adopta moltes formes.

Entre tantes sessions, participants, anècdotes... un dia em vaig adonar que havíem vingut a dir «Escolta, el que han estat fent... no és així, no està bé, no només no ajuda sinó que empitjora». Malgrat això, la majoria d'aquestes dones meravelloses eren amables, empàtiques i senzilles. Acceptaven aquest nou saber, acceptaven els seus propis errors i acceptaven que –en ser víctimes d'aquests errors– els reproduïen tot creient-se allò de «sempre s'ha fet així...».

Les experiències de les mares cuidadores ens van portar a plantejar-nos, d'alguna manera, un altre taller. I ens va portar a escoltar, no només a explicar, no només a argumentar; ens va obligar a asseure'ns a esperar per elles, per les seves pròpies històries, i ens va introduir a una dimensió diferent, molt particular: allò viscut-explicat. D'alguna manera, les nostres mares havien transitat a través d'aquestes experiències frustrants d'aprenentatge en què les males pràctiques docents, dins i fora de l'escola, també havien contribuït al fracàs escolar.

Va ser el meu primer aprenentatge sobre el que es posa en marxa quan dictem tallers de capacitació: «no treballaràs amb gent en blanc, gent que només escoltarà el que li explicaràs».

Jo vaig començar un procés molt diferent al de les mares però, en el fons, era el mateix. La meua pròpia tristesa sobre la manera com havia après a llegir m'abordava, amb freqüència, als tallers. En la mateixa línia, la pregunta sobre si jo podia ensenyar i elles aprendre (no per elles, sinó per mi mateixa) no va desaparèixer al llarg d'uns quants anys de feina, de viatges, d'experiències, de recomanacions didàctiques i de sistematitzacions que anaven i venien sense que nosaltres ens incloguéssim en elles. L'arbitrarietat del signe lingüístic, l'ontogènesi de la llengua escrita, l'abandonament escolar, la lectura i l'escriptura significatives, etc., tot es redimensionava en cada taller que impartíem en les comunitats.

Hi havia peces i hi havia un trencaclosques: on i com hi encaixava jo en la mesura que representava *aquell saber transformador... realment la transformació més gran?* Després de dictar els tallers, concertàvem reunions anomenades d'«acompanyament» amb les mares cuidadores; en aquestes reunions parlàvem de les activitats de suport a la lectoescriptura que elles desenvolupaven a casa seva, després d'haver participat en el taller. Podíem veure les iniciatives per canviar les velles pràctiques de dictat, la còpia de pàgines, etc.

Però la feina s'acabava, i es va acabar allà. No sabíem si els infants en qüestió van millorar la lectura i l'escriptura, si l'abandonament escolar va disminuir, ni si les nostres mares es van apropiari de les lletres i les paraules i els sentits. Els

balanços finals que vam fer alguns membres de l'equip apuntaven que no vam aconseguir canvis profunds en les mares cuidadores i que els hàbits comuns en l'ensenyament de la lectoescriptura se seguïen mantenint.

1.2. Nous llocs

Després d'uns quants anys d'aquesta experiència, vaig fer el camí que em va portar al lloc d'«ensenyar i aprendre» per antonomàsia: la universitat, *la universitat que habita el seu espai*, l'espai del saber. Venia del carrer, venia de veure cara a cara l'actitud de qui està aprenent amb el que ha fet i no amb el que espera ser. Moltes cares de gent incrèdula, o de gent crèdula, gent amb l'ànim de millorar, gent que, per què no dir-ho, potser tant l'hi feia, etc.

Figura 5. Passadissos de la Ciutat Universitària. Universitat Central de Veneçuela



I vaig arribar als corriols i els passadissos del «saber... meravellosament dissenyat per emmarcar (o alliberar) experiències d'aprenentatge».

Em feia les mateixes preguntes, però sense tanta insistència ni preocupació... «alguna cosa em deia» que no eren tan urgents. Per què? Perquè ara estaria amb estudiants, estudiants... definits i autodefinits com a *estudiants*. Ara *la comunitat* no importava... aquell lloc on havia de construir i significar les relacions amb els que m'escoltaven. Ja no era la comunitat pròpia; havia de construir-ne d'altres: l'anomenada *comunitat universitària*.

Figura 6. Edifici de la Biblioteca Central de la Universitat Central de Veneçuela, patrimoni de la humanitat, vist des de l'escultura *Maternidad* (Baltazar Lobo, 1954)



Quan entres a una aula, tothom et mira. L'estudiant et veu quan tu el mires. Ell només té la seva mirada, no sap com t'està veient el del costat o el del seu darrere, però a nosaltres ens miren tots al mateix temps. Un mira aquell que et mira les sabates, altres et miren els ulls, d'altres les mans, un arrufa les celles, un altre badalla, un més caboteja. Algun fa com si escrivís alguna cosa per no mirar-te i, ara, molts veuen només la pantalla de l'ordinador mentre copien el que dius, creient que això els ajudarà en els seus estudis. En acabar, quedem desgastats de tot allò que se'ns veu. Són el mirall en el que mirem.

Però la urgència no es va fer esperar i «aquella cosa» va començar a dir-me altres coses. El *lloc* no era suficient per emprendre, desenvolupar (s'esgoten els verbs en infinitiu), ensenyar, mostrar... al públic, al destinatari, a l'alumne... universitari. Dels estudiants en saps poc o res, no tenen una comunitat quan són a les aules. Amb prou feines recorden i evoquen les seves vides en relació amb el que es discuteix o es repeteix a les classes. Potser perquè pensen que disposen de molt de temps, sovint volen passar de moltes coses que succeeixen a l'aula (parlar, opinar, ens toca suportar el seu silenci i gairebé –a vegades– la seva indiferència). Això d'integrar una nova comunitat, la comunitat universitària, els és un projecte llunyà o completament desconegut.

L'esforç allà era tan intens o més que en les comunitats reals. Moltes vegades no s'aconseguia. Els professors arribem, parlem i marxem; els alumnes arriben, s'asseuen, escolten i marxen. Així tot es fa difícil, tens. Les paraules venen i van sense significació, sense potencial de reflexió. Hi ha moments que arribar a l'aula és il·lusió en estat pur, emoció, alegria, interès; hi ha moments en què arribar-hi és un tràngol amarg, una forta exhalació d'aire, un «que això acaba aviat!». Vull dir que aquell estudiant formal –formalitzat per la institució–

arribava a l'aula amb temors i silencis, amb indiferències. També som els docents els que arribem a l'aula sense forces creadores, domesticats i amb l'ànim de domesticar.

L'espai del saber universitari és un espai tancat, on poca cosa o ben poca cosa hi entra des de l'experiència de l'estudiant. En configurar-se a partir de continguts que es defineixen en programes curriculars, les experiències d'aprenentatge són hermètiques i circulars: contingut-avaluació-contingut. I l'experiència vital, aquella amb la qual treballàvem en els tallers del Plan de Participación, no es manifesta o ho fa molt tímidament a les aules universitàries. Durant molts anys, vaig trobar a faltar l'experiència dels tallers de la comunitat i vaig entendre que els processos del saber, mediat per les institucions, ens queden curts.

1.3. Entre tots, totes

Mai no he estudiat per ensenyar. Mai no m'havia relacionat amb reflexions teòriques o metodològiques sobre l'aprenentatge, de ningú ni de res. Soc una antropòloga molt interessada en la parla de la gent, com o per què la gent parla com parla; en el discurs, en per què *demà* significa *no avui*. He tingut experiències intenses per la meua professió, sempre en contacte amb gent.

Així, he anat aprenent a ensenyar *des-ensenyant*, reflexionant i, sobretot, insistint, insistint en aquest intercanvi del saber. I d'això tracta aquest text: de l'experiència, de la meua experiència; però, com he intentat mostrar, l'experiència dels que ens anomenem professors o docents sempre és col·lectiva i compartida. Som un costat d'una part sempre incompleta, que comença a l'inici de cada curs o experiència d'aprenentatge i que es desenvolupa al llarg de la vida, d'una vida amb la qual –amb prou feines– coincidirem en un període concret, però que deixa empremta en tots i totes.

M'he hagut de preguntar pel subjecte que aprèn i pel que ensenya; m'he preguntat on em quedava tot esperant que els meus alumnes aprenguessin... ells, elles, el subjecte que aprèn, continuen fent senyals perquè canviï els camins sempre que faci falta.

2. La diversitat i la sexualitat en les famílies: la perspectiva antropològica per a la transformació social

Bruna Álvarez i Estel Malgosa

2.1. El treball social i l'antropologia: divergències, discrepàncies i complementarietats

Es pot dir que l'antropologia i el treball social operen amb les diversitats humanes. L'antropologia contemporània centra les seves anàlisis en:

[...] les relacions entre els individus i les societats –contemporànies i del passat–, com viuen i s'organitzen les persones en la seva vida quotidiana, quines són les seves relacions socials, com es descriuen i es pensen a si mateixes, a les altres persones i la societat en la que viuen, així com a les altres societats amb les que estan en contacte de diferents maneres –migracions, turisme, relacions personals, viatges de plaer, de feina, per salut, etc. Es tracta d'una disciplina que en la seva llarga història de recerques ha demostrat que no hi ha comportaments personals o grupals que siguin universals, sinó que els comportaments depenen del context familiar i social en el que es viu, i per tant, la diversitat o les respostes a les actituds diverses no són necessàriament anormalitats o patologies sinó altres maneres d'abordatge de la vida i les relacions humanes.
(Marre, 2018)

Actualment, l'antropologia aporta una manera d'estar i relacionar-se amb el món, les persones, les societats i les cultures, i analitza els contextos específics on les diferències es converteixen en desigualtats, també dins la societat mateixa.

Paral·lelament, el treball social l'exerceixen professionals que treballaven amb les desigualtats dins la societat mateixa. Una societat estratificada, una part de la qual està empobrida, racialitzada, que viu desigualtats de gènere, dificultats d'accés a serveis de salut i salut mental, a vegades amb addiccions, i un llarg etcètera de situacions vinculades a la pobresa i l'exclusió social. Els grups socials empobrits i exclosos han estat el subjecte d'intervenció per tal de millorar el seu benestar i, més recentment, per erradicar els processos estructurals d'exclusió social. Tradicionalment, la intervenció amb les persones en situació de pobresa era assistencial i estava vinculada a organitzacions religioses, que funcionaven com a dispositius de govern de les persones i les seves famílies.

És a dir, les persones i les famílies eren governades i normalitzades segons les moralitats definides per diferents institucions com l'Estat, l'Església, el cos mèdic o el sistema legislatiu, que regulaven moralment els comportaments i estils de vida de les persones (Donzelot, 1998 [1977]).

Les autores

Les autores, Bruna Álvarez i Estel Malgosa, són investigadores postdoctoral i predoctoral, respectivament.

Crèdits

Aquest capítol s'ha realitzat en el context del projecte «Del control de la natalitat a l'ansietat demogràfica: comunicació, secret i anonimat en les tecnologies reproductives del segle XXI (CSO2015-64551-C3-1-R), finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad a través del fons FEDER, UE.

Exemple

La família era entesa com a heterosexual, amb una sexualitat orientada a la reproducció, la prohibició de l'incest o la convivència obligatòria en un mateix habitatge (Alvarez i Monteros, 2019).

El rol del treball social ha estat, històricament, contribuir a determinar quines persones i famílies complien amb la moralitat adequada i, sovint, formava part dels cossos disciplinadors i normalitzadors de l'Estat. Per exemple, a partir de discernir si les famílies eren o no adequades per criar els seus fills i les seves filles (Marre, 2009; Marre, 2011; San Román, Gaggiotti i Marre, 2015; Anderson, 2019; Solé, 2019).

Sense que l'Estat espanyol acabés mai d'assumir la responsabilitat social del benestar, tot mantenint-se en un estat del benestar *familiarista* (Espin-Andersen, 1990), on les cures i el proveïment de benestar recau principalment en les famílies, els dos governs consecutius de José M. Aznar, del Partit Popular (1996-2000 i 2000-2004), van promoure la privatització de les empreses públiques. Silvina Monteros (en premsa) explica com les polítiques socials es van dividir entre les de protecció social –en el cas de les persones assalariades amb accés a la cotització a la Seguretat Social– i les d'assistència social –per a les persones que no formessin part del grup assalariat, perquè no cotitzen i que, sovint, pateixen exclusió social (a les quals, segons els casos, l'Estat els pot proporcionar un recurs mínim de supervivència).

La protecció social ha quedat a les mans de l'Estat, mentre que l'assistència social ha quedat a les mans de l'Església –Càrites–, grans institucions socials –Creu Roja, la ONCE, UNICEF o Save the Children– i, més recentment, en ONG petites i mitjanes que conformen el tercer sector i que es converteixen en «empreses» subcontractades per l'Administració pública, o en «entitats col·laboradores» per realitzar projectes d'intervenció social a mercè de la renovació anual dels recursos públics i polítics dels quals depenen.

Les conseqüències d'aquest context sociopolític són, segons Monteros (en premsa):

- gran competitivitat per aconseguir els pocs recursos destinats a realitzar els projectes d'intervenció social;
- precarització dels drets laborals;
- abaratiment dels costos del benestar; i (sobretot)
- abandonament creixent dels processos destinats a suprimir o reduir l'exclusió social.

Aquest és el context on es troben els professionals del treball social i l'antropologia, especialment els professionals que tenen la voluntat d'aplicar l'antropologia a la intervenció social. I com pot col·laborar l'antropologia amb el treball social?

En alguns debats clàssics sobre la relació entre el treball social i l'antropologia, s'ha dit que l'antropologia aportava la part teòrica de l'anàlisi de la diversitat i el treball social en constituïa la part pràctica (Gallego, 2000). Els debats més contemporanis indiquen que no és així, que el treball social desenvolupa també la part teòrica i l'antropologia la seva faceta aplicada. Només per posar un exemple, la Society for Applied Anthropology dels Estats Units, que té més de 2.000 membres, va ser fundada el 1941 per «promoure la investigació dels principis del comportament humà i l'aplicació d'aquests principis a situacions i problemes contemporanis» (SfAA, 2019).

Bastide va descriure l'antropologia aplicada com «una ciència teòrica i pràctica a la vegada, ja que permet modificar el món, i en transformar-lo, conèixer-lo» (Bastide, 1977: 11). I aquí sorgeix el debat entre les diferències en l'aproximació del treball social i l'antropologia: cal primer conèixer a través de la recerca per intervenir o transformar? Ja que la supervivència de les persones i el seu benestar està en risc i calen actuacions urgents, es pot intervenir sense necessitat de recerca?

La proposta d'aquest capítol és explicar com la mateixa manera de fer recerca pot contribuir a certes modificacions de les comunitats en el context educatiu a través de dues experiències de recerca antropològica. Es tracta de dos projectes de recerca que, alhora, són d'intervenció perquè és la recerca antropològica mateixa que produeix transformacions en les comunitats.

Aquesta reflexió sorgeix de l'experiència de participació en aquests projectes, ja que, tot i que les integrants de l'equip que els van dur a terme tenien formació en antropologia, les trajectòries professionals provenien per una banda de la intervenció social –dels àmbits de l'educació comunitària i la cooperació–, i per l'altra de la recerca antropològica en àmbits acadèmics. Aquesta mescla va enriquir els projectes, i alhora, va tensar l'equip, atesa precisament la diferent perspectiva que es tenia sobre la intervenció social. Les persones més habituades a la intervenció social proposaven accions que les antropòlogues més acadèmiques consideraven que no tenien sentit, ja que no eren fruit de la transferència dels resultats de recerca. Com podia ser que persones alienes a la comunitat poguessin entendre el que la comunitat volia i necessitava?

Equips de projecte

Les integrants dels equips d'ambdós projectes són: Beatriz San Román, doctora en Psicologia Social; Victòria Badia, psicòloga i màster en Antropologia; Inés Cáceres, sociòloga i màster en Antropologia; Marta Mayoral, educadora comunitària, antropòloga i màster en Joventut; Martí Torra, Mariana Rico i Chiara Carlotta Lupelli, estudiants del grau d'Antropologia; i les autores d'aquest text, amb el suport i la direcció de Diana Marre, directora del Grup de Recerca i Centre AFIN.

En aquest moment crític, va ser de gran importància formar part de l'equip de recerca AFIN-UAB, on la recerca no s'entén sense la transferència als col·lectius amb els quals es treballa. El suport del grup de recerca va ser clau per dibuixar aquests projectes des de la perspectiva de l'antropologia aplicada.

2.2. Antropologia aplicada a la transformació social: L'antropologia pot transformar?

2.2.1. La recerca-acció

En aquest capítol s'exposa l'ús de les tècniques de la recerca qualitativa i, en particular, aquelles emprades des de l'antropologia social entesa com una eina orientada a la transformació social. L'antropologia es caracteritza per treballar amb una metodologia qualitativa, principalment l'etnografia, que consisteix a descriure i analitzar el comportament de les persones en les seves relacions familiars i socials a través de l'observació participativa, les entrevistes en profunditat –tant individuals com en grup– o els grups focals. L'observació, l'atenció, l'empatia i la pregunta són clau per aproximar-se a l'altre. Escoltant, observant i preguntant, l'antropologia analitza el que la gent fa i què pensa, i què explica que fa. I és preguntant i observant que l'antropologia intenta explicar els fenòmens socials.

Els projectes que s'exposen en aquest capítol es basen en una metodologia que s'inspira en la recerca-acció desenvolupada des de les ciències socials durant la segona meitat del segle XX. La recerca-acció és anomenada per primera vegada en les investigacions realitzades pel sociòleg Kurt Lewin durant la dècada dels anys quaranta (Colmenares i Piñero, 2008; Restrepo, 2002). Lewin (1946) pretenia integrar, en una investigació, l'enfocament experimental de les ciències socials i els programes d'acció social per tal de respondre les principals problemàtiques d'un col·lectiu. És a dir, una recerca dirigida a l'acció social.

El corrent sociològic iniciat per Lewin va ser continuat per l'antropòleg Sol Tax (1958), i reprès més recentment pel sociòleg Orlando Fals-Borda (2008). Es tractava de teoritzar i obtenir coneixements a través de la participació directa del col·lectiu estudiat i de la intervenció social, tot minimitzant l'espai existent entre la teoria i la pràctica, i amb el posicionament que el coneixement havia de ser utilitzat per millorar la pràctica (Fals-Borda, 2008).

Durant la dècada dels setanta, s'inicia un nou corrent educatiu, emprès per Paulo Freire (1970 [1968]) i continuat per Stephen Kemmis (1993), que ha tingut una important influència en la recerca educativa (Colmenares i Piñero, 2008). Freire va subratllar la necessitat de combinar ensenyament i recerca, i anar més enllà de la rutina pedagògica amb l'objectiu d'assolir la justícia social (Fals-Borda, 2008), ja que va veure com a través de l'educació popular es podrien propiciar canvis socials des de baix cap a dalt (Leyva i Speed, 2008).

Grup de Recerca AFIN

El Grup de Recerca AFIN, del Departament d'Antropologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, és un grup d'investigació interdisciplinari, interuniversitari i internacional, centrat en la recerca bàsica i aplicada en ciències socials, de la salut i les humanitats, especialitzat en temes de reproducció, sexualitat, famílies i infàncies. Per a més informació: <http://grupsderecerca.uab.cat/afin/>

L'objectiu de la recerca-acció és atorgar poder als col·lectius exclosos –«oprimits», va dir Paulo Freire en la seva obra més coneguda, *Pedagogía del oprimido*, publicada el 1968 i basada en la seva experiència com a alfabetitzador d'adults al Brasil i Xile–, i s'orienta a la transformació social. A partir de la dècada dels anys setanta, s'anomena «recerca-acció participativa» (PAR, per les seves sigles en anglès: *Participatory Action Research*), per tal de visibilitzar la importància que es dona a la participació. D'aquesta manera, la metodologia esborra la frontera entre la persona que investiga i la investigada, ja que són els subjectes els que investiguen la seva realitat (Park, 1992) tot utilitzant eines que generen espais per i entre els actors socials per al diàleg, la reflexió i la *co-construcció* del coneixement (Colmenares i Piñero, 2008). D'altres corrents han anomenat a la recerca-acció com a *recerca o etnografia col·laborativa*, tot emfasitzant la seva dimensió participativa en cada part del procés de recerca: des del disseny de l'estudi fins a la recerca i l'escriptura. Aquest és el cas de Joanne Rappaport (2007), que la defineix com el procés de *co-teorització* o creació de noves construccions teòriques de manera col·lectiva.

Les limitacions que s'han destacat de la recerca-acció són, per una banda, la complexitat que proposa la participació, així com la pèrdua de control de la(es) persona(es) que investiga(en). És a dir, estem disposades, les persones investigadores, a compartir el poder de decisió en la recerca? Hauríem de tenir el mateix poder que la resta de persones participants no especialitzades en les tècniques de recerca ni en la perspectiva teòrica de la disciplina, però coneixedores del seu context, de les seves problemàtiques i necessitats? I, relacionada amb aquest argument, la principal crítica que rep la recerca-acció participativa rau en posicionar al mateix nivell una persona acadèmica –que és experta i coneix la bibliografia del tema i el mètode de recerca– amb una persona que no té les mateixes condicions, habilitats ni entrenament (Leyva i Speed, 2008).

2.2.2. La recerca transforma: la mirada antropològica

La proposta metodològica que s'ha desenvolupat en els dos projectes que es presenten en aquest capítol s'inspira en la recerca-acció, està dirigida a la transformació social i també incorpora la participació dels subjectes d'estudi en el disseny dels projectes.

- En primer lloc, la participació de les persones implicades en les diverses fases de l'estudi fomenta la seva apropiació del projecte social i en garanteix la continuïtat.

- En segon lloc, la participació ens ofereix noves possibilitats en la recerca, és a dir, possibilitats de crear noves formes de teoria desenvolupades pels i les interlocutores.
- En tercer lloc, la participació permet minimitzar les asimetries de poder entre persona investigadora i investigada.

Exemple

Un exemple d'això seria el diàleg en la interpretació col·lectiva de les dades etnogràfiques, que contempla no només el punt de vista de la persona investigadora, sinó també de les persones participants.

Això últim és molt rellevant en el cas de la recerca amb infants, en què existeixen grans asimetries de poder entre la persona adulta i l'infant. L'ús de tècniques participatives en la recerca amb infants permet empoderar els nens i les nenes, reconèixer els seus drets a la participació prevists en la Convenció sobre els Drets de l'Infant de 1989, i fomentar la seva capacitat d'agència per crear i dotar de significat els seus mons culturals.

L'ús de les tècniques de recerca antropològica té possibilitats de transformar la realitat social dels i les participants. La participació és un eix essencial per assolir-ho, l'altre és la creació d'espais per al diàleg antropològic. La mirada antropològica proposa analitzar de manera crítica els comportaments, les categories i les estructures socials. Sovint, els comportaments humans depenen dels processos de socialització construint normalitats que són difícils de qüestionar. Per exemple, les persones necessiten menjar, però no a tot arreu es menja de la mateixa manera. Per algunes persones la normalitat serà fer servir forquilla i ganivet i en canvi, per altres, serà l'ús dels palets o les mans.

L'antropologia ensenya, mitjançant la comparació transcultural, que molts dels comportaments són determinats per la societat i, per això, varien entre cultures. Per tant, no hi ha una única manera de comportar-se sinó diverses. Per exemple, l'any 1935 Margaret Mead va publicar una recerca on comparava tres comunitats de Papua Nova Guinea i on va afirmar, per primera vegada, que els comportaments associats a cadascun dels gèneres variaven segons el context cultural. Mead va descobrir que en la comunitat dels arapesh, tant homes com dones eren pacífics i tenien cura dels infants, és a dir, tenien un comportament que a Occident s'associava a la dona. En canvi, els mundugumor eren agressius i no els agradava tenir cura dels infants, un comportament que a Occident s'associava a l'home. Per últim, les dones tchambuli tenien un paper director, tenien molta força física i eren encarregades de l'economia familiar, mentre que els homes eren emocionals i es dedicaven a l'art. Els comportaments tchambuli representaven una inversió dels comportaments de gènere occidentals. Així, Mead va poder afirmar que el caràcter associat a cada gènere és producte del context social i històric. Des d'aquesta perspectiva antropològica comparativa, podem qüestionar i repensar els comportaments, les accions, les creences, etc., adquirits en la mateixa societat, i decidir si continuar de la mateixa manera o canviar-les.

En la nostra cultura i societat, moltes vegades, les construccions socials de les diferències –gènere, classe, recursos econòmics, raça, funcionalitat, religió, etc.– impliquen que aquestes es converteixin en desigualtat. Per tant, la pers-

pectiva antropològica aporta eines per a desconstruir les construccions socials de la nostra cultura i, per tant, permet «matar algunes de les veritats [...] assumides com a indefugibles» (Godelier, 2016: 72). L'antropologia, doncs, qüestiona i ens qüestiona les pròpies construccions socials de «l'altre» i de l'alteritat, i contribueix a la reflexió sobre com es pensen les diversitats –de gènere, raça, identitat, religió, funcional, etc. Godelier explica que l'antropologia contribueix a «suspènre el judici i tornar a l'horitzó de la consciència els pressupostos de la cultura i de la societat, fins i tot els de la pròpia història de vida» (Godelier, 2016: 69). Per tant, proposa la suspensió i la revisió crítica de les pròpies construccions socials i de les pràctiques professionals.

2.2.3. La recerca transforma: la importància dels espais de paraula

El coneixement antropològic és aplicable a la millora social. En tant que l'antropologia estudia les qüestions socials, el seu coneixement pot tenir impacte en el canvi sociocultural i en les relacions interculturals. Els projectes que es presenten a continuació plantegen que l'aplicabilitat de l'antropologia a la intervenció social prové de la recerca. És a dir, que la mateixa recerca pot ser, alhora –i no després–, una intervenció.

La mirada crítica que ens ofereix l'antropologia és transformadora de *per se*. Per tant, és necessari compartir aquesta mirada amb les persones participants dels projectes durant les diverses fases de la recerca. Per exemple, quan es fa una activitat de recerca amb una o diverses persones participants, com una entrevista col·lectiva o un grup focal, és a través de les mateixes preguntes que s'ofereixen espais de reflexió i de debat, on les persones participants i les investigadores produeixen col·lectivament significats (Clark, 2005). A més, les tècniques grupals permeten generar una reflexió crítica conjunta, la desconstrucció de categories i pràctiques socials, i la possibilitat de construir coneixement de forma col·lectiva.

Com s'ha mencionat anteriorment, la proposta de Freire (1970 [1968]) de la recerca-acció incorpora l'educació popular per tal de transformar les desigualtats socials. L'educació que proposa Freire està basada en la participació de les persones que aprenen a través de deixar espai al dubte, la curiositat, la crítica, la reflexió, en definitiva a la pregunta i al debat. Es reconeix així, la persona participant com a subjecte pensant, crític i amb veu (Freire, 1998). La proposta metodològica amb què es van desenvolupar els projectes que es descriuen contempla l'aprenentatge dels i les participants a través d'aquests espais de paraula i reflexió. L'aportació de les antropòlogues va ser inicialment fer les preguntes i, després, compartir l'anàlisi de les respostes, fet que va permetre detectar temes predominants i temes silenciats. L'anàlisi de les converses es va consensuar amb els participants, i així es va generar l'espai on les antropòlogues van aportar els coneixements teòrics propis de l'antropologia, incorporant nous elements de reflexió, generant un aprenentatge col·lectiu, dotant les

paraules de nous significats i *co-construint* un coneixement consensuat sobre la realitat social de les comunitats amb les quals s'ha treballat. Aquest aprenentatge i aquesta reflexió són allò que promou la transformació social.

2.3. La transformació de les comunitats educatives: SexAFIN i Diversitat Familiar

Tant el projecte de SexAFIN com Diversitat Familiar sorgeixen del projecte de recerca titulat «Del control de la natalitat a l'ansietat demogràfica: comunicació, secret i anonimat en les tecnologies reproductives del segle XXI» (CSO2015-64551-C3-1-R), dut a terme pel Grup de Recerca AFIN del Departament d'Antropologia de la Universitat Autònoma de Barcelona amb finançament del Ministerio de Economía y Competitividad a través de fons FEDER, UE.

Aquesta recerca prova de conèixer com les famílies que han tingut els fills i les filles per diferents mètodes procreatius com l'adopció, les tecnologies reproductives mitjançant donació d'òvuls i/o esperma, la gestació per substitució i la reproducció sexual, expliquen el seu origen als seus fills i les seves filles. La recerca mostrava que hi havia dificultats alhora d'explicar els diferents orígens als infants, inclosos aquells l'origen dels quals era la reproducció sexual. Alhora, treballa amb la diversitat familiar que comporta tenir fills i filles amb qualsevol forma d'assistència a la reproducció, inclosa l'adopció.

2.3.1. SexAFIN: educació afectivosexual i reproductiva a les escoles de primària

SexAFIN és un projecte de recerca antropològica sobre l'educació afectivosexual a les comunitats educatives. La recerca pretén conèixer –a través de la participació de nens, nenes, famílies i professorat– què saben els infants sobre la sexualitat i la reproducció, i a la vegada analitzar de quina manera pares, mares i professorat parlen d'aquests temes amb els infants –si és que ho fan. A més, SexAFIN actua alhora com una intervenció social, ja que ofereix un espai on infants, famílies i professorat poden parlar de sexualitat i reproducció, compartir dubtes i bones pràctiques, i posar en discussió imaginàries socials i pràctiques educatives, tot generant informació i reflexions que permeten la construcció del coneixement d'una manera col·lectiva. Els resultats de l'estudi contribueixen al desenvolupament d'una educació afectivosexual i reproductiva que permeti l'adquisició d'habilitats, informació, coneixements i competències per prendre decisions sobre la pròpia sexualitat.

El projecte SexAFIN es va iniciar el curs 2017-2018 en dues escoles públiques d'un municipi de l'Alt Penedès, i durant el curs 2018-2019 va continuar a les mateixes escoles i se'n va incorporar una tercera, l'única escola i també pública d'un poble veí. El projecte es va realitzar en aquestes localitats a través

de la demanda específica dels seus habitants, que coneixien els treballs del Grup de Recerca AFIN i, sobretot, per la voluntat de transformació dels centres educatius, és a dir, d'autoevaluar-se, repensar-se i promoure el canvi.

El projecte emprà metodologies participatives a diferents nivells segons el col·lectiu de participants. La participació dels centres educatius ha facilitat, per una banda, l'adaptació del projecte a les realitats pròpies de cada centre, i per l'altra, ha promogut l'apropiació del propi projecte afavorint així la seva implicació.

SexAFIN va realitzar activitats amb quatre col·lectius de participants: el professorat de l'escola, els infants de 2n de primària –6 i 7 anys–, 4t –8 i 9– i 6è –10 i 11–, i les famílies. A més, s'ha volgut donar una dimensió comunitària al projecte tot ampliant l'horitzó a través d'accions realitzades amb entitats del mateix municipi i amb la col·laboració dels ens locals.

Professorat

Amb el professorat de cada escola es van realitzar tres sessions en què va participar tot el claustre. La primera va tenir l'objectiu de conèixer, a través de la realització d'un grup focal, com informen i eduquen en sexualitat i reproducció –si és que ho fan–, quins són els seus principals dubtes i limitacions, així com oferir un espai per compartir experiències, situacions complexes i bones pràctiques en el camp de l'educació afectivosexual i reproductiva. Les dades d'aquesta primera activitat van ser transcrites, categoritzades i analitzades per les investigadores. Durant la segona sessió es va compartir l'anàlisi antropològica amb el professorat i es va obrir un espai per a la reinterpretació col·lectiva, el diàleg i la construcció de coneixement, complementat amb breus explicacions teòriques sobre la construcció social de la sexualitat. Durant la tercera sessió es va fer un retorn dels resultats de la recerca obtinguts del treball amb els infants i les famílies. D'aquesta manera, es va mostrar què saben els nens i les nenes sobre reproducció i sexualitat, quins són els seus interessos i quines les percepcions i les limitacions de les famílies i els docents.

L'espai de devolució de les anàlisis va permetre que les persones participants s'adonessin del poder que tenen en la (re)producció de models sexuals dominants i/o les desigualtats de gènere. Per exemple, en els grups focals de les tres escoles van aparèixer com a situacions «problemàtiques» casos de nenes (de 7-8 anys en amunt) que es fregaven la vulva amb la cadira o amb l'escaire de la taula a classe, mentre que no es va parlar de cap cas de nens que es toquessin el penis. A més, el professorat parlava de «masturbació» sense associar la pràctica d'aquestes nenes al plaer sinó a algun problema emocional.

Durant l'anàlisi dels grups focals, va sorprendre que només les nenes es toquessin els genitals; en la segona sessió amb el professorat –la de devolució de l'anàlisi del grup focal–, se'ls va preguntar què passava amb els nens i van afirmar que els nens també es tocaven: «Els nens es toquen i tal, però a les nenes

les veus *en pleno orgasmo!*». La interpretació antropològica que es va compartir amb el professorat, afegint un nou element de reflexió, va ser que el plaer femení segueix absent en la nostra societat (Heritier, 2007) i que, per tant, era el que més calia ser regulat (Foucault, 2005 [1976]), a través de problematitzar-lo. Que un nen es toqui el penis és «normal», ja que a la masculinitat se li permet l'expressió pública de la sexualitat, i en canvi es problematitza i es prohibeix en la feminitat.

El fet de reflexionar de manera crítica i ser conscients d'aquesta diferència contribueix a canviar les construccions socials de gènere, trencant el tabú del plaer en l'expressió de la feminitat i la estigmatització de certs comportaments femenins.

Un altre aspecte que es va destacar en les devolucions al professorat era la por i les precaucions que els mestres homes prenien quan havien de realitzar tasques de cura física amb els infants. És a dir, si havien de canviar un bolquer a P3 –infants de tres anys–, ho feien sempre amb la porta oberta o quan hi havia alguna companya amb ells. Els mestres d'Educació Física –homes– van vestidor que mai no entraven al vestuari de les nenes de sisè, mentre que les seves companyes dones no tenien cap problema d'entrar a la dutxa dels nens. Aquest fet, compartit amb el claustre, va permetre que els mestres homes expressessin com les construccions socials de gènere referents a la masculinitat –en aquest cas, com a possibles agressors sexuals pel fet de ser homes–, els afectava en la seva vida quotidiana. Les seves companyes no en tenien ni idea, ja que mai no havien tingut l'espai on parlar-ho. Compartir l'anàlisi antropològica del grup focal amb el claustre de professorat va ser el detonador per crear aliances i poder millorar conjuntament les pràctiques educatives.

Molts dels i les docents van valorar positivament l'espai per compartir experiències, situacions, dubtes, angoixes, i debatre l'abordatge de l'educació afectivosexual i reproductiva amb els companys i les companyes. El dia a dia a l'escola no els permet aquests espais de posada en comú i reflexió.

Infants

La recerca amb infants es va desenvolupar a través d'una pregunta que les investigadores van proposar, i que els nens i les nenes van contestar a través d'un dibuix col·lectiu amb petits grups de 6-8 persones, escollits pels mateixos infants. Seguidament, cada grup va explicar el seu dibuix i es va obrir un espai per a la reflexió i el debat.

En la primera edició del projecte, es va preguntar als infants que expliquessin «Com es fan els nens i les nenes?». Les respostes van obrir un gran ventall de temes, com l'embaràs, la fecundació, el naixement, les famílies, les tecnologies reproductives i l'adopció, les pràctiques sexuals, les relacions amoroses, el plaer, la masturbació, la menstruació, etc. El principal resultat obtingut a través de l'anàlisi de les respostes dels infants va ser que les nenes parlaven

d'embaràs, part, lactància i criança, i els nens de sexualitat i plaer masculí, tot reproduint les construccions socials de gènere dels adults. Es va constatar, doncs, que quan es parla de sexualitat a partir de la reproducció, aquesta queda definida com a adulta, heterosexual, centrada en el coit (Frankham, 2006) i invisibilitzant el plaer femení.

En una sessió de supervisió amb altres investigadores socials del grup AFIN-UAB, es va constatar que no totes les relacions sexuals conduïen a tenir fills/es –per exemple, en el cas de les parelles del mateix sexe. Es va proposar, doncs, un abordatge més inclusiu que permetés mostrar els processos individuals i diversos de cada infant. Per aquest motiu, les preguntes de la segona edició del projecte es van centrar en els canvis del cos, entenent que aquests eren significats com a construccions socials de la persona, passant d'una persona infant a una persona adulta. Els temes que van sorgir en els tallers dels infants van ser els canvis –físics i emocionals–, els genitals, la menstruació, la reproducció, les relacions afectives, l'excitació, les pràctiques sexuals o la diversitat d'orientacions sexuals. Les anàlisis mostraven que seguien existint diferències entre nens i nenes. Mentre els grups de nens dibuixaven grans penis o tan sols el cos masculí, en els dibuixos de les nenes hi apareixien dos cossos, el masculí i el femení. Però els infants no en tenien prou a treballar sobre el cos, volien parlar de reproducció. I ens preguntaven, «com és fan els nens i nenes?». En l'anàlisi es va veure com el fet de parlar de reproducció és l'única via socialment acceptada perquè un infant i un adult comencin a parlar de sexualitat. Quan els adults eviten o no responen la pregunta, els infants s'adonen ràpidament que allò no es pot parlar amb els adults i, per tant, busquen la informació entre iguals o en la pornografia de fàcil accés.

En un dels grups de sisè, la investigadora va preguntar per què pensaven que es mirava pornografia, i es va fer silenci. Un infant va dir que no ho sabia, un altre titubejant deia «són com addictes», i un tercer categòricament va respondre, «per aprendre!». «Creieu que la pornografia es mira per aprendre?», i tots els infants van respondre que sí. A partir d'aquí, es va seguir utilitzant la pregunta ara, però, per fer reflexionar de manera crítica sobre la seva afirmació:

Exemple

Investigadora: Però l'objectiu de qui fa les pel·lícules és que la gent aprengui, o que miri i passi què?

Infant: Que miri i... es masturbi!

Investigadora: Sí, es vol transmetre un sentiment d'excitació sexual. Però hi ha molta gent que pensa que de la pornografia en pot aprendre. Creieu que allò que ensenya és el sexe de veritat?

Infant: Mmm... no...

Investigadora: Tot el que passa a les pel·lícules és el que passa a la vida real?

Infant: Algunes coses.

Infant: No!

D'aquesta manera, la metodologia de la pregunta permet investigar i conèixer el punt de vista dels infants i a la vegada generar reflexions grupals que posin en dubte mites, estereotips, accions generalitzades i categories socials. En el camp de la sexualitat infantil hi ha poques recerques que incloguin la participació dels infants. Així doncs, com afirma Heather Montgomery (2009), els infants són la gran absència en la literatura sobre sexualitat infantil. En la nostra investigació, en la qual els infants tenen la paraula, ens hem adonat que desitgen tenir coneixements sobre sexualitat i que no sempre tenen una persona adulta per poder parlar-hi. Per exemple, preguntant «Quan s'ha de començar parlar de sexualitat?» a un grup de sisè de primària, una nena comentava: «Jo crec que des de petits perquè si no et ve com molt de cop...», mentre que una segona nena afirmava: «és una cosa de la vida [...], nosaltres existim gràcies a això així que hauríem de tenir el dret de saber-ho des de petits...».

«M'ha agradat saber les coses que no volia preguntar per vergonya», ha estat una de les valoracions del projecte més colpidores, perquè mostra com alguns infants no tenen la possibilitat de preguntar coses que els preocupen, moltes vegades relacionades amb els canvis del propi cos, la regla, el plaer, etc. Utilitzar les tècniques de la recerca antropològica per la intervenció amb nens i nenes en el camp de la sexualitat permet als infants criticar i repensar la seva realitat social, donant valor a la seva capacitat d'agència en la construcció i la significació dels seus mons culturals.

Famílies i comunitat

La participació de les famílies ha estat efectuada a través d'explicar als pares i mares de cada escola què saben els seus fills i filles sobre sexualitat, és a dir, se'ls mostrava l'anàlisi que s'havia fet del treball realitzat amb els infants. Tot i que algunes famílies, especialment dels infants de set anys, venien reticents i qüestionant que fos una edat adequada per parlar de sexualitat i reproducció, el fet de mostrar què havien dit els seus fills i les seves filles analitzat en el seu context, implicava aportar elements de reflexió sobre si realment existia una edat adequada per parlar de sexualitat o era un tema que calia que s'incorporés amb normalitat dins les dinàmiques familiars.

Per altra banda, a cadascun dels dos pobles on es va desenvolupar el projecte SexAFIN es va col·laborar amb una associació teatral. En el primer poble, l'entitat està constituïda per mares, pares i infants. Després de fer un treball amb les persones que formaven part de l'entitat a través de grups focals amb els adults i tallers amb els infants, i d'explicar-los els resultats de recerca de les escoles del seu municipi, la directora del grup de teatre va escriure una obra sobre l'educació afectivosexual i reproductiva, que s'ha representat quatre vegades en diversos municipis. L'obra funciona com un disparador per tal que infants i adults puguin parlar de sexualitat i reproducció.

A l'altre poble es va col·laborar amb una entitat de teatre infantil, en què nens i nenes fan teatre dinamitzats per monitors i monitores, com una activitat extraescolar. A través de la realització de tallers amb els infants, els monitors i les monitores van generar un procés en el qual els infants van escriure i representar una obra de teatre que critica el fet que les persones adultes no parlin de sexualitat amb els infants. Així, tal com expliquen a l'obra:

Us imagineu que un nen o nena ens preguntés què és un nas i li responguéssim que fins que no sigui gran no li podem explicar? Doncs passa el mateix amb la sexualitat.

La representació de l'obra al poble va comptar amb dos-cents cinquanta assistents, i al final va permetre que el públic fes preguntes als infants. Al teatre del poble, avis, mares, àvies, pares, veïnes, preguntaven als infants què els interessava de la sexualitat, si en parlarien amb adults o si sabien què era la pornografia. La transformació va consistir en què la sexualitat sortís a l'espai públic, se'n pogués parlar intergeneracionalment, on els adults preguntaven i els infants responien.

2.3.2. La diversitat familiar a l'escola

El projecte Diversitat Familiar va sorgir de la necessitat específica d'una família formada per dues mares que portaven el seu fill a una escola concertada, vinculada a l'humanisme cristià, d'un municipi del Baix Empordà. Elles volien que l'escola treballés la diversitat familiar amb una perspectiva àmplia i que es poguessin incloure tots aquells infants que vivien en famílies diverses; per aquesta raó, es van posar en contacte amb el Grup de Recerca AFIN. Elles tenien molt clar que volien treballar amb la comunitat educativa i, en conèixer el treball que s'estava fent amb el projecte SexAFIN, es van adonar que encaixava plenament amb el que elles volien aportar a l'escola del seu fill. El projecte es va treballar amb l'Associació de Famílies d'Alumnes (AFA) i la direcció de l'escola. De la inquietud d'una família se'n va beneficiar tota una comunitat.

Allò personal és, doncs, polític. (Hanisch, 1970)

El projecte va consistir a compartir amb la comunitat educativa reflexions que permetessin pensar la família d'una manera més inclusiva, canviant la manera de pensar la família: no pensar-la des dels seus components sinó pensar-la des de les seves funcions. Moltes vegades, les pràctiques quotidianes i educatives es basen en models familiars de mare, pare i fills i filles, però actualment hi ha moltes altres maneres de convertir-se en família que no apareixen en els imaginaris col·lectius: tenir dos pares o dues mares, famílies d'acollida, famílies adoptives, famílies d'origen, famílies enllaçades, mares o pares en solitari, famílies on s'han produït pèrdues d'algun dels seus membres, famílies formades per avis, àvies, oncles, tietes i les seves parelles, amics i amigues, gats, gossos, hàmsters, peixos... i un llarg etcètera de famílies diverses. Moltes vegades, tot i voler incloure les diversitats a l'aula, es reproduïxen els imaginaris tradicionals, sovint excloents.

Així doncs, tot adaptant la metodologia utilitzada en el projecte SexAFIN, es van generar les activitats del projecte Diversitat Familiar, amb les famílies, el professorat, els infants i la comunitat.

Les famílies

Es va decidir, conjuntament amb l'AFA i la direcció de l'escola, que el projecte s'iniciés amb una xerrada per a les famílies, que va consistir a reflexionar sobre com es parlava de diversitat familiar amb els infants tot contraposant els imaginaris que tenien les persones assistents amb les seves pròpies realitats familiars.

Es va parlar de diversos models familiars, com famílies adoptives, famílies formades per reproducció assistida, famílies separades, divorciades o enllaçades, famílies que havien patit la pèrdua d'alguns dels seus membres i famílies que per circumstàncies vitals no vivien al mateix país. Així, per exemple, es va reflexionar sobre la importància de no pensar que hi ha mares que «abandonen» els seus fills o filles, i d'altres que els adopten, sinó de parlar que hi ha persones –homes i dones– que no poden cuidar els seus fills, i que hi ha institucions que els ajuden a buscar una família que els pugui cuidar per sempre. Es va criticar la manera popular de parlar de «mares de veritat» i «mares de mentida», i es va consensuar que totes són mares, i que un infant pot tenir la mare que el va portar a la panxa i la mare que el cuida.

També es va parlar de com les situacions de separació i divorci afecten els infants, perquè se'ls traslladen els conflictes dels adults, i de com s'incorporen nous membres de la família a través de les parelles de la mare i del pare, de l'avi o l'àvia, sumant-hi també avis, cosins, cosines, oncles, tietes, gats, gossos i periquitos, és a dir, relacions. La xerrada amb les famílies va donar la possibilitat de compartir experiències íntimes i personals en què la construcció social de la família no encaixava amb les situacions familiars de les persones assistents, i com aquest desencaix influïa tant en les relacions familiars com en la relació amb els infants. Es va posar de manifest, doncs, la necessitat d'ampliar els imaginaris col·lectius amb les diverses formes de família, i la necessitat de pensar la família com un seguit de relacions dinàmiques i canviants.

El professorat

L'equip directiu de l'escola va plantejar les activitats amb el professorat en tres sessions de formació, en què es compartia l'experiència en la recerca sobre famílies amb el professorat i a partir d'aquí es reflexionava sobre les pràctiques educatives.

A grans trets, es va aprofundir en la importància de treballar els universos familiars i que cada infant pogués posar-hi els membres de la família que ell o ella considerés oportuns, tot substituint, així, els arbres genealògics que obliguen a tenir una mare i un pare, quatre avis, vuit besavis, etc. Era important

abandonar les plantilles i permetre que cada infant inclogués els membres que considerés importants dins la seva família. El professorat va plantejar que això podria portar situacions conflictives amb les famílies, especialment si l'infant dibuixava algú que per a alguns adults no era un membre de la família, i van posar l'exemple de la parella del pare. O al revés, que no dibuixés algú que si que era un membre ple de la família, com per exemple alguna tieta. Davant d'aquestes situacions, es va reflexionar sobre la importància d'entendre la família com un procés de relacions dinàmiques i de respectar les relacions que els infants consideren importants en cada moment de la seva vida. En tot cas, un dibuix on no aparegui un membre de la família pot donar peu a un diàleg respectuós sobre el perquè no es dibuixa una determinada persona.

També es va reflexionar sobre la importància de no celebrar específicament el Dia del Pare o de la mare, sinó de celebrar el dia de les famílies, en plural, on totes s'hi puguin sentir incloses. Algunes persones participants en la formació van explicar experiències personals d'exclusió quan elles eren petites i a l'escola es feia un cendrer per al dia del pare, especialment si els pares estaven separats i no tenien gaire relació amb el pare. El cendrer, per a ells, simbolitzava una absència. A partir de les experiències viscudes i l'experiència en transferència de recerca de les investigadores, es va poder preguntar sobre pràctiques educatives i institucionals que en el context actual poden excloure alguns infants. Per exemple, el fet de demanar als infants fotos del dia que van néixer, perquè potser hi ha infants que no en tenen o les tenen al seu país d'origen. En canvi, potser es podria demanar que portessin fotos de quan eren més petits, que és més probable que tothom les tingui.

A una escala més institucional, també es va parlar de la importància de les paraules en els formularis. Potser ja no era necessari que aparegués «pare» i «mare», sinó «família de». I és que, a poc a poc, cal anar transformant les pràctiques quotidianes per tal de poder incloure totes les diversitats familiars que existeixen en una escola.

Els infants

La metodologia emprada per treballar amb els infants va consistir a preguntar als infants de P5, de segon, quart i sisè quines funcions tenien les famílies, qui era la seva família i com s'imaginaven la seva família en el futur.

En preguntar-los per les funcions de la família, van respondre coses molt importants:

- «Jugar».
- «Anar a la platja».
- «Anar al parc».
- «Em cuiden».
- «Em donen menjar».
- «Em compren roba».

- «Les famílies s'ajuden quan ho necessiten».
- «Les famílies s'estimen».
- «Ens canta, ens abraça, ens estima, ens ajuda, ens compra coses».
- «Ser allà quan ho necessites».

Segons els infants, les famílies cobrien les seves necessitats emocionals i materials. La família doncs, com a proveïdora de condicions de vida dignes, i de llaços forts i segurs on créixer. Va ser interessant analitzar que els infants no apareixien mai com a cuidadors. És a dir, no es dibuixaven mai parant taula, fent el llit o cuidant altres membre de la família, o del gos. Es percebien, doncs, com a éssers a ser cuidats, significat d'aquesta manera el que per a ells implicava ser un infant.

A continuació, se'ls va preguntar qui era la seva família. És a dir, qui els cobria les necessitats emocionals i materials descrites anteriorment. Aleshores, els infants van començar a fer dibuixos semblants a aquest, on es veien un seguit de persones juntes.

Figura 7. Dibuix de la família d'una alumna de primària



Font: Clara, 2n.

A alguns grups se'ls va demanar que escrivissin qui era qui –és a dir, el rol que tenia cadascú en els universos familiars dels infants– per tal de saber a quins rols familiars s'estaven referint. En el dibuix anterior, no es pot saber qui fa de mare, pare, tieta o la nova parella de la mare, però això no és important perquè la nena que va fer aquest dibuix considerava que totes eren família.

Els infants tenien molt clar qui era la seva família: «La parella de la mare sí, perquè viu amb nosaltres, però la parella del pare no, perquè gairebé no la coneixem».

Perquè una família es forma a través de relacions i, tot i que la família en algunes societats es construeix a partir de la sang o la genètica, moltes vegades hi ha persones o infants que tenen una relació més estreta amb persones sense cap vinculació de sang o genètica. Amb els infants va sorgir un debat molt

interessant sobre què passava quan els amics es convertien en família. És a dir, quan s'establia una relació tan forta que se sumaven com a membres plens de la família.

A vegades, pot ser que les persones que els infants consideren que són part de la seva família no agradin gaire als adults. Potser la nova parella del pare fa massa poc que la coneix, i la parella de la mare el porta cada dia a l'escola. Cal respectar que sigui l'infant qui estableix qui considera que forma part de la seva família.

En un dels dibuixos, un infant no havia dibuixat la seva germana. La mestra se'n va adonar i, automàticament, li va fer un toc d'atenció: «Ep! Et falta la teva germana!». Per alguna raó, que no es va arribar a saber, aquell nen no havia dibuixat la seva germana. Potser hauria calgut preguntar-li per què, sense imposar que dibuixi el que socialment cal que sigui dibuixat.

Finalment, en els dibuixos de com s'imaginaven la família del futur, van aparèixer els mateixos membres de la família actual, però envellits, i fins i tot alguns eren representats per tombes i cementiris. És a dir, per una banda, alguns infants tenien molt normalitzada la vellesa i la mort, i per altra banda, gairebé mai no es dibuixaven generant noves famílies, o tenint fills o filles.

La comunitat

En aquest projecte també es volia sortir del centre educatiu, amb la voluntat que el projecte pogués tenir una incidència en tota la comunitat. L'AFA de l'escola va proposar realitzar una exposició dels dibuixos dels infants a la biblioteca municipal, acompanyada d'una xerrada on, amb la presència dels infants, s'explicaven les anàlisis tant dels dibuixos dels infants com de les intervencions amb el professorat i les famílies.

2.4. Reflexions finals: les contribucions de l'antropologia a la transformació social

Explicant l'experiència dels projectes SexAFIN i Diversitat Familiar s'ha volgut mostrar com l'aplicació de tècniques de recerca de l'antropologia i l'ús de la recerca-acció, on els participants formen part del disseny de les activitats del projecte, contribueix a la transformació social.

S'ha volgut incidir en tres aspectes fonamentals perquè els projectes tinguin aquesta capacitat transformativa: el reconeixement mutu dels sabers, la importància de les preguntes i l'espai de paraula per iniciar el procés de reflexió col·lectiva, i compartir i debatre l'anàlisi dels resultats obtinguts.

- En primer lloc, respondre una necessitat específica demandada pels propis participants i que aquests participin d'una manera consensuada amb l'equip de recerca antropològica en el disseny de les activitats que es du-

ran a terme, implica una negociació en què el coneixement teòric i metodològic de l'equip de recerca és reconegut pels participants del projecte; alhora, l'equip de recerca reconeix els sabers professionals i les experiències personals de les persones amb qui treballa. És a partir d'aquest reconeixement mutu dels sabers, basat en la horitzontalitat i la reciprocitat, que cada persona aporta allò que sap i coneix, i es pot arribar a un consens per desenvolupar aquests projectes.

- En segon lloc, és important preguntar als diferents col·lectius implicats en el projecte què pensen sobre allò que es pretén treballar, com actuen, quins són els seus imaginaris, quines són les seves pràctiques habituals, etc. Tant les preguntes com els espais de paraula i reflexió permeten, per una banda, obtenir resultats de recerca i, per l'altra, funcionen com a disparadors de reflexions col·lectives, promouen processos de desconstrucció de categories i pràctiques socials, ofereixen possibilitats d'aprenentatge i contribueixen a la transformació.
- Finalment, consensuar conclusions a partir de la reflexió col·lectiva iniciada amb les preguntes i el debat, compartint les anàlisis antropològiques realitzades per les investigadores. Inicialment, era fàcil compartir i posar en valor les bones pràctiques que realitzaven els col·lectius implicats, però també és cert que hi havia certs dubtes i pors sobre el fet de compartir aquells resultats que implicaven una perspectiva crítica amb les pràctiques que desenvolupaven els diversos col·lectius.

L'atmosfera de confiança i respecte generada des de l'inici del projecte amb el reconeixement dels sabers mutus va fer possible que els resultats de les anàlisis de les dades de recerca es poguessin compartir, que les persones participants fossin receptives a la feina antropològica, i que el diàleg resultant donés lloc a noves possibilitats en la interpretació col·lectiva de les dades etnogràfiques i la generació de nou coneixement.

Les propostes de confluència entre l'antropologia i el treball social es concreten, en la mesura que sigui possible, en generar equips interdisciplinaris que incloguin treballadors socials i antropòlegs. Si això no és possible, incloure en els projectes d'intervenció les preguntes i les persones amb les quals es vol treballar.

3. Aproximacions al sistema penitenciari des de l'antropologia i l'art

Marissa Pantuví Castro

Abrir una puerta.

Destapar la Caja de Pandora.

Escribir la primera palabra.

Lanzarse al abismo de la duda.

Navegar en él para atesorar ideas.

Hacer una red con ellas.

Compartir con otros navegantes de dudas,

la incertidumbre.

Y saber en un instante que no estoy sola.

El 2010 vaig entrar a treballar com a dinamitzadora sociocultural a una macropresó catalana. Durant dos estius vaig formar part de l'equip de tractament, un equip multidisciplinari format per professionals de l'educació social, la psicologia, la pedagogia, el treball social i les pràctiques artístiques, encarregat de la rehabilitació i la reinserció de les persones preses. La tasca de les dinamitzadores –casualment vam ser sempre dones– era oferir tallers artístics als interns durant les vacances d'estiu del personal de tractament. Mesos en què la sensació d'aïllament, soledat i abandó és més palesa entre la població reclusa.

En tractar-se d'una activitat puntual i artística, ens van donar plena llibertat per dissenyar els programes que creguéssim convenients, vinculats a les nostres pròpies motivacions i experiències.

Durant el primer cicle vaig proposar tallers de llenguatge i creació audiovisual a un mòdul d'homes i d'alfabetització digital al de dones, paral·lelament a la creació d'una obra de teatre musical entre mòduls i amb la coordinació de més membres de l'equip de tractament.

Durant el segon cicle vaig conduir tallers d'escriptura creativa a 3 mòduls d'homes i de malabars entre mòduls per a la creació d'un passacarrers amb música i cultura popular per la Mercè, patrona de presons, amb els participants de tots els tallers duts a terme per les companyes i jo mateixa.

Textos en cursiva

Els textos en cursiva són materials extrets dels diaris de camp i de les produccions artístiques generades en el taller d'escriptura creativa. S'ha mantingut el castellà pels testimonis.

Els serveis penitenciaris a Catalunya

Catalunya és l'única comunitat autònoma espanyola que té transferides –des de l'1 de gener de 1984– les competències en matèria de serveis penitenciaris i, per tant, coordina i supervisa la implantació de polítiques en aquest àmbit. (Departament de Justícia, 2019b)

El temps que vaig passar a presons em va colpir profundament. Mai no m'havia plantejat treballar amb persones privades de llibertat i el meu imaginari estava marcat per la cultura de masses. Mai no m'havia qüestionat sobre el paper que compleix la presó com a forma de control social, i naturalitzava aquesta forma de càstig sense tenir en compte condicionants contextuals i històrics.

Tendim a donar per feta l'existència de les presons a l'hora que ens resistim a afrontar les realitats que amaguen. (Davis, 2016)

Les presons operen un doble joc de presència i absència, ja que les pensem com el destí reservat per a d'altres, els «criminals», descarregant-nos de la responsabilitat de pensar sobre els problemes que afligeixen les comunitats sobrerrepresentades dins el sistema penitenciari. Es diu que el paper ideològic de la presó és eximir-nos de la responsabilitat d'enfrontar-nos als problemes de la societat, especialment aquells produïts pel racisme i el capitalisme global.

En el meu cas, treballar-hi va ser crucial per esborrar aquesta relació de presència/absència i va ser molt important per introduir-me al funcionament de les macropresons catalanes, així com per entendre com afecta el captiveri als individus, els grups i la societat en general. Internament em va remoure profundament, obrint-me interrogants als quals difícilment hauria arribat sense aquesta experiència.

D'una banda, constatar que la majoria de la població encarcerada pertany a classes empobrides, amb un altíssim percentatge de persones racialitzades i una presència baixíssima de dones; i, de l'altra, viure l'hostilitat del dispositiu penitenciari em generava dubtes sobre els objectius de rehabilitació i reinserció de les persones preses, i m'alertava sobre la relació que tenim naturalitzada entre crim, càstig i empresonament.

Cal recordar que la privació de llibertat com a mesura penal sorgeix a finals del segle XVIII a Europa. En èpoques anteriors, l'empresonament era un temps sostingut, un estadi dins el procés legal en què les persones esperaven els càstigs corporals, la mort o d'altres, com ser enviades a galeres o a l'exili. Aquestes formes de càstig es dissenyaven per produir un efecte, no tant en la persona objecte del càstig, sinó en la multitud d'espectadors. El càstig era un espectacle públic i la presó servia per retenir el penat fins a l'execució de la sentència.

A finals del segle XVIII es donen una sèrie de canvis socials que fan que l'empresonament es transformi en la pena en si mateixa. En aquests moments conflueixen tres tendències:

- l'aparició del subjecte de drets,
- el reformisme il·lustrat,
- l'expansió del capitalisme.

Des del Renaixement s'havia intensificat la noció d'individu que, amb el sorgiment del capitalisme, forja un nou subjecte legal amb drets i obligacions protegides per l'Estat, per a qui la idea de llibertat és fonamental i a qui, per tant, es pot castigar amb la seva privació. Alhora, comencen a tenir força polítiques reformistes lligades a ideals humanistes i a la necessitat d'ajustar de forma proporcional el crim amb el càstig. Pagar amb la privació de llibertat durant un temps quantificable esdevé una solució racional perquè la longitud de la sentència, el temps de la pena, es relacionarà amb la gravetat de la falta. Finalment, la Revolució Industrial necessitava reclutar mà d'obra treballadora autodisciplinada. Les presons esdevindrien «institucions auxiliars» a la fàbrica (Melossi, 2018), crucials per construir i reproduir la disciplina social que el mode de producció capitalista requeria.

Tenint en compte el context d'emergència del sistema penitenciari, Angela Davis (2016) es pregunta si un sistema íntimament relacionat amb unes circumstàncies històriques particulars que van prevaldre durant els segles XVIII i XIX pot continuar defenent-se al segle XXI.

Lluny de voler arribar a conclusions, aquestes pàgines són l'oportunitat de compartir els itineraris, els dubtes i les contradiccions viscudes fruit de la meua experiència com a dinamitzadora sociocultural dins el sistema penitenciari català. Un primer accés als impactes que deriven de l'empresonament.

3.1. Primer accés

Desconozco el camino

que me ha traído a este

día sin retorno.

Con miedo descalzo avanzo

sobre espinas.

Lenta una, rauda otras.

Atravieso adentrándome en boca

de lobo.

No se puede huir

donde no hay salida.

El primer accés és el primer control que s'ha de superar per penetrar els murs de la presó. En aquest primer accés hi deixes el teu document d'identitat i les teves pertinences (telèfon i diners). El primer accés és també la porta que abandones quan en surts. Traspasar el llindar no deixa indiferent.

Primer Accés és la forma metafòrica en què em vaig aproximar al coneixement sobre el sistema carcerari i els impactes que suposa tant fora (com un dispositiu que serveix a l'ordre social) com dins (l'efecte que té sobre els subjectes que

l'habiten). Alhora parla dels intersticis entre el dins i el fora, en incorporar les pràctiques artístiques com una forma d'aproximació a les vides i els sabers de les persones en privació de llibertat.

Vaig titular *Primer Accés* el poemari que vaig intercanviar amb les persones que van participar en el taller d'escriptura creativa que vaig conduir a diferents mòduls d'una presó catalana.

El taller d'escriptura creativa forma part d'una sèrie d'accions que he realitzat en diversos contextos per, a partir de les pràctiques artístiques, establir espais de relació que permetin aprofundir en diverses temàtiques. Per generar espais en què es donin experiències significatives, m'aproximo a metodologies de l'arteràpia, de l'etnografia experimental i l'art crític.

3.2. Espai creatiu / espai regulat

Per fer un treball autènticament arteràpic és indispensable formació i experiència com a terapeuta, ja que s'han de tenir les eines necessàries per contenir i orientar les persones que segueixen un procés de teràpia. Per tant, hem de ser molt conscients dels nostres límits a l'hora de proposar aquest tipus de dispositius de treball. En el meu cas, només tinc coneixements superficials de psicologia, per tant, utilitzo les tècniques de l'arteràpia per facilitar la comunicació entre les persones participants sense fer inferències ni diagnòstics sobre els seus sentiments i actituds. Hem de tenir molt clar quin és l'objectiu del taller o laboratori creatiu per evitar *terapeutitzar* l'espai i les relacions i, sobretot, no generar expectatives que no puguem complir o detonar reaccions que no sapiguem contenir.

L'arteràpia, segons Eva Marxen (2011), és una tècnica terapèutica especialment indicada per a persones que per raons diverses tenen dificultats per articular els conflictes verbalment. L'imaginari artístic permet explorar els sentiments, les actituds, les experiències i els records a través dels processos creatius. L'art permet l'expressió indirecta gràcies al distanciament estètic, ja que els objectes artístics creats en un entorn segur permeten l'exploració d'emocions conflictives alhora que el treball creatiu connecta la persona amb la seva pròpia potencialitat, fet que l'ajuda a augmentar l'autoestima i la confiança.

Segons Marxen, el paper del terapeuta consisteix a ajudar a obrir el procés creatiu de la persona, acompanyar-la en la creació, acollir la producció sense jutjar-la, oferir un marc confortable i segur i crear una relació triangular empàtica entre terapeuta, obra i pacient. Per a Marxen, s'estableix un marc segur quan es dota d'uns límits determinats en què la confidencialitat, la seguretat, l'empatia i la comprensió estan assegurades. El terapeuta ha de transmetre que les creacions artístiques sempre seran ben acollides i valorades, i que en cap cas seran jutjades. Per construir un espai de contenció es marcarà l'horari, la durada i la freqüència de les sessions.

Sobre l'espai, l'autora argumenta que ha d'estar protegit d'interferències, apartat d'altres activitats i del trànsit de persones. Tanmateix, s'hauria de poder evitar la vista a l'espai per impedir que s'observi el que succeeix durant les sessions. Sobre els materials, cal preveure els efectes que pot tenir un tipus o un altre de material i com es volen dosificar per ajustar-los als objectius de la sessió. Un altre requisit és que hi hagi un lloc segur on guardar les obres de les persones participants.

Segons la classificació que fa Marxen sobre les diferents formes de treball: sessions individuals, en grup o tallers, el que vaig dur a terme al centre penitenciari fou la darrera. En aquesta forma de treball es resta importància a la teràpia i es prioritza el fet artístic, l'expressió i el desenvolupament de la creativitat. Tenint cura de no fer aflorar massa aspectes i problemàtiques personals, considera que aquests tallers poden tenir certs efectes terapèutics.

En el cas del taller d'escriptura creativa, vaig trobar molts límits per establir aquest marc segur ateses tant les característiques intrínseques de la institució com el meu rol de dinamitzadora. Malgrat tot, vaig programar les sessions tenint en compte els aspectes esmentats.

Per poder crear un espai segur i amb potencial creatiu per als participants, cal entendre el context general en què s'insereix el taller. D'una banda, tenir en compte el tipus d'institució i, de l'altra, la regulació de l'espai i el temps que s'hi donen.

Una de les primeres aportacions a la criminologia crítica fou la descripció de les *institucions totals* que va fer el 1961 E. Goffman a *Internados* (2007). Goffman argumenta que, en l'ordre social bàsic de la societat moderna, l'individu tendeix a dormir, jugar i treballar a diferents llocs, amb diferents coparticipants, sota diferents autoritats i sense un pla racional ampli (amb uns mitjans i uns objectius individuals). En les institucions totals, les barreres entre els diferents àmbits de la vida es trenquen perquè tots els aspectes ordinaris es desenvolupen en el mateix lloc i sota la mateixa autoritat; cada etapa de l'activitat diària es dona en companyia immediata d'un gran nombre de persones a les quals s'aplica el mateix tracte i es requereix que facin les mateixes coses. Totes les etapes de les activitats diàries estan estrictament programades, imposades per l'autoritat, amb normes formals explícites i un cos de funcionaris, i les diverses activitats obligatòries s'integren en un únic pla racional concebut per l'assoliment dels objectius propis de la institució. Per ell, un fet clau d'aquestes institucions consisteix en la gestió de moltes necessitats humanes mitjançant una organització burocràtica, de la qual cosa es deriva una divisió bàsica entre el grup gestionat (els/les interns/es) i el grup supervisor.

Per optimitzar aquesta vigilància, es compta amb el disseny de l'espai. Diu Matthews (2003) que l'espai mai no és neutral sinó que estableix divisions socials, defineix i redefineix el comportament, envia missatges, proporciona les bases per a la construcció i la difusió d'ideologies. L'espai és un mecanisme

a través del qual es distribueixen i hi circulen els cossos, i un aparell a través del qual s'executa l'ordre. Històricament, el disseny arquitectònic de la presó ha estat condicionat per les visions dominants de la natura humana i la delinqüència combinades amb els objectius associats amb l'empresonament.

El Departament de Justícia (2011), en el seu manual sobre la rehabilitació a les presons catalanes, explica que la institució penitenciària és un *setting* o ambient on reclusos i funcionaris interactuen i s'influeixen mútuament de forma contínua. L'estructura física de la presó modula aquesta relació, perquè les estructures arquitectòniques poden influir i canviar els comportaments dels subjectes.

El paradigma de presó moderna és el panòptic de Bentham, sobre el qual va teoritzar Foucault (2009) al seu tractat de 1975 sobre el naixement de la presó. Al disseny utilitarista del 1787 de Jeremy Bentham, l'objectiu arquitectònic era maximitzar la vigilància. L'estructura del panòptic es presumia ideal perquè amb un únic guardià posicionat en una torre alta i central es podria executar la vigilància a tot el perímetre de la presó. Unes cortinetes impedièen els presoners veure el guàrdia i saber en quin moment particular estaven essent vigilats o no ho estaven. Amb aquest model es persegueix que els interns se sentin permanentment sota vigilància, encara que realment no ho estiguin, per fomentar l'autocontrol i l'autodisciplina. Es concep l'espai com un instrument de control social basat en la vigilància i, sobretot, en la incertesa d'aquesta vigilància, per la seva capacitat de subordinació. A Espanya, el model de Bentham va instaurar-se entre finals de segle XIX i principis del segle XX, sota el terme *presons model*. El 1904 es construeix a l'extraradi de Barcelona la Model, avui al bell mig de la ciutat i recentment convertida en patrimoni i memorial de la història de Barcelona.

Després de la concessió de les competències en matèria d'execució penal a la Generalitat el 1985, es construeixen diversos centres penitenciaris a Catalunya. Són, segons la divisió de Matthews (2003), estructures de disseny «capsular», en què les presons es divideixen en vàries edificacions petites que permeten al personal observar, d'una forma més pràctica, tant les activitats de reclusió com les recreatives. Aquestes presons comunament anomenades «de nova generació» amplien els principis de classificació dels tipus de presoners. A *Model de rehabilitació de les presons catalanes* (2011) s'explica que és necessari dissenyar l'ambient dels centres penitenciaris de manera que aquests es configuren com a sistemes d'aprenentatge de pautes de comportament prosocial, tot creant unitats diferenciades i fent que la classificació interna dels presos als centres penitenciaris es realitzi segons àrees específiques d'intervenció:

- estabilització conductual,
- conductes violentes,
- conductes addictives,
- preparació per a la vida en llibertat, i

Llenguatge inclusiu

Es manté el masculí genèric original en els textos dels autors citats.

- salut mental i orgànica.

Al document s'explica que les presons a Catalunya es van dissenyar arquitectònicament sota un model d'arquitectura orientat a la rehabilitació, alhora que s'optimitza la gestió dels cossos i la vigilància. Amb l'ús de les innovacions tecnològiques per mecanitzar i estandarditzar bona part de les tasques de vigilància, s'afavoreix que el personal de vigilància es pugui ocupar de funcions amb un valor afegit. Amb la concepció de l'arquitectura com a eix de vigilància i de gestió, però també de socialització dels interns i del personal que hi treballa, es pretén assegurar als interns un espai propi i personal, preservar un mínim d'intimitat, i disposar de dependències i mitjans suficients per complir els fins de l'execució de la pena privativa de llibertat.

En aquestes intencions s'observa la tensió constant que existeix entre els objectius de control i de rehabilitació en la privació de llibertat i les seves formes arquitectòniques. Ara bé, argumenta Matthews (2003) que la construcció de presons basades en el sistema capsular per promoure la rehabilitació abans que la dissuasió va aparèixer quan les intencions dels administradors de les presons ja estaven essent reemplaçades per estratègies d'emmagatzematge i d'incapacitació de les persones infractores, més que no pas deures a polítiques rehabilitadores.

En aquestes circumstàncies, com supero les dificultats per crear un espai segur, potencialment creatiu, en un entorn vigilat, altament regulat i ple d'interrupcions, amb escassetat de recursos materials, i on formo part del grup supervisor?

El taller d'escriptura creativa es realitza a les aules que hi ha als mòduls residencials (MR).

He de superar diversos accessos per arribar al carrer Major, un eix central al voltant del qual es distribueixen les instal·lacions i els edificis.

En entrar a l'MR he de deixar les meves dades i em faciliten un sistema d'alarma per si hi ha alguna incidència. Sempre hi ha algun participant esperant la meua arribada, es queixa dels minuts de retard i em diu que faig olor de carrer. M'acompanya a l'aula. Travessem el pati. Al pati, diu, hi has de trobar el teu lloc, un forat on estabilitzar-te. Si estàs bé a la cel·la, estaràs bé al pati. La cel·la és el teu descans, la teva calma, si no tens això, la tensió s'acumula i acabes malament. Un cop tinguis un lloc al pati no hauries d'estar etiquetat com a «tonto del pati» ni com a *kie*.

⁽²⁾Des del model del condicionament operant i el model cognitiu-conductual, es desenvolupa l'any 1999 a les presons catalanes el programa SAM (sistema d'avaluació i motivació continuada), que és el sistema vigent de motivació per guanys i recompenses. Aquest programa avalua la conducta dels interns i les internes, mesurada en vint indicadors observables, i gestiona el ventall de guanys a què poden tenir accés (bàsicament, recompenses reglamentàriament establertes i la proposta per part de l'equip d'alguns beneficis penitenciaris) com una manera per motivar l'aprenentatge de conductes socialment adaptatives. (Departament de Justícia, 2011)

Busca un terme mitjà. Si tens el respecte al pati, tindràs el respecte dels funcionaris. Amb una mica de temps et donaran un destí, et podràs moure amb més llibertat per la presó i tenir certs privilegis. «Tot està en l'actitud», afirma.

Pels altaveus sentim que avisen de l'activitat. Van arribant. La porta, sempre oberta per recomanació dels funcionaris. Les finestres donen al pati, hi penetra el rumor constant, els timbres i l'altaveu amb avisos i crides. Un dia toca perruqueria, un parell pujarà més tard; un company és al *xopano* per problemes al pati (diuen que tenia un deute, i ha preferit *liar-la* perquè l'enviïn a l'especial i el canviïn de mòdul); per fi han dut el nou a l'hospital, estava prenent sucs amb canyeta des que va entrar perquè tenia la mandíbula trencada; avui no paren d'empipar, el cap de setmana ha entrat merda i no para de passar gent amb excuses estranyes; celebrem que un surt aquesta setmana, tanquem la porta per gaudir del pica-pica.

En un mòdul hi ha un degoteig de baixes: un dels interns és un *xivato*. A mesura que passen les setmanes ens quedem sols. A l'MR-X, l'activitat funciona sense gaires incidències. El grup és tranquil, col·laborador i motivat. Són interns amb experiència, tanquen la porta, no volen interrupcions. Sabem que estem sempre vigilats, però aconseguim confiar els uns en els altres i obrir un espai sense judici estètic. Per tenir cura de la feina, la majoria em demanen que els guardi els exercicis i els poemes. D'altres prefereixen dur-los al *xabolo*, per continuar treballant-hi. Un intern m'explica que des que escriu a l'aula ha recuperat la comunicació amb l'exterior. Havia deixat de cartejar-se amb els seus.

Les condicions de treball són precàries i els materials escassos. Proposo crear amb l'escriptura perquè només necessitem paper i bolígraf. He hagut de demanar permisos d'entrada de materials, uns formularis que han de signar el sotsdirector de règim i el de tractament. He de comptar el material, tenir-lo sempre controlat. No m'han posat problemes fins que he d'entrar agulles per fer els cosits de les octavetes autoeditades. Des del primer dia m'insisteixen en l'habilitat dels interns per convertir qualsevol material de rebuig en quelcom perillós. De vegades em demanen llimes (i em fan broma dient que aquell cartó no serveix per llimar barrots) o cola de contacte, no sé gaire bé per què els deuen fer servir. Com que estic avisada, em sento vigilada i només hi ha paper i bolígraf; encongeixo les espatlles i dic que no en tinc. No sé quina màgia poden obrar amb materials tan poc estimulants, però l'enginy, l'escassetat i el temps són bons aliats.

Em diuen *señorita*. Malgrat que em poden dir pel nom, la majoria adopta la fórmula «señorita Marissa». M'acostumo a aquesta distància formal mentre ens esforcem a generar un espai de compromís, respecte i enteniment. Soc conscient que pugem per avorriment, per escapar de la

Galeria o mòdul

Secció independent d'una presó composta per un pati, les cel·les i tots els serveis necessaris per a la convivència d'un grup de reclusos. (Infoprisión, 2019)

Kie

Provinent de la paraula *killer*, derivà en el *kie* actual. És qui més mana al mòdul, qui remena les cireres i sempre compta amb un o diversos peons per a diferents serveis (rentat de roba, cambrer, torn de telèfon, torn d'economat, neteja de cel·la, fel·lacions, etc.). Una altra accepció de *kie* és la d'un tal Arthur Kie, pres als anys seixanta a la presó de Carabanchel i vinculat amb un important motí. (Infoprisión, 2019)

Destí

Certs treballs realitzats per interns en les presons, uns remunerats i, la majoria, de manera gratuïta. (Infoprisión, 2019)

Xopano

Mòdul d'aïllament on viuen els primers graus i els interns expedientats per algun incident greu comès a la presó. (Infoprisión, 2019)

Xabolo

Cel·la. (Infoprisión, 2019)

monotonia del pati, per xerrar amb una dona, etc., però desconfien: jo tinc accés als seus expedients i al SAM.²

Conec els límits de la meva tasca. No és el primer cop que em trobo amb un mur davant els nassos que m'impedeix veure més enllà, que m'impedeix creure en un després. Em centro en el que tenim, i aspiro a possibilitar altres formes de relació, altres formes de comprensió. Segurament un objectiu massa exigent tenint en compte el context i el temps amb què comptem.

3.3. Dispositiu artístic / dispositiu penitenciari

Per superar certes barreres de comprensió, m'aproximo des de l'antropologia social i cultural, i proposo laboratoris experimentals basats en l'art per obrir espais de reflexió amb les persones i els col·lectius amb què treballa. Amb aquests dispositius artístics intento operar un doble desplaçament (Paituví, 2019):

- passar de la participació a la col·laboració, per trencar dinàmiques de poder (normalment com a educadora o investigadora ostento llocs de privilegi), i
- basar el coneixement en l'experimentació en comptes de l'observació (tot proposant contextos relacionals-artificials, en comptes de fer observació participant en el que es consideraria el camp d'estudi).

A finals de la dècada dels cinquanta del segle passat, Gresham Sykes (2017) explicava que la societat ha creat comunitats per contenir centenars i milers d'individus que treballen, mengen, dormen i conviuen durant anys. Segons l'autor, l'empresonament evoca la imatge de molts individus lligats entre si per llargs períodes de temps i que aquest conglomerat de persones, si perdura en el temps, inevitablement donarà lloc a un sistema social. Puntualitza que no es refereix a l'ordre social imposat pels guardes, sinó també al que sorgeix i es propaga més informalment mentre els reclusos interactuen per resoldre els problemes creats per l'ambient particular en què habiten. Diu que s'ha de veure la presó com una societat dins una altra.

La presó és un sistema social complex, que obre més interrogants que no pas certes, i al qual cal aproximar-s'hi de forma prudent i rigorosa. Per poder comprendre una mica millor el context penitenciari en què havia de desenvolupar les meves tasques, em vaig valer de les eines de l'antropologia. De manera molt resumida, l'antropologia clàssica ha consensuat l'etnografia com a metodologia que utilitza diferents tècniques d'observació i interpretació de les realitats que analitza. El procés es divideix en diferents moments:

- Un moment sincrònic, d'observació participant en el camp i de producció de documents.
- Un moment diacrònic, on s'analitzen i interpreten les dades.
- Un moment literari, d'escriptura, del qual en resulta una monografia.

L'observació participant és una tècnica de recollida de dades dins el marc de la investigació qualitativa. El seu objectiu és familiaritzar-se estretament amb un determinat grup d'individus i les seves pràctiques a través d'una participació intensa amb les persones en el seu entorn cultural, generalment al llarg d'un període de temps dilatat. Els moments d'observació participant en què es produeixen els documents (diari de camp, entrevistes, material gràfic, etc.) s'intercalen amb els de reflexió i escriptura per tenir la suficient distància crítica i poder fer una anàlisi objectiva.

Però, com podia conèixer millor el context si no disposava de temps suficient per implicar-me amb la comunitat, fer la recollida de dades i una reflexió distanciada?

Essent molt conscient dels límits que imposa un context i un temps limitats per arribar a anàlisis profundes, i tenint molt clara la distància que separa les eines que vaig utilitzar amb les d'una investigació etnogràfica, vaig dissenyar els tallers d'escriptura creativa com a laboratoris experimentals basats en les arts. Mai no ho vaig preveure com una investigació que hagués de veure la llum, sinó com una manera d'apropar-me i conèixer millor el meu àmbit de treball. I, de fet, les tècniques d'investigació em van ajudar a dissenyar els exercicis de classe i l'espai creatiu d'on sorgirien els quadernets de poesia.

Per dissenyar aquestes eines, em baso en el que Estalella i Sánchez Criado (2016) anomenen *col·laboració experimental*, una modalitat etnogràfica que intenta assenyalar un doble desplaçament al treball de camp:

- a) planteja les relacions en el camp com col·laboracions (en comptes de participació), i
- b) s'articula la forma de producció de coneixement mitjançant l'experimentació (en comptes de l'observació). La introducció d'aquest impuls experimental va de la mà de la conceptualització de l'etnografia com un conjunt de dispositius diversos que són acoblats per a la producció de formes específiques de sociabilitat en el treball de camp.

Cal matissar la conceptualització de dispositiu que es desprèn de l'àmbit penitenciari i la que es refereix al món de l'art. Segons Foucault (1991), el dispositiu és de naturalesa essencialment estratègica, fet que suposa que es tracta de certa manipulació de relacions de força, bé per desenvolupar-les en una direcció concreta, bé per bloquejar-les o per estabilitzar-les, utilitzar-les, etc. El dispo-

sitiu es troba, doncs, sempre inscrit en un joc de poder, són estratègies per a la governabilitat dels subjectes. Els dispositius, comenta, són un conjunt decididament heterogeni que inclou discursos, institucions, instal·lacions arquitectòniques, decisions reglamentàries, lleis, mesures administratives, enunciats científics, proposicions filosòfiques, morals, filantròpiques, etc.

El dispositiu mateix és, alhora, la xarxa que s'estableix entre aquests elements. A propòsit de Foucault, Agamben (2015) assenyala que els dispositius no són una mesura policial o una altra, o una tecnologia de poder o una altra, sinó més aviat la xarxa que s'estableix entre els elements. Recalca que tot dispositiu implica un procés de subjectivació sense el qual no pot funcionar com a dispositiu de govern, sinó que es redueix a simple exercici de violència. I recorda que Foucault va mostrar com, en una societat disciplinària, els dispositius es dirigeixen a la creació de cossos dòcils però lliures, que assumeixen la identitat i la llibertat en el mateix procés de submissió.

Per contra, els dispositius de l'art relacional operen com a mecanismes que interrompen les formes normalitzades de sociabilitat per plantejar alternatives possibles. Bourriaud (2008) planteja els dispositius artístics com a impulsors de relacions humanes que generen formes actives de comunitat. Amb ells s'actua en intersticis que escapen a l'ordre social, tot suggerint altres possibilitats de trobada i produint formes no convencionals de participació. Diu que a través d'intervencions d'art relacional en espais quotidians, altres possibilitats de vida es revelen.

Lluny de caure ingènuament en la suposada bondat dels dispositius artístics, vaig intentar posar en pràctica aquesta metodologia per comprovar-ne la utilitat i els seus límits. Vaig acollir la idea del dispositiu com a patró que ordena els temps, els espais i els modes de relació per a la producció compartida de coneixements. La meua idea principal era ampliar els espais de comunicació per generar un grau de confiança mútua suficient i produir coneixement de manera col·laborativa. Restablir el paper d'experts a les persones preses sobre les seves vivències em va ajudar a trencar la distància que ens separava com a interns i supervisora. Alhora, gràcies al treball creatiu vaig poder superar, en certs moments, les dinàmiques d'etiquetatge que es donen en relació amb el delicte.

Diu Eva Marxen (2013) que, per entendre l'empresonament, s'han de tenir en compte les dinàmiques d'etiquetatge i la construcció social de la desviació que es fa des del poder hegemònic i com aquestes construccions s'estenen pels mitjans de comunicació.

En totes les èpoques existeixen dues maneres de pensar sobre la funció social del càstig. Matthews (2003) explica que, en una, les penes apunten a la resocialització, la reintegració, la reeducació, etc., del delinqüent i a la dissuasió d'altres possibles infractors. L'altra, la que anomena del «control social», un control que no va orientat a l'infractor sinó a la societat en general.

L'espectacle del delictes i del càstig, la representació entre el bé i el mal, entre el jutge i el delinqüent, que es difon pels mitjans està orientat a les «persones honrades». Seguint Durkheim, qui parla de la «normalitat» estadística del delictes (les taxes de criminalitat es mantenen al llarg del temps i, per tant, creu que compleixen una funció social), diu que la societat necessita una «àrea de maldat» sancionada per les lleis que permeti a la resta de la societat (les «persones honrades») identificar-se i cohesionar-se com a grup en oposició als altres.

A la dècada del 1960, els sociòlegs de l'Escola de Chicago desenvolupen la teoria de l'etiquetatge. Des d'aquesta mirada, defineixen la «desviació» com la infracció d'alguna regla prèviament acordada i en aquest sentit, argumenten, la desviació és creada per la societat.

Becker (1971) puntualitza que no es tracta que la causa de la desviació es degui a factors socials sinó al fet que els grups socials creen la desviació en fer les regles que, en infringir-se, construeixen la desviació, i en aplicar les regles sobre certes persones en particular i qualificar-les de desviades. Diu que el desviat és una persona a la qual s'ha pogut aplicar amb èxit aquesta qualificació. Segons aquest autor, la mateixa conducta pot ser una infracció o no, segons qui trenqui la norma. Per tant, l'acte desviat depèn tant de la natura de l'acte (la transgressió de la norma) com de la resposta dels altres (els que creen la norma). Les diferències en la capacitat de crear regles i aplicar-les són essencialment diferències de poder. Els grups que tenen accés al poder tenen més possibilitat d'imposar les seves regles i aquestes posicions, assenyala, venen donades per distincions d'edat, sexe, grup ètnic i classe social. En el moment en què una persona del grup no dominat comet un acte inconformista i és etiquetada, comença la seva «carrera de desviació». En aquest punt, actuarà conforme allò que s'espera d'ella, tot acomplint les expectatives socials. La persona etiquetada reproduïx les formes corporals i verbals que corresponen i s'ajusten al que s'espera d'ella; ha après a demostrar la seva desviació tot mostrant-la.

Segons Marxen (2013), les intervencions artístiques poden trencar aquesta subjectivació dominant, aportant respostes diferents de les habituals als individus etiquetats. Treballar amb l'objecte artístic permet parlar de forma xifrada d'aspectes que d'una altra manera quedarien silenciatos. El fet artístic pot ajudar l'individu a salvaguardar la identitat i pot oferir al grup maneres de crear comunitat, i alhora restablir la relació amb la societat en fer visible i conscienciar sobre les problemàtiques de l'empresonament. A través d'un art crític, que interromp el discurs hegemònic i que eludeix la seva instrumentalització, ens acostem a les narratives dels que viuen de primera mà l'empresonament, tot resistint a les imatges estereotipades i reificades de la persona presa.

En parlar del que és artístic com a resistència simbòlica, Bourdieu (2010) afirma que l'art no existeix. El que existeix són diversos tipus de produccions legítimes i acceptades pels grups hegemònics que miren de salvar la seva posició per l'acumulació de béns simbòlics (obres d'art). En l'esfera artística, com en els altres camps de poder, s'exerceix violència simbòlica a través de missat-

ges, icones i signes que reproduïxen les relacions de dominació. Aquest tipus de violència naturalitza i justifica les relacions de poder amb la imposició de significats que legitimen la subordinació. Dins el context carcerari en contextos de guerra, Judith Butler (2010) es pregunta quins recursos té un subjecte per resistir a la dominació total, i posa d'exemple els versos que els presos de Guantánamo escrivien i compartien per restablir la relació social amb el món. La força subversiva dels textos es va manifestar quan el Pentàgon va defensar la censura tot al·legant que la poesia presenta un risc especial per a la seguretat nacional a causa del seu contingut i format.

Faig el cartell del taller d'escriptura creativa. El penjo als mòduls i convido tothom a participar-hi. Les educadores que encara no han marxat de vacances animen els interns a sumar-s'hi.

El primer dia pugem a l'aula força persones intrigades pel taller o avorrides d'estar-se al pati. Explico en què consistirà: exercicis de creació literària per autoeditar un quadernet de poesia. El primer a marxar em diu que creia que era un taller de disseny de lletres, tipus *graffiti*.

L'ortografia és una barrera per a molts; em diuen que no han acabat l'escola o que acaben d'arribar d'altres països i no coneixen el castellà. Malgrat que la correcció en la llengua no és central ni prioritària, alguns desisteixen a les poques sessions. D'altres continuen.

/k/

Ca: Cárcel

Que: Quedar

Qui: Quitar

Co: Cola

Cu: Cuerpo

Ten(i)a un(a) amigo que (es)taba en la guerra del 92. Perdi(ó) su pierna (y los) ojos.

A la primera sessió, proposo treballar sobre el cos. Tothom té una vivència sobre la seva corporalitat que ve modificada pel context i les circumstàncies. El cos esdevindrà la matèria prima sobre la qual construirem les poesies.

Primer exercici: pensa en 5 parts del cos i per què són importants per a tu.

El brazo: un día sufr(i) una grande depresión. Hasta el punto de llegar a sui(ci)darme. Entonces co(gi) una cuchilla y corté las venas pero al final no pasó nada. Y con los cortes me daba mucha complejos por los cortes.

El segon dia: treballem les emocions i les associem a diferents parts del cos. Una pluja de noms, dissertacions sobre la diferència entre pena, tristor, depressió i malenconia, tecnicismes pedagògics com empatia i assertivitat, i la confusió entre la fúria i l'eufòria.

La por a l'estómac, els nervis a les mans i les cames, la tristor als ulls, l'empatia a la ment, la ràbia i l'alegria a la boca, l'amor, la il·lusió, la desil·lusió i l'esperança al cor, la vergonya a les galtes, l'agressivitat i la pau a les mans, l'avorriment per tot el cos.

Avui el cos ens duu a parlar dels records.

Me acuerdo de mi primer día de cárcel, mejor dicho, mi primera noche. Mi estómago ruge, llevo tres días sin comer y sin ducharme. Estoy hecho un asco. Me dieron un lote higiénico con jabón, peine, esponja, cuchillas, papel de váter, etc., ¡y condones! Mi inexperiencia en cárceles me llevó a deducir que si me violaban por lo menos tuviera protección para posibles enfermedades. Inmediatamente tiré los preservativos al váter. De violaciones ni hablar, ni con ni sin condón, pensé. Tumbado en la cama con los brazos en la nuca me imaginaba situaciones de las cuales gran parte eran la cosecha de películas que había visto. A los pocos días comprobé que no era para tanto.

Comencem a compondre.

Parte del cuerpo: nariz.

Sentimiento: euforia.

Verbo: correr.

Elemento natural: árbol.

Objeto: mesa.

Adjetivo: grande.

Cuando me subo encima de la mesa de mi celda puedo percibir con mi nariz el olor de los árboles. Entonces siento ganas de correr y correr, pero esta cárcel es tan grande que se me hace infinita y siento furia al no poderme mover. Euforia me dará el día de mi libertad.

Juguem amb formes poètiques com el cal·ligrama i els acròstics.

Con la que

Avanzo con

Balanza del bien y

El mal; para poder

Zambullirme en mi libertad

A la que he de cuidar y respetar.

Avui proposo inspirar-nos en quadres del romanticisme en què els artistes reflecteixen els sentiments en paisatges.

En una montaña vi el desafío. Se presentó el miedo y la retirada, pero la supervivencia me empujó. La montaña ha sido una meta y un obstáculo. El futuro de sobrevivir y la esperanza me dieron la fuerza de enfrentar y superar el miedo. Tomé la decisión y actué subiendo y escalando. La montaña es algo muy intimidante.

Xinar-se

Tallar-se la carn amb qualsevol objecte tallant, sigui una fulla d'afaitar, un pot de refresc esmolat, un vidre, etc. Poden tallar-se les venes o simplement, i en senyal de protesta per aconseguir els seus objectius, parts senceres del cos, que en cicatritzar, apareixen en forma de línies paral·leles esteses, especialment pels braços. (Infoprisión, 2019)

Al pròleg i l'epíleg aprofitem per explicar el taller.

Este cuadernillo es una actividad que hemos hecho en el MR-X con la ayuda de mis compañeros, las instrucciones de la monitora de verano (Srta. Marissa).

De esta he sacado, aprendido y he conseguido aflorar mis sentimientos y pensamientos con el fin de plasmarlos en este pequeño librito.

Agradezco la complicidad y buen rollo que ha reinado en este espacio de escritura creativa.

Dirigir-nos al lector.

En este pequeño libro he liberado unos cuantos versos presos en mi mente. Espero y deseo que todo aquel que los lea se sienta por un rato un poquito más libre.

Hi ha qui es presenta acomplint les expectatives.

Estas son las letras de un delincuente. Ganar dinero es lo que corre por mi mente. Gano más que el empresario inteligente.

Altres ho fan com a artistes.

Si algún poeta encarna una respuesta al deseo de poesía pura y esencial, este sería H. S. Abro mi corazón al lector y expreso mis sentimientos. Pronto entenderás todo lo que tengo dentro.

També s'expressa el dolor i la ràbia enfront dels processos judicials i el que se sent injust, tot remarcant la distància entre els que fan les normes i els grups sobre els quals majoritàriament cauen les condemnes.

La justicia dice que es ciega, pero yo veo que es financiera [...] piensan que son mejores que a los que juzgan amparados en una ley que no fue pensada para los débiles de economía.

Hem generat prou material per començar l'edició del quadernet. Aconseguixo DIN A3 per la maquetació. Els explico:

- dobleguem el full dues vegades i marquem les planes fins a 8;
- a la primera, hi farem la tapa;
- la segona és pel prefaci;
- les 5 següents seran per als poemes; i
- la contraportada per a l'epitafi.

Quan estigui maquetat en farem fotocòpies, les doblegarem, en cosirem el llom i en tallarem els plecs.

Fins a aquest moment, tot ha estat un joc; ara comencem a tenir en compte els/les lectors/es. Es trien els poemes amb cura, es distribueixen per les planes, s'escriuen el pròleg i l'epitafi i, sobretot, es dissenyen la tapa i els guarnits.

No havia calculat prou bé el temps que duria la maquetació, la concentració i la seriositat amb què treballen, l'autoexigència que duu a repetir un cop i un altre el procés.

La tensió per fer-ho bé s'uneix secretament al presagi del comiat. La darrera puntada serà la darrera trobada.

Hem aconseguit maquetar i cosir tots els quadernets. Ens els repartim. Ens acomiadem. Ens hem regalat els uns als altres moments valuosos i sincers. Han aflorat sentiments, ens hem conegut i reconegut com a persones, més enllà de les etiquetes.

3.4. Cos obert / cossos tancats

Uno puede observar su cuerpo y crearse la ilusión de que en él nada cambia. Pero en realidad el cambio es continuo, la observación o perspectiva depende de cada uno.

En este trabajo hemos ido, como las partes del cuerpo, expresando los sentimientos de nuestro ser.

La presó et transforma, el cos n'és producte i testimoni. La presó gestiona cossos, els modula, en regula els temps i els espais.

Per a Wacquant (2007), en l'etnografia experimental, l'investigador és un dels cossos socialitzats. El cos és un organisme intel·ligent que esdevé vector de coneixement del món social. Diu que la gent que treballa sobre el cos, la cultura quotidiana, la producció del disseny, generalment no s'interessa per l'Estat; aquells que desxifren les polítiques de justícia, de manera habitual, no es preocupen gaire per la marginalitat urbana o la política social; i els criminòlegs no paren atenció ni al cos ni a les polítiques d'Estat que no concerneixen més que oficialment a la lluita contra el crim. El seu argument és que no es pot separar el cos, l'Estat social o penal, i la marginalitat urbana: cal agafar-los i explicar-los junts, en les seves imbricacions mútues. Perforar la pantalla de discursos dominants sobre la presó, i les anàlisis distants i mecàniques de la criminologia que descuida la textura de les relacions carceràries en la quotidianitat: l'empresonament és, sobretot, cossos limitats, i el que tot això imprimeix en el nivell de les categories, dels desitjos, del sentit de si i de les relacions amb altres.

L'antropologia del cos ha teoritzat sobre com els grups es relacionen amb la corporalitat. Un dels conceptes més interessants dins d'aquest camp és el d'*embodiment*. Amb aquest terme es vol superar la idea que el fet social s'inscriu en el cos per parlar del cos com a lloc d'intersecció d'estructura social i acció personal. L'*embodiment* beu de la noció d'*habitus* de Bourdieu, centrada en l'acte (fer), i de la fenomenologia de Merleau-Ponty, centrada en la percepció (sentir). Amb l'*embodiment* es pretén superar la microanàlisi personal (més perceptiva-sensorial), per fer-ne una macroanàlisi i analitzar les comunitats socials.

Segons Bourdieu (2010), i simplificant molt, l'*habitus* són uns esquemes a partir dels quals els subjectes perceben el món i actuen en ell. Aquest *habitus* s'aprèn en el cos, mitjançant un procés de familiarització pràctica que no passa per la consciència. Són un conjunt de disposicions conformades per

l'exposició a determinades condicions socials. Es podria entendre l'*habitus* com el fet social incorporat. També està constituït per les relacions de poder fetes cos. La classe incorporada en el cos és l'*habitus*; la classe objectivada seria la posició que ocupa aquest cos en el sistema de relacions socials. El que ens interessaria d'aquest concepte seria com incorporem, encarnem, un sentit de classe a través de la pràctica d'uns actes i d'uns gestos de forma no conscient.

En l'àmbit penitenciari, qui va posar per primer cop el focus en el cos va ser Foucault (2009). L'autor explicava que, a l'inici del segle XIX, desapareix el cos del suplici i s'entra en l'era de la sobrietat punitiva. La pena deixa d'estar centrada en el suplici com a tècnica de sofriment i pren com a objecte principal la pèrdua d'un bé o d'un dret, i a la tortura del cos succeeix un càstig que actua en profunditat sobre el cor, el pensament, la voluntat, les disposicions. Diu que en les nostres societats, cal situar els sistemes punitius en certa «economia política» del cos: encara que no apel·len a càstigs violents o sagnants, fins i tot quan utilitzen els mètodes «suaus» que tanquen o corregeixen, sempre és del cos de què es tracta –del cos i de les seves forces, de la seva utilitat i de la seva docilitat, de la seva distribució i de la seva submissió.

Aquest setge polític del cos va unit, d'acord amb unes relacions complexes i recíproques, a la utilització econòmica del cos; el cos, en una bona part, està imbuït de relacions de poder i de dominació, com a força de producció; però en canvi, la seva constitució com a força de treball només és possible si es troba inserit en un sistema de subjecció. El cos només es converteix en força útil quan és alhora cos productiu i cos sotmès. Argüeix que existeix un «saber» del cos, una tecnologia política del cos que és difusa, poques vegades formulada en discursos continus i sistemàtics; es compon sovint d'elements i de fragments, i utilitza unes eines o uns procediments inconnexos. Tot i la coherència dels seus resultats, no sol ser sinó una instrumentació multiforme. A més, no és possible localitzar-la ni en un tipus definit d'institució, ni en un aparell estatal. Aquests recorren a ella; utilitzen, valoren i imposen alguns dels seus procediments. Però ella mateixa en els seus mecanismes i els seus efectes se situa a un nivell molt diferent. Es tracta en certa manera d'una microfísica del poder que els aparells i les institucions posen en joc. Aquests procediments són els dispositius dels quals hem parlat unes pàgines abans.

J. Butler (2007) també ha teoritzat sobre la corporalitat a partir de les identitats de gènere. Per a ella, el *jo* és el cos, un mode concret d'encarnació, on el que s'encarna són diferents possibilitats històriques. El cos és una materialitat organitzada intencionalment, circumscrita a una convenció històrica. L'encarnació expressa un conjunt d'estils corporals (entre ells el gènere), manifestat en un conjunt d'actes performatius. En el cas de la identitat «dona», significa convertir-se en dona, adaptar el cos a una idea històrica, concreta, del que és «ser dona». El cos es converteix en signe cultural i es materialitza d'acord amb unes possibilitats determinades dins d'un projecte sostingut i repetit corporalment. El cos seria un llegat d'actes que es van sedimentant.

La identitat (de gènere) implica una performativitat sancionada socialment, configurada a partir del mateix acte de repetir una vegada i una altra els mateixos gestos i les mateixes conductes. En un cos *performatic* no hi ha distinció entre l'acció i la subjectivitat. No hi ha un agent darrere de l'acció, sinó que l'agent es construeix en l'acció. Es tracta d'un cos en procés, en relació, un «cos obert», redefinit i modificat constantment pels seus usos socials. Diferent del «cos tancat» de la ciència, que en paraules de Paul B. Preciado (2018) és una entitat sagrada, determinada per lleis naturals, una anatomia finita, un territori absolutament cartografiat, un espai mercantilitzat en el qual la ciència pot intervenir per afinar la representació, però la definició formal i funcional està limitada.

Els cossos que es distribueixen dins la presó pertanyen als grups considerats potencialment desviats. Segons dades estadístiques del Departament de Justícia (2019a), Espanya se situa per sota dels EUA i la Gran Bretanya en proporció de presos per nombre d'habitants (130 per cada 100.000 habitants el 2018).

Avui no es poden entendre els fenòmens locals sense tenir en compte el context d'un món globalitzat. Els sistemes penitenciaris no estan exempts d'aquestes dinàmiques globals i el creixement de la indústria penitenciària és un fet als països de la Unió Europea. Això es deu, d'una banda, a l'exportació d'una ideologia i una economia penitenciària per part dels EUA a la resta de països d'Occident i, de l'altra, la reclusió massiva de les persones que formen part de les noves marginalitats. Aquestes estan repartides a escala local, però també de forma global segons es pertanyi a un dels països classificats com a d'alts ingressos per l'FMI, o no. I això és important perquè als països d'alts ingressos moltes de les persones que formen part de les noves marginalitats provenen dels països d'ingressos mitjans i baixos. Podríem concloure que les presons gestionen, distribueixen i estratifiquen la pobresa en el món.

Ja Rousche i Kirchheimer explicaven el 1939, a *Pena y estructura social* (Matthews, 2003) que la naturalesa del càstig està determinada per les formes de les relacions productives i que, en conseqüència, els càstigs com a tal no existeixen, sinó que només hi ha sistemes concrets de càstig i pràctiques delictives específiques i, per tant, s'han d'estudiar segons el seu context. Diuen que hi ha una estreta correlació entre el deteriorament del mercat de treball i l'augment de la quantitat de detinguts, mentre que no existeix cap vincle comprovat entre taxa de criminalitat i taxa d'empresonament. L'empresonament augmenta quan hi ha més desigualtat social. I actualment, el desmantellament de l'estat del benestar i les seves polítiques d'assistència social venen acompanyats de la reclusió massiva.

Zygmunt Bauman (1999) analitza els canvis ideològics que es donen de l'època fordista a la postfordista, tot argumentant un tomb des de l'ètica del treball a l'estètica del consum. Des dels començaments de l'edat moderna, s'esperava que l'ètica del treball atragués els pobres cap a les fàbriques, s'erradiqués la pobresa i es garantís la pau social. Però en passar d'una societat de productors

Taxa d'interns a Catalunya

Catalunya se situa una mica per darrere, amb 111 per cada 100.000 habitants, molt per sobre de països com Suècia, que té una taxa de 59 interns per cada 100.000 habitants.

a una altra de consumidors, d'una societat orientada per l'ètica del treball a una altra governada per l'estètica del consum, la producció massiva ja no requeria mà d'obra massiva. Els pobres, que alguna vegada van complir el paper de reserva de mà d'obra, passen a ser consumidors expulsats del mercat. Això els despulla de qualsevol funció útil (real o potencial) amb profundes conseqüències per a la seva ubicació en la societat i les seves possibilitats de millorar-la. Actualment, la misèria dels exclosos –que en un altre temps va ser considerada una desgràcia provocada col·lectivament i que, per tant, havia de ser solucionada per mitjans col·lectius– només pot ser redefinida com un delictes individual. Apareix així la classe marginada, una categoria de persones que està per sota de les classes, fora de tota jerarquia, sense oportunitat ni necessitat de ser readmesa en la societat organitzada. I sense funció social, els seus membres són percebuts com a perillosos. Els perills que comporten dominen la percepció que d'ells es té i no triga a aparèixer la por: la «classe marginada» està formada essencialment per persones que es destaquen, sobretot, per ser temudes, classes perilloses. Aquests grups són el que Wacquant (2007) anomena *marginalitat avançada*, que suplanta el gueto del costat nord-americà i el territori obrer tradicional del costat europeu; és el producte de la fragmentació de l'assalariat, de la desconexió funcional entre els barris, de l'estigmatització territorial i de la retracció de les proteccions assegurades per l'estat del benestar. En la seva anàlisi, mostra com la divisió etnoracial lubrica l'expansió de l'Estat penal i accelera la transició de la gestió social cap a la gestió punitiva de la pobresa, i com, de retorn, la institució carcerària redefineix i desplega l'estigma ètnic i racial.

Alessandro de Giorgi (2005) diu que a Europa i els Estats Units la presó és cada vegada més negra. Les actuals polítiques migratòries se situen al llarg d'un contínuum d'estratègies penals i no penals dirigides a la contenció repressiva i al control preventiu dels fluxos migratoris. Les polítiques restrictives de la immigració determinen les condicions estructurals per a la consolidació d'un grup social constantment marginat, permanentment sota control i, per tant, socialment precari essent que una normativa elaborada per contenir una situació de presumpta emergència-perillositat constitueix el primer factor desencadenant de les diverses formes de delinqüència dels immigrants, el principal agent de producció social de la desviació de tota una categoria d'individus.

Des d'una visió de gènere cal destacar que, malgrat que la distribució de la pobresa i de la discriminació recau en gran mesura sobre les dones, els convictes són en una àmplia majoria homes i això és així des de la invenció de la presó.

Juliano (2011) assenyala que l'actitud davant el delictes es concreta en estratègies diferents per gènere: mentre que per als homes hi ha models socialment acceptats de transgressió i que poden expressar-se com a emblema de masculinitat, per a les dones tota transgressió es converteix en estigma i exclusió. Això fa que els homes puguin fer compatible el delictes amb els seus rols socials i familiars, mentre que les dones poden perdre irreversiblement la seva funció dins el teixit familiar i el seu reconeixement social. Per evitar-ho, tiren end-

Dones preses a Catalunya

El percentatge de dones preses a Catalunya és del 7 % (Departament de Justícia, 2019a), una de les taxes més altes d'Europa.

vant sense recórrer al delictes (algunes de les estratègies que segueixen són la sobreexplotació laboral, la creació de xarxes de suport i la inclusió al sistema d'assistència social).

Aquesta sobrerrepresentació d'homes en el sistema penitenciari es deu, també, al moment fundacional de la presó com a forma de càstig que reflecteix una estructura de gènere profundament desigual en relació amb la concepció de drets legals, polítics i econòmics. Pel fet que a les dones se'ls negava l'estatus públic com a individus amb drets, no se les podia castigar amb l'empresonament, ja que aquesta consistia en la privació d'aquests drets. Angela Davis (2016) explica que, mentre la presó va evolucionar com la forma més important de càstig públic, les dones continuaven estant subjectes a formes de càstig que no han sigut reconegudes com a tals. Per exemple, les dones han estat encarcerades en major proporció en institucions psiquiàtriques. Mentre els homes desviats han estat considerats com a delinqüents, les dones desviades s'han considerat boges abans que criminals.

Com assenyala Almeda (2006), la concepció estereotipada de la dona empresonada com una persona conflictiva, histèrica i emocional comporta que a les presons de dones se subministri més medicació. És interessant veure com aquest tractament que medicalitza els cossos de les dones ressona en el que Preciado (2008) anomena *farmacopoder*. Amb això, expressa un desplaçament des del poder disciplinari, definit per Foucault, cap a un poder que s'introdueix en els cossos a través de la ingesta de fàrmacs. En un cas ens trobem amb una arquitectura política externa que defineix la posició del cos en un espai col·lectivament regulat, crea posicions de poder específiques i permet generar un saber (visual, estadístic, demogràfic) sobre els individus controlats. En l'altre, ens enfrontem a un dispositiu que, sense deixar d'augmentar la seva eficàcia, ha reduït la seva escala fins a esdevenir una tècnica molecular individual consumible per via oral en la qual el cos s'empassa el poder. En el tractament penitenciari de les dones, predomina l'enfocament psicoterapèutic sobre el resocialitzador. Per aquest motiu, el nivell de prescripció de tranquil·litzants, antidepressius i sedants que es faciliten a les dones preses és, en general, molt més elevat que en el cas dels homes en la mateixa situació. L'objectiu final de les presons de dones segueix essent la correcció de les dones empresonades que han vulnerat les lleis penals i s'han desviat socialment del seu rol social tradicional. La política penitenciària actual té l'objectiu de corregir aquesta suposada desviació social, tot buscant reconstruir la domesticitat perduda de les dones empresonades.

3.5. Taller d'escriptura / escriptura performativa

Maite Garbayo (2016) diu que la capacitat d'afectar i ser afectada, de posar l'accent metodològic a l'escolta com una posició receptora evidencia un punt de partida marcat per la falta. Qui investiga reconeix que no sap i converteix aquesta carència en un lloc sobre el qual basar possibles línies d'investigació. Observar el procés d'investigació com un intercanvi, com una trobada, una

obertura a l'altre permet mirar i pensar des d'altres llocs. Els suposats objectes d'investigació esdevenen subjectes, tot obrint la via a pensar en altres formes de producció, recepció i anàlisi. L'empatia i els afectes constitueixen un tipus de coneixement situat des d'on repensar les formes en què investiguem i les possibilitats de construcció d'un subjecte que investiga com un subjecte cosificat, ancorat en la falta i la incertesa.

Per la seva banda, Wacquant (2007) creu que una sociologia encarnada que tingui en compte l'univers sensoriomotriu s'ha d'acompanyar d'una escriptura que agafi el cos com a vector de coneixement del món social i, per tant, s'ha d'innovar en l'escriptura. No serveix de res fer una sociologia carnal si l'univers sensoriomotriu desapareix de la redacció amb el pretext de respectar els cànons acadèmics. En aquest sentit, treballar tot incorporant les pràctiques artístiques permet comunicar de manera afectiva, des d'altres llocs. Incorporar altres llenguatges ajuda a fer visible la capacitat performativa de l'escriptura, ja que escriure és construir un sentit de realitat, una ficció més o menys consensuada. Una ficció sobre la qual tenim una responsabilitat i que hem de revisar de manera crítica per saber quins models estem reforçant, i evitar contribuir a processos que estigmatitzen i perpetuen les relacions naturalitzades entre crim, càstig i presó.

El primer dia, el sotsdirector de tractament rep les quatre companyes que conduïrem els tallers, ens passa un vídeo sobre la presó i ens explica el seu funcionament, per sobre. Ens alerta de les normes i ens insisteix que, si establim una relació amorosa amb algun dels interns, ho comuniquem ràpidament. Diu que no és estrany sentir empatia i atracció, però que és convenient prendre mesures en el cas que succeeixi.

Hi ha força dones treballant al centre penitenciari, a tractament i de funcionàries, però la convivència contínua de centenars d'homes (gairbé 1.500 interns) marca sens dubte el caràcter de les relacions.

–Fas olor de carrer –em repeteix mentre travessem el pati. Els interns caminen de punta a punta, en línia recta, uns en solitari, altres en parelles o grups, conversant, a pas ràpid. En un dels murs, un grup de joves

Office

Zona del menjador del mòdul on es reparteix el menjar. (Infoprisión, 2019)

Metadona

Droga opiàcia sintètica produïda en laboratoris farmacèutics, que s'utilitza per desenganxar els drogoaddictes. Barrejada amb *pastis* o altres drogues és extremadament perillosa, a més de crear addicció per si mateixa i destruir el fetge pel seu ús. S'utilitza a tots els centres penitenciaris. (Infoprisión, 2019)

aixequen garrafes d'aigua com si fossin peses. D'altres, simplement s'ho miren.

–Jo jugo a futbol, no m'agrada el gimnàs –m'explica–. Però m'he de mantenir actiu, fer coses per no acabar boig. Entre això i el treball a l'*office*, tiro endavant. Però mira aquell zombi... quan va arribar no tenia tan mala pinta... ara està inflat per la metadona i les *pastis*.

Quando me quedo en blanco es que no sé qué poner.

A veces tengo pensamientos muy positivos.

Buenos recuerdos se me quedarán de algún compañero.

Empiezo a pensar que mi hija me echa de menos.

Zombi voy por el patio de vez en cuando.

A veces se me hacen unos días más largos que otros.

Només he conegut un pres per dissidència política en tot aquest temps. Ha estat anys en règim FIES. És silenciós i distant.

D'altres acumulen ràbia i odi cap a un sistema que els violenta. Només en una ocasió parlo amb l'educadora que fa el seguiment d'un dels participants. Dia rere dia expressa la seva desesperació, la seva ràbia acumulada i el ressentiment que li fa dir que la presó és un sistema que transforma els homes en màquines de matar. Em preocupa la seva salut mental, que arribi a un punt de no retorn i acabi a l'especial o amb suïcida. No seria el primer cop.

–A mi el futbol m'allunya de la droga –m'explica–. Aquí se'n mou molta... és fàcil, per més apartats que estiguem; mentre hi hagi permisos, treballadors externs i visitants, el contacte amb el carrer continua i sempre hi ha algú disposat a arriscar. Jo no en prenc, no m'agrada, alguna vegada algun company ha fet *xixa* a la seva cel·la i m'ha convidat. Però és difícil de fer i de moure sense que la trobin els funcionaris, així que només en tenim de tant en tant. I a l'economat, res d'alcohol. A part, amb el *peculio* tampoc no ens arriba per a gaire. Aquí tot és insípid, sense gust. I gris... perds la vista perquè només pots mirar uns metres per endavant, mai no veus l'horitzó. La monotonia fa que perdis la capacitat de sentir. El primer cop que vaig sortir de permís, em vaig marejar en trepitjar el carrer i veure el cel obert. Em sentia com si fos en una barca, tot trontollava sota els meus peus. I les relacions; aquí no et pots refiar de ningú, mai no saps quines intencions hi ha al darrere. Et fas una cuirassa i t'oblides de sentir.

Pastis

Les *pastis* són medicaments que, com el Trankimazín i altres marques de diversos laboratoris farmacèutics, els interns consumeixen als patis, barrejades amb metadona o altres drogues. El resultat és impredecible i els funcionaris les temen més que a qualsevol altra droga. (Infoprisión, 2019)

Règim FIES

El FIES (Fichero de Internos de Especial Seguimiento) és un tipus de control establert per la Direcció General d'Institucions Penitenciàries el 1991 i aplicat regularment a partir del 1996, amb el qual es crea una presó dins la presó [...]. L'intern patirà el control de les seves comunicacions amb l'exterior. (Infoprisión, 2019)

Xixa

És una beguda alcohòlica elaborada amb fruita fermentada.

Peculio

Són diners que els familiars i les persones properes han de dipositar al teu compte, bé sigui en efectiu al mateix centre, bé per gir telegràfic. De la quantitat mantinguda en un compte al teu nom, el centre en deduirà 65 € tots els dijous que carregarà a la teva targeta de crèdit amb la qual realitzes les compres diàries a l'economat. (Infoprisión, 2019)

Epílogo

Antes de terminar me gustaría citar una frase que me encanta:

No olvida quien finge el olvido, sino quien puede olvidar.

Si fuera tan fácil...

Espero que os hayan gustado estas líneas; en alguna parte he vuelto a sentir cosas que estaban guardadas de hace mucho tiempo en rincones olvidados de mi ser. Me he sentido triste y feliz al mismo tiempo, pero este sentimiento me ha hecho creer, y hace mucho tiempo que me faltaba esto.

Me despido con gratitud por todos y por todo, lo que no vemos pero sentimos.

Deseo que os haya gustado; un abrazo y hasta pronto.

Chau.

4. El *découpage* i el *macguffin*: un muntatge atractiu per a les ciències socials

Manuel David García-Reyes i Juan Carlos García-Reyes

El text planteja la realització d'un assaig que és una aproximació a les possibilitats de metaescriptura i metalectura que aporta el fet audiovisual, fonamentalment relatiu a les produccions cinematogràfiques, amb l'objectiu de potenciar la seva revaloració i l'aplicació en l'àmbit de les ciències socials. S'investigarán els seus aspectes epistemològics, tant de construcció del subjecte/objecte d'aquest llenguatge, com la capacitat de fixar discursos i la possibilitat de subvertir-los. S'aprofundirà en la via de considerar el cinema com a nova (i vella) opció narrativa, i una d'anàlisi i aplicació en les ciències socials.

A mitja dècada de 1960, el semiòleg Roland Barthes ens va oferir una clau interessant sobre la consideració del cinema como un sistema complex en el qual s'inseririen elements de diversa índole. Per al pensador francès, en el cinema «els sentits són tributaris d'un grup d'imatges, de sons i grafismes» (Barthes, 1971: 32), i atesa la seva complexitat intrínseca no podia ser fàcil assumir la seva condició de llenguatge mentre no s'hagués desentanyat la seva condició de «llengua» pròpia i original d'una banda, o la seva condició de composició de diferents llengües subsidiàries –la música, el teatre, la literatura, la pintura, etc., integrades en el fet i el llenguatge cinematogràfic– de l'altra, superposades o sintèticament integrades en un tot.

4.1. El *découpage*

Aquest debat teòric encara inacabat ens permet entendre que el cinema es constitueix com una llengua o una síntesi de diferents llengües, de les quals en podem extreure parts més petites que fragmenten la composició i que poden operar de manera autònoma. La crítica cinematogràfica s'ha servit, des de pràcticament els orígens del fet cinematogràfic a finals del segle XIX i principis del XX, del terme francès *découpage* per a aquesta anàlisi detallada de les parts que componen un film. Tot i que el terme va fer fortuna a partir de la gènesi de la revista *Cahiers du Cinéma*, el concepte va prosperar entre la crítica francesa a partir de l'impuls que van donar les contribucions d'André Bazin en la dècada de 1950. El mateix Bazin també ens advertia de la consideració del cinema com a fet lingüístic viu, amb un sentit evolutiu en la seva forma i el seu contingut (Bazin 2014: II, 23-40). Podem veure fàcilment que les transicions tècniques que suposa la transformació del cinema mut en cinema sonor, l'evolució de la fotografia en blanc i negre al cinema de color, o del cel·luloide

a l'enregistrament analògic primer i posteriorment al format digital, representen un seguit de canvis en l'aspecte narratiu i/o estilístic que s'afegeixen a la creació de gèneres propis que poden anar des dels *westerns* als *fan films*, tot constatant aquesta noció de canvi i evolució.

La noció de cinema que podem i hem de considerar s'estableix i s'articula a partir d'amplis marges que abracen aquesta definició, tant en el temps com en la forma actual del fet audiovisual. L'escenari en què es pot establir el cinema es distribueix a l'entorn de múltiples vies de coneixement i visualització del mateix. Les possibilitats de reproducció van des de la pantalla cinematogràfica canònica, ja fos la pantalla gegant especular del cinerama, les pantalles més modestes de les multisales, els cinemes d'art i assaig, o els cineclubs universitaris o de barri, a les formes més individuals com el vídeo casolà o de multidi-fusió, la mateixa televisió, el telèfon mòbil, o les plataformes de *streaming* o *peer-to-peer* via Internet.

4.2. El *macguffin*

La relació produïda entre el cinema i els diversos aspectes de les ciències socials ha estat objecte d'estudi d'aquesta ciència des de fa tres dècades. L'audiovisual permet redimensionar els valors i la seva capacitat de transmetre coneixements sobre les cultures a partir de les seves formes narratives i les maneres sensorials que el caracteritzen (Úbeda, 2016).

El llibre editat per Adolfo Colombres, *Cine, Antropología y Colonialismo* (1985), pot ser considerat un referent, pioner i exemple d'algunes d'algunes de les consideracions que els investigadors socials han d'assumir en analitzar el cinema de ficció i el seu valor o aplicació per a la pràctica antropològica. Així, en el capítol d'Arturo Fernández (1985: 157), s'assenyala que la investigació social ha d'adoptar perspectives del cinema i el seu valor com a tècnica d'enquesta de la realitat social, tot elucidant algunes de les reflexions que, de manera prospectiva, es poden extreure de l'anàlisi antropològica a través del cinema de ficció.

La necessària distinció que va assenyalar Francisco Gallardo (2008: 317) en analitzar un film des d'una lectura antropològica s'ha de circumscriure a la naturalesa que el cinema busca en el seu estatus de ficció, tot plantejant una il·lusió de la realitat en la narració. Per això, una de les virtuts del cinema és la seva capacitat d'enriquir l'imaginari col·lectiu i dirigir el focus del seu interès a una gran varietat de públics, tot reflectint el context de realització i materialitzant audiovisualment nocions o conceptes culturals en l'imaginari.

Marc Henri Piault (2002) realitza un estudi sobre el procés coetani en l'evolució del cinema i l'enfortiment científic de la disciplina antropològica a finals del segle XIX, tot centrant-se fonamentalment en el documentalisme cinematogràfic i en films de Dziga Vertov, Robert Flaherty, Jean Epstein, Alberto Cavalcanti, Luis Buñuel o Joris Ivens, junt a la tasca d'antropòlegs com Franz Boas,

Margaret Mead o Gregory Bateson, entre d'altres, i tot observant que el cinema i l'antropologia retien compte de l'«altre» davant l'hegemonia occidental encarnada per l'home blanc.

Des de la seva posició dual, Timothy Asch, antropòleg visual i etnocineasta, considerava que la seva perspectiva està atrapada entre la realitat antropològica i la ficció, tot exposant que les representacions culturals que provenen de novel·listes i directors del cinema narratiu de Hollywood, sense ser pel·lícules pròpiament etnogràfiques, podien ser films antropològics i mostrar aspectes de la societat, en el seu cas estatunidenca, que cap etnografia no podria oferir (1992: 4).

Tot aprofundint en aquestes caracteritzacions, Ana María Sedeño (2006) planteja la qualificació de cinema etnogràfic i la seva diferenciació entre dos epítoms del mateix: *Man of Aran* (1934), de Flaherty, en clau documental i *Stromboli* (1950), de Roberto Rossellini, en el cinema de ficció. Tot aprofundint en aquesta idea, la definició del cinema etnogràfic i les diferències del mateix entre ficció i documental, destaquen les aportacions de Jack Rollwagen, John Grierson, Elisenda Ardèvol, Jay Ruby, Karl Heider o Jean Rouch. Sedeño planteja que el cinema amb voluntat etnogràfica resol el debat de la dramatització o la ficcionalització, ja que el punt de vista d'un realitzador cinematogràfic amb aquesta voluntat busca millorar la realitat sociocultural de la gent que filma (2006: 222).

Des del camp de la didàctica, es pot destacar el treball de Jacinto Choza i María Montes (2001), els quals presenten una didàctica de l'antropologia a partir de l'anàlisi de llargmetratges de ficció. La seva proposta docent s'aplica a l'aula en estudiants de secundària i en assignatures de Filosofia, Ètica i Antropologia. Choza i Montes l'estructuren com a aplicació i tècnica per a l'aprenentatge de qüestions fonamentals de la filosofia i la representació antropològica, tot utilitzant el cinema de ficció per entendre la configuració d'imaginariis antropològics a escala global.

El debat sobre la diferenciació entre cinema documental/etnogràfic i cinema de ficció des de les dicotomies que plantegen l'oposició terminològica de descripció/narració, observació/ficcionalització, autenticitat/interpretació o realisme/creació en el debat de l'antropologia, estableix que aquestes dualitats es conformen de la mateixa manera que l'ambigüitat retòrica d'escrits i documents en els estudis de camp, tot contradient la seva pretesa objectivitat (Ardèvol i Pérez, 2005: 227), objectivitat que hauria d'aplicar-se a una pel·lícula analitzada des d'una configuració antropològica

En aquest sentit, el cineasta i antropòleg francès Jean Rouch selecciona la narració i la disposició de les seqüències del relat, tot alterant els esdeveniments per aconseguir una altra veritat (Ardèvol, 1994: 101). Un realisme basat, no tant en el costumisme que es pugui atribuir a certes produccions, sinó a les circumstàncies socials i vitals que pateixen els personatges del relat, de ficció

o documental, i a una construcció narrativa que es pot denominar ficció amb vocació etnogràfica, sense que aquests paràmetres impliquin necessàriament una falta de rigor, ja que es tracta d'una eina d'anàlisi amb la qual poder treballar.

En un altre àmbit més proper al sociològic, es pot assenyalar l'obra del director britànic Alfred Hitchcock. És interessant recórrer al mestre de la intriga cinematogràfica per excel·lència, atès que Hitchcock va fixar un dispositiu narratiu en els seus relats de suspens que servia i serveix de pretext de l'argument, per motivar i estimular els seus protagonistes, i per afavorir la progressió del fil conductor de la història explicada, però que no seria imprescindible o essencial ja que és perfectament intercanviable (Truffaut, 1974: 115-116). A això ho anomenà *macguffin*. Per a nosaltres, la narració cinematogràfica és un *macguffin* en si mateix de les ciències socials. Podem intercanviar els films, seleccionar fragmentàriament escenes, atès que hi ha una gran galeria de temàtiques de la producció fílmica que s'adapten a aquesta interrelació entre audiovisual i ciència social.

4.3. Vulgaritzador educatiu

L'experiència de l'anomenat cinema amb finalitats educatives, que és extensiva a l'àmplia galeria i els formats de l'àmbit audiovisual, ofereix exponencialment i quantitativament un ventall realment ingent. Les primeres pràctiques de les cinematografies estatunidenques o soviètiques per situar potents exemples industrials respecte als programes de divulgació televisiva, els noticiaris cinematogràfics o les sèries documentals van ser eines formatives fonamentals, però també van ser instruments de propaganda, tant en temps de pau com en el període bèl·lic i, posteriorment, durant la Guerra Freda, tot consolidant una diversitat en aquestes tipologies cinematogràfiques que es va anar consolidant en èpoques posteriors.

Aquesta tendència, patrocinada pels estats per configurar diferents missatges amb els quals allisonar o estimular la població, s'aniria transformant en gèneres propis. D'aquesta manera, les creacions divulgatives dels canals catòdics de la BBC britànica a la dècada de 1960 assenyalarien el camí en què s'anirien consolidant la resta de les xarxes de difusió de les televisions europees durant la mateixa dècada. Aquest element de divulgació de sabers va ser ràpidament assimilat pels mitjans de comunicació de masses, i es poden rastrejar els seus primers precedents en rotatius de paper i en els programes de ràdio dels països més industrialitzats des de la dècada de 1920.

El cinema divulgatiu procurava la comprensió per part d'un públic ampli en relació amb un gran nombre de temes i interessos, generalment des d'una òptica de transmissió del coneixement expert i científic envers el coneixement més profà, el que avui es considera divulgació científica. Una manera d'accedir al coneixement i al progrés, a qüestions de gran transcendència per a l'ésser humà, que d'una altra manera haguessin estat eclipsades pel difícil accés a

aquests sabers o coneixements. Per tant, es basava en una transmissió que tot sovint exigia una adaptació del «llatí» científic al comú dels mortals, una «traducció» que fes accessible al conjunt de la ciutadania una evolució i uns coneixements fonamentals per comprendre el mateix segle XX.

Aquesta transmissió de coneixement implicava, sens dubte, una pèrdua inherent per simplificar el que en àmbits acadèmics suposava un coneixement complex i especialitzat. Podríem preguntar-nos si aquest coneixement no abusa en gran mesura de l'ús d'un llenguatge excessivament imbricat i codificat com a dinàmica de diferenciació, però aquest dilema no serà objecte d'aquest text, tot i que és important esmentar la importància d'aquests relats i la seva capacitat d'apropar-se a la col·lectivitat. En aquest sentit, podem entendre que el cinema hagi funcionat com una corretja de transmissió del saber científic en la seva traducció audiovisual de conceptes, idees i pràctiques, reconvertint-lo en una divulgació del mateix.

El transcurs del temps ens permet, avui, poder visualitzar la pel·lícula muda *Wunder der Schöpfung* (*Meravelles de l'univers*, 1925), producció alemanya de la companyia UFA i una de les primeres incursions en la ciència ficció cinematogràfica, en la qual s'estructura una sèrie de coneixements sobre l'univers conegut. En ple auge de la popularització de la teoria de la relativitat o dels principis de la mecànica quàntica, en el film convergeixen nocions de la física newtoniana amb les de noves teoritzacions. Cal assenyalar que la física copernicana, galileana i newtoniana s'havia anat estenent i consolidant al llarg de gairebé cinc segles, primer en debats científics i després popularitzant-la. En la interacció d'ambdues, en la inclusió de programes acadèmics de l'escola, en competència amb l'encara més antic model físic aristotèlic i tomista, una pel·lícula com *Wunder der Schöpfung* ens pot donar diverses claus i aproximacions de les diferents teoritzacions de l'univers conegut. Tot i que l'aproximació només faciliti algunes pinzellades, l'ús d'una narrativa diferent o la projecció d'un nou format com el de l'audiovisual, configura un relat suggeridor en el qual els plantejaments apuntats se sotmeten a una narració potencialment susceptible d'impregnar els espectadors de l'època.

A partir d'això, la codificació de la narrativa cinematogràfica esdevé molt atractiva per avaluar la capacitat del cinema en la creació de discursos en i sobre l'espectador; un comentari que podem sentir moltíssimes vegades d'«experts» en qualsevol disciplina científica –sigui física, medicina, química, història, antropologia, etc.–, perquè considerar que la representació cinematogràfica o audiovisual no és verista o versemblant, que no és autèntica o que no s'ajusta a la realitat de la matèria resulta finalment un axioma tan empobridor com excloent. Un sentiment similar pot ser el que podem tenir quan llegim una novel·la i després som espectadors d'una translació cinematogràfica del text matricial que, suposadament, no «fa justícia» a l'original.

Disquisicions a part, en relació amb la idoneïtat o no d'una translació filmoliterària, ens trobem davant de suports i formats molt diferents, amb mediació d'allò que el teòric literari Wolfgang Iser anomenava l'acte de la lectura, procés en què el lector era qui completava el «cosmos» d'aquest món de ficció. No obstant això, per descartar els debats estèrils sobre la superioritat de les arts respecte a altres manifestacions culturals o, fins i tot, el comparatisme en disciplines de les ciències exactes o aplicades, cal assumir que la literatura o el cinema responen a un contracte de suspensió de la incredulitat que s'estableix entre el lector o l'espectador i això, necessàriament, no ens indueix a pensar que allò que se'ns relata és necessàriament «real». Aquesta mateixa suspensió de la incredulitat és la que es pot establir en relació amb les representacions de «realitats científiques» que serveixen per ambientar o escenificar de manera plausible un relat, ja sigui de ficció o documental, literari o audiovisual.

En la nostra percepció, sovint vinculada a les nostres vivències, hi ha un cert sentit de la narració i el relat que atorga al cinema una noció de veritat pel gran poder que tenen les imatges. Sens dubte, aquesta sensació és comuna i comprensible des de la pròpia capacitat bidimensional del llenguatge audiovisual. En les pel·lícules, visualitzem mons que ens són propers en molts sentits; fins i tot l'«òpera espacial» més esbojarrada, a l'estil de *Star Wars* en cinema o *Battlestar Galactica* a la televisió, ens diuen molt de l'«ara» en què es produeixen, atès que afecten llocs comuns de la nostra existència, miralls de rutines i tradicions extrapolades a un «futur». Aquest sentit de veritat –cultivat per diverses escoles i tradicions cinematogràfiques–, aquest verisme converteix en una eina molt poderosa l'ús de la narrativa fílmica amb intencions divulgatives i educatives reveladores. El cinema va ser durant moltes dècades un mitjà de comunicació de masses econòmicament assequible i amb una gran capacitat de transmissió i permeabilitat per difondre i estendre un missatge concret –si més no, fins a la consolidació i l'expansió globals de la televisió a partir de la dècada de 1960.

La situació descrita anteriorment es relacionaria amb el difícil accés als llibres d'un ampli percentatge de la població mundial, que pateix grans restriccions pel que fa a la disponibilitat i el preu de la producció editorial. Per descomptat, durant el llarg segle xx no hi havia l'«oracle» de Google per preguntar sobre qualsevol tema o recórrer-hi per a la dada que necessitem, per més esbiaixada que pugui ser la informació obtinguda. Al segle passat, el cinema era capaç d'arribar a una massa social amb un missatge redundant i simplificat, assaonat amb colors, música i tecnològicament equipat per esdevenir un espectacle lúdic d'enorme atractiu. És per això que no ens pot sorprendre que el cinema hagi estat i sigui un vehicle de primer ordre per a la divulgació d'idees, que pugui tenir un caràcter adient per a la seva aplicació en la formació educativa i que disposi d'una gran capacitat de projecció en la divulgació formativa.

Tenim una gran quantitat d'exemples d'aquest cinema divulgatiu que són àmpliament reconeguts, com el documental de Max Reichmann *El miracle de les flors* (*Das Blumenwunder*, 1926) sobre el cicle de vida de les plantes, l'assaig di-

vulgatiu sobre atenció mèdica de Carl T. Dreyer, *La lluita contra el càncer (Kampen mod Kræften, 1947)*, i les terrorífiques produccions de la Central Office of Information (COI) del Govern britànic, televisades a través de la BBC, sobre una infinitat de qüestions d'interès públic i amb alertes sobre un amplí ventall de perills (trànsit, seguretat laboral, riscos per a adults i infants, etc.). També la producció de Walt Disney, *Donald al país de les matemàtiques (Donald in Mathmagic Land, 1959)*, un curtmetratge educatiu d'introducció a conceptes matemàtics, la sèrie de televisió *Barri Sèsam (Sesame Street, 1969 fins a l'actualitat)*, la sèrie divulgativa d'animació *Hi havia una vegada... (Il était une fois..., 1978-2009)* en les seves diferents variants sobre coneixements mèdics, científics i històrics, o l'extraordinària obra en el món hispànic realitzada per a la televisió per Lolo Rico, amb sèries infantils i juvenils com *La cometa blanca (1981-1983)* o *La bola de cristal (1986-1988)*, on s'unien una inspiració contracultural amb una vocació de caràcter divulgatiu i on, a més, s'hi potenciava activament el pensament crític del telespectador sense importar-ne l'edat.

Per això, trobem important tenir en compte que no només el cinema que es qualifica a si mateix de cinema de divulgació educativa mereix implícitament aquesta valoració. Moltíssimes pel·lícules associades a altres gèneres han formulat imaginariis socials o conceptualitzacions intel·lectuals a través de relats l'objecte dels quals no suposava o no plantejava un interès educatiu *a priori*. Hi ha una gran varietat d'exemples. Per citar algunes d'aquestes produccions, en plantejar-nos la construcció de l'imaginari dels pobles nadius originaris de l'Amèrica del Nord a través del *western* clàssic, es pot trobar la constitució o representació figurativa de l'«indi» o «pell roja». El nadiu era representat com un saquejador, un subjecte marginal que es trobava fora de la norma establerta i allunyat dels paradigmes morals de la conservadora societat estatunidenca, i de les elits polítiques i econòmiques que gestionaven el país des de la seva independència de l'Imperi Britànic. Encara avui, aquesta descripció del «salvatge» ostenta una potència visual poc discutible. La configuració d'aquesta icona, alimentada pel prejudici i la ideologia dominant, esdevé referent per a la divulgació del que és un «indi».

Si tornem als exemples anteriors de la pel·lícula alemanya que hem citat anteriorment, o a la menció mateixa de l'univers de *Star Wars*, i pensem un moment en les referències visuals que poden concentrar-se en la nostra ment sobre l'imaginari que hem conformat al voltant del cosmos a partir cinema, trobarem moltes de les percepcions que es tenen de l'univers d'una manera profana. L'anomenat espai exterior és, per a més del 99 % de la població d'aquest planeta, quelcom que no es coneix per experiència pròpia sinó per les vivències dels cosmonautes o pels seus registres fotogràfics i audiovisuals, o dels de satèl·lits i sondes espacials. A més, la ficció audiovisual té una gran importància en la configuració òptica del que considerem que és tot allò que hi ha fora de l'atmosfera. Si mai no hem viscut l'absència de gravetat és molt probable que pel·lícules com *2001: Una odissea a l'espai (2001: A Space Odyssey, 1968)* o el llargmetratge d'animació *Wall-E (2008)* s'enregistrin i es fixin en la memòria

col·lectiva més que qualsevol imatge documental d'astronautes passejant per l'espai o caminant sobre la superfície lunar. Volem, amb això, destacar aquelles referències de divulgació que transmeten el fet.

La narració audiovisual pot proporcionar un imaginari i una divulgació de coneixement que es poden usar en la nostra educació, encara que aquesta no sigui la seva intenció principal i al capdavall no deixin de ser referències disruptives que modifiquen la nostra percepció de l'espai exterior. Encara més, aquesta «educació» pot incidir en com construïm no només el nostre coneixement de fets culturals o físics, sinó també en la nostra manera d'actuar socialment. Si pensem en la nostra educació sentimental i la comparem amb les diferents construccions de l'amor que s'han produït a través de les pantalles cinematogràfiques, la imatge de la felicitat o del món romàntic dels afectes, podrem intuir que moltes de les nostres les nostres configuracions estan precedides pel teatre clàssic, la literatura sentimental o el melodrama, i que són plenes de múltiples referents cinematogràfics.

4.4. L'acte d'ensenyar / aprendre

Abans ens referíem a la capacitat educadora del cinema i les seves característiques pròpies. Les propostes cinematogràfiques ens empenyen sovint a l'exercici del que suposa el món de l'ensenyament i l'aprenentatge. El procés que transita per l'adquisició, l'ús, la transformació i la transmissió de sabers ha estat tractat moltes vegades per la narrativa fílmica. El visionat de moltes pel·lícules amb aquesta temàtica ens permet veure com les institucions escolars i acadèmiques han estat representades a través del setè art.

Probablement, la pel·lícula més susceptible d'erigir-se com a exemple per antonomàsia d'aquesta tendència, i que reconeixem com a fonamental, és *Els quatre-cents cops* (*Les quatre cents coups*, 1959) de Francois Truffaut, on s'expressen els conflictes de les jerarquies professor-alumne dins la institució-escola. Antoine Doinel, el protagonista, viu aquest conflicte amb més èmfasi; la situació s'emmarca d'una manera extraordinària en la submissió de les persones davant el fet escolar i el seu desig de alliberar-se'n, de prendre consciència i aprendre del món no sota el pal·li ni en els límits d'un recinte educatiu, sinó en l'exploració del que és el món.

Aquesta ruptura de la institució-escola forjada sota un cànon autoritari també es pot veure en la pel·lícula *Si... (If...)*, 1968) de Lindsay Anderson, produïda i estrenada en plena onada de moviments contestataris i revoltes. Res no serà el mateix a bona part d'Occident amb l'esperit rebel del 68 després de les respostes del jovent i la seva oposició a l'establert. Fa uns anys, la producció alemanya *L'onada* (*Die Welle*, 2008) ens va mostrar amb convicció com nia el feixisme en les nostres societats i com n'és de relativament senzill sostenir la institució-escola com un recinte que allotgi noves actituds autoritàries, a partir de la restricció i la disciplina sistèmiques de pràctiques quotidianes.

Zéro de conduite

No es pot obviar, tampoc, la memorable *Zero en conduite* (*Zéro de conduite*, 1933) de Jean Vigo, sobre un internat francès atroz. El llargmetratge va ser prohibit per les autoritats franceses fins al 1946 i va influir en *Les quatre cents coups*. L'obra de Vigo és homenatjada per Truffaut en la seva pròpia pel·lícula.

Recórrer a aquestes visions d'una escola autoritària, posteriors a l'auge del feixisme que va devastar Europa en la dècada de 1930 a 1940, també ens permet establir reflexions posteriors de projectes truncats com el de les escoles més liberals de la Segona República espanyola, una idea que ens transmet José Luis Cuerda en el film *La lengua de las mariposas* (1999). Aquesta pel·lícula, juntament amb altres de destacades com *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, 1989), de Peter Weir, evidencien una dignificació de la figura del mestre i la seva capacitat d'empoderar els seus alumnes mentre aprenen d'ells.

El camí de la docència inversa es pot aprofundir en pel·lícules com l'extraordinària *El miracle d'Anne Sullivan* (*The Miracle Worker*, 1962), d'Arthur Penn, sobre la dedicació d'una mestra a una nena amb deficiències visuals i auditives severes, i que fonamenta l'important rol del docent com a guia per als seus alumnes, als quals no només els ensenya sinó que també aprèn d'ells, tot mostrant-nos una visió enriquidora del que ha de ser un acte d'aprenentatge.

Quan s'aprecia el desenvolupament del procés educatiu d'una manera necessàriament social, es pot avaluar la consideració d'entendre l'existència de múltiples mecanismes d'aprenentatge que transcendeixen el model il·lustrat de l'escola que exposa *L'infant salvatge* (*L'enfant sauvage*, 1969) també de Truffaut. El director francès evidencia el conflicte entre civilització i barbàrie sota els principis de coneixement o absència d'educació lletrada. Aquesta pel·lícula de Truffaut ens mostra d'una manera molt transparent l'esforç encomiable d'un mestre filantrop que vol educar un nen salvatge, abandonat i criat al bosc. El subjecte no té la capacitat d'expressar-se verbalment, per la seva manca de contacte social (amb éssers humans), però compta amb grans capacitats comunicatives i socials (amb la resta d'animals que habiten el bosc) i, alhora, amb els coneixements suficients per sobreviure en aquest territori, cosa que el mestre que l'educa segurament no seria capaç de sostenir en el mateix context.

Una altra pel·lícula, soviètica i menys coneguda que l'anterior, *El primer mestre* (*Pervyy uchitel*, 1966) d'Andrei Konchalovsky, indaga en l'afany il·lustrador dels bolxevics a l'inici de la Revolució Russa i el seu objectiu d'alfabetitzar els il·letrats camperols soviètics. El film mostra amb solvència el xoc i el menyspreu implícit de qui suposadament sap i coneix (el mestre) davant els seus alumnes (els camperols), atès que el mestre no valora l'existència d'ensenyaments i aprenentatges populars com els propis de la vida rural. Una situació similar s'aprecia a *Dersu Uzala* (1975), d'Akira Kurosawa, en plantejar la relació que s'estableix entre un topògraf militar rus i el seu guia, un caçador nadiu, a la dura Sibèria. Kurosawa, però, sí que explicita una retroalimentació, una interacció i un intercanvi de coneixements, una reciprocitat de sabers que es produeix entre els dos protagonistes en un procés d'aprenentatge mutu.

Si bé els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge i els rols d'escola, professor o alumne han estat tractats moltes vegades, el contingut mateix dels ensenyaments, en canvi, no ho ha estat tant. En aquesta línia, esdevé paradigmàtica *L'herència del vent* (*Inherit the Wind*, 1960) de Stanley Kramer, un drama

judicial en el qual s'escenifica un judici real que va tenir lloc a la dècada de 1920 als Estats Units. En el procés es jutja l'aprovació o no d'ensenyar les idees darwinistes de la teoria de l'evolució a l'escola. El film manifesta les grans dificultats d'exposar la teoria de l'evolució fa un segle, encara que la pel·lícula no pot ser més actual en preguntar-nos sobre la vigència d'aquest debat amb els postulats de l'anomenat creacionisme encara avui, cent anys després. Un revisionisme sobre qüestions científiques que no només s'alimenta de les teories darwinistes, el terraplanisme, que defensa que el planeta Terra no és un geoide i que, com a l'alta edat mitjana, la Terra és definitivament plana. Per explotar aquests enfocaments, la plataforma Netflix va distribuir recentment el documental *Behind The Curve* (2018), en el qual els terraplanistes expressen qüestions que semblaven tancades després de Galileu Galilei i d'uns quants segles de ciència. El producte audiovisual en aquest cas dona veu i difon, encara que necessàriament no es posicioni a favor dels postulats terraplanistes, a aquest conjunt de persones que defensen aquestes idees.

4.5. La manifestació religiosa

El cinema ha estat i és un llenguatge poderós, un llenguatge multidisciplinari, per descriure i analitzar manifestacions de l'existència social humana. El camp religiós no ha escapat d'aquesta representació. No cal anar als *peplum*, als drames bíblics de les setmanes de la Pasqua judeocristiana o a les pel·lícules d'iniciació orientalista per constatar-ho. Hi ha una varietat infinita de produccions propagandístiques de fe, esglésies, sectes i creences diferents que se serveixen i s'han servit del cinema amb aquest propòsit proselitista. Tot i que aquestes produccions poden ser objecte d'anàlisi en si mateixes, la majoria arrossegueu el llast d'aquest afany no dissimulat d'evangelització explícita, sigui la doctrina o la creença que sigui. Per a nosaltres pot ser molt més interessant el fet que aquesta mena de produccions reveli un objecte complex i d'àmplia comprensió de la manifestació religiosa a través del cinema. Alguns dels films ressenyats a continuació atresoren aquesta capillaritat en les seves variades lectures, que no són necessàriament aquelles per a les quals van ser concebuts i distribuïts.

En aquesta línia destaquen les produccions nòrdiques europees, amb una forta empremta protestant, però també per la seva naturalesa agnòstica, en la qual encaixen temes rellevants de la modernitat i la seva relació amb la divinitat. L'audiovisual escandinau ha estat especialment prolix en l'aprofundiment en la reflexió sobre el silenci o l'absència de Déu, i la creença més enllà de la raó. Autors com Carl Theodor Dreyer o Ingmar Bergman ofereixen, sens dubte, un enfocament extremadament enriquidor en el qual la creació cinematogràfica afronta el fet religiós.

Dreyer realitza un veritable estudi gestual de reaccions psicològiques i físiques a *La passió de Joana d'Arc* (*La passion d'Arc*, 1928), on exposa el judici a la delirant heroïna nacional francesa, fervent devota que afirma ser una enviada unguada per Déu. Joana justifica els seus actes en una missió encomanada per

la divinitat davant d'uns jutges, inquisidors del Sant Ofici, que la consideren una heretge. Dreyer ens exposa un rol femení que topa amb un món dominat per homes. La veritable heretgia de Joana d'Arc, des d'una lectura històrica o contemporània és rebel·lar-se contra el sistema i el patriarcat, que ni pot ni vol acceptar el paper actiu de la futura santa en la seva interpretació personal i mística de la seva relació divina davant d'ells, dominadors del dogma i les essències de la moral cristiana. Dues dècades després, en la seva pel·lícula *La paraula* (*Ordet*, 1955), Dreyer tornarà a tractar la varietat de relacions religioses que poden transitar en la vida social, sempre atent a les vivències personals que discuteixen visions dogmàtiques de la manifestació sobrenatural.

Si les propostes de Dreyer contenen principalment les vivències pròpies del fet religiós, les que realitza Ingmar Bergman se centren amb més força en l'absència de respostes divines a l'esdevenidor de l'existència humana. Aquest és un dels dilemes centrals en la seva exposició de la mort i el sentit tràgic de la vida, però des d'un enfocament més mundà i prosaic, com reflecteix *El setè segell* (*Det sjunde inseglet*, 1957). De la mateixa manera, el cinema bergmanià exposa una aproximació a aquests dubtes i aquestes incapacitats a través d'un ministre religiós a *Els combregants* (*Nattvardsgästerna*, 1963), on un clergue és incapaç de donar respostes a la seva comunitat de creients.

En un argument similar al de Bergman i anterior en el temps, trobem els dubtes de l'oficiant religiós a la galdosiana *Nazarin* (1958), de Luis Buñuel, però amb uns pressupòsits satírics molt diferents, i on es qüestiona el rol de la religió catòlica com a sostenidora necessària de la pobresa a través d'uns mecanismes de perpetuació que són de la mateixa precarietat que la manca que sofreix la majoria dels seus fidels devots. Aquest tractament de Buñuel té continuïtat en *Viridiana* (1961), *Simón del desierto* (1965) o *La Via Làctia* (*La Voie Lactée*, 1969), on mostra el paper castrador de la religió respecte a la sexualitat o la falsificació de mites bíblics primigenis.

En aquesta mateixa línia, el director txecoslovac Otakar Vávra també va aprofundir en el fort component dogmàtic de les creences religioses i els crims que es cometien en nom de la fe, com demostra el seu llargmetratge *Martell per a les bruixes* (*Kladiovo na carodejnice*, 1970). Seguint l'estela satírica i caricaturesca de Buñuel, apareix l'essencial *La vida de Brian* (*Brian's Life*, 1979) del grup còmic britànic Monty Python, que desconstrueix d'una manera divertida i mordaç els mites fundacionals del cristianisme al mateix temps que fa mundana l'existència de personatges religiosos, tot humanitzant-los i facilitant una aproximació menys dogmàtica a la comprensió del fenomen religiós. D'una manera molt compromesa, aquesta aproximació a figures com Jesús de Natza-ret havia estat explorada per Pier Paolo Pasolini a *L'evangeli segons Sant Mateu* (*Il vangelo secondo Matteo*, 1964) des d'una òptica que contextualitza la seva existència d'una manera senzilla. Encara que segueixi el text neotestamentari, en fa una lectura revolucionària lligada a alguns dels postulats promoguts per Joan XXIII i que quedarien arraconats, en bona part, després de les reaccions més conservadores del Concili Vaticà II i amb el papat de Joan Pau II. Paso-

lini evita obertament l'hagiografia i ens permet veure un Jesús amb dubtes, un ésser humà amb permanents debats existencials, els propis i els de la seva comunitat.

Altres apropaments molt eloqüents respecte al fet religiós, d'una manera semblant a les aproximacions de Dreyer, són la monumental *Andrei Rublev* (1966) del director soviètic Andrei Tarkovski, en la qual el relat sobre un pintor medieval d'icones ortodoxes suggereix la creença religiosa com a via d'expressió artística, alhora que es converteix en una representació del seu entorn social com una via més de coneixement; o *Rompent les onades* (*Breaking waves*, 1996) de Lars von Trier, una pel·lícula que segueix aprofundint en aquell silenci de Déu de la mateixa manera que intenta transmetre el costat confús, emotiu i irracional, fins i tot, de la manifestació religiosa a través d'una situació sobrenatural.

Lluny d'aquests enfocaments amb una forta càrrega intel·lectual i filosòfica, també es poden tenir en compte els films *La missió* (*The Mission*, 1986) de Roland Joffé, o *Amen* (2002) de Costa-Gavras, dues pel·lícules que no se centren tant en les vivències religioses o en el dogma, sinó en la coexistència de diferents institucions-esglésies i ministres-oficiants. En *La missió* observem que el conflicte se centra a fer el paradís a la Terra a través de les organitzades reduccions jesuítiques dels guaraní al Paraguai (col·lectivitats natives organitzades per la Companyia de Jesús), en conflicte amb els interessos geopolítics colonials que tenen el suport d'un alt clergat, enemic de les «sotanes negres» de l'orde. El que s'aprecia a *Amen*, en canvi, mostra la forta convicció d'un sacerdot compromès amb la seva comunitat fins al final del relat en els forns de cremació nazis, al mateix temps que la jerarquia vaticana mostra la seva connivència amb els botxins i els carnissers del Tercer Reich.

4.6. Els grups d'edat: *iuventus*, *gravitas* i *senectus*

Les representacions de la infància i la joventut a través del cinema ofereixen valuoses reflexions per apropar-se a l'alumnat i poder analitzar les circumstàncies socials, geogràfiques i generacionals que marquen, d'una manera evident, les realitats que viuen en diferents parts del món i en diferents moments de la història de la humanitat. Des de l'ascens en la piràmide criminal en contextos de precarietat tan diferents com el dels nens jueus de Nova York en les primeres dècades del segle XX a *Hi havia una vegada a Amèrica* (*Once upon a time in America*, 1984), de Sergio Leone, o el de la pel·lícula brasilera *Ciutat de Déu* (*Cidade de Deus*, 2002), de Fernando Meirelles i Kata Lund, on trobem l'evolució d'un sociòpata com a líder criminal, alimentat amb rancúnia, fam i violència, en un relat històric ambientat en les *faveles* carioques entre els anys seixanta i la dècada dels vuitanta. Però no tenim només exemples des del punt de vista de l'hampa o el lumpen més diversos; si pensem per exemple en *Slumdog Millionaire* (2008) de Danny Boyle, trobem un discurs en el qual una mena d'«American dream» sembla ser extrapolat als suburbis de Bombai. Les anteriors són visions que es caracteritzen per un gran component de violència i, tot

i així, transiten entre l'amistat, la cobdícia i la necessitat d'aspirar a quelcom millor; són com l'adolescència: narracions que, en molts casos, parlen des de l'individualisme d'aquelles persones que estan forjant el seu propi camí i la seva identitat, el seu lloc en el món.

El principi de l'edat adulta arriba sense dubte quan els adolescents, de manera traumàtica en molts casos, evolucionen gairebé per obligació i encaren desafiaments que mai no s'havien arribat a plantejar, des de la pugna que es disposa entre la família i la ideologia més extrema, com a *American History X* (1998), de Tony Kaye, fins a la pèrdua d'éssers estimats i com afrontar-la a *Jo, ell i Raquel* (*Me, Earl and Rachel*, 2015), d'Alfonso Gómez-Rejón, o la inquietut de saber-se un monstre nascut de la normalitat d'un context de classe mitjana tan idíl·lic com el de l'Oest Mitjà dels Estats Units, on viu i es cria el protagonista i embrió d'assassí en sèrie d'*El meu amic Dahmer* (*My friend Dahmer*, 2017), de Marc Meyers.

En aquesta incomoditat de no saber com comportar-se davant el que la societat espera d'un mateix, aquesta etapa tan turbulenta d'exploració nidifica en alguns dels conflictes familiars més universals, junt a l'assumpció de la pròpia manera de ser de cada individu davant els prejudicis i les imposicions d'una societat heteronormativa, com els succeeix als germans de *C.R.A.Z.Y.* (2005), de Jean-Marc Vallée. La crua realitat d'acceptar que tot ha canviat després del flirteig amb la criminalitat a *7 Vírgenes* (2005), d'Alberto Rodríguez, o la incapacitat de progressar més enllà dels ecosistemes del barri a *Déjate caer* (2007), de Jesús Ponce, on el banc de la plaça al voltant de la qual viuen els protagonistes és el no-res, o una manera d'ancorar-se a una vida sense futur.

El cinema ofereix una prefiguració o una constatació de les ombres d'una joventut massacrada per la manca d'oportunitats en contextos marginals, socialment i econòmicament deprimits, en què ni l'educació ni les normes adultes sembla que s'adaptin a les necessitats del jovent, marcades per models socials que coerceixen la capacitat dels joves de prosperar o ni tan sols d'aspirar a un futur positiu. El cinema no només el més fosc. A vegades, el jovent també destaca pel seu compromís a canviar les coses, com el somni de volar del jove protagonista d'*Alsino y el cóndor* (1982), de Miguel Littin, un film que a més es converteix en la metàfora d'un canvi polític a Nicaragua a partir de la revolució sandinista, o el petit Oskar Matzerath a *El tambor de Ilauna* (*Die Blechtrommel*, 1978), de Volker Schlöndorff, i la seva voluntat indestructible de no voler créixer físicament davant del rebuig que li suscita el món dels adults, una al·legoria d'un jovent que es nega a desfer-se d'algunes de les senyes d'identitat que més es valoren de la infantesa, i que han de ser aparcades i oblidades quan els individus enfilen el camí procel·lós que els porta a la maduresa.

Les turbulències del canvi d'edat i de generació suposen una situació crítica i difícil en la construcció dels individus o els seus vincles amb la família. La importància dels orígens a partir llinatge i la reflexió sobre la memòria indi-

vidual, familiar i col·lectiva ens els oferia Victor Erice a en la seva visió personal d'*El sur* (1983), amb els desenvolupaments ja esmentats de la infantesa a l'adolescència.

L'últim pas del cicle d'existència vital a través de la vellesa tampoc no ha estat menyspreat pel cel·luloide. *Viure* (*Ikiru*, 1952), d'Akira Kurosawa, ens mostra les ganes de viure a qualsevol edat, tot buscant un sentit que transcendeixi la rutina i la indolència de l'últim estadi vital en pro d'un bé d'un major i comunitari, no tant un sacrifici o una immolació, sinó l'aprofitament del bagatge i d'allò viscut per als altres, un moment també per a l'última oportunitat com ens mostra Clint Eastwood en pel·lícules tan diferents com *Sense perdó* (*Unforgiven*, 1992), *Gran Torino* (2008) o *La mula* (*The Mule*, 2018). També s'aprecia, en la pel·lícula animada *Up* (2009), de Peter Docter, aquesta necessitat de tancar la vida amb la promesa a l'ésser estimat o al sentit mateix de l'existència.

En el cinema clàssic nord-americà ha imperat una visió crepuscular de la senectut, moments d'acumulació de rancors i oblit, com a *Sunset Boulevard* (1950), de Billy Wilder, o *Què se n'ha fet, de Baby Jane?* (*What ever happened to Baby Jane?*, 1962), de Robert Aldrich, una situació compartida per la pel·lícula expressionista d'F. W. Murnau, *L'últim home* (*Der letzte Mann*, 1924), on es profunditza en l'abandonament progressiu que la societat dispensa als seus ancians, i la disposició marginal dels éssers humans com objectes que han de ser aïllats o aparcats, ja sense utilitat, sense rèdits socials ni econòmics.

Des del punt de vista d'Ingmar Bergman sobre l'ocàs, en la seva *Maduixes salvatges* (*Smultronstället*, 1957) el temor a la mort i el sense sentit últim de la vida aombren els anys de senectut. No obstant això, sempre queden moments senzills de passar comptes amb el temps, i la reconciliació amb la pròpia vida i fins i tot amb la família, com ens fa creure l'habitualment barroc David Lynch a *Una història vertadera* (*The Straight History*, 1999), o l'acceptació del final com a veritable cicle de renovació a *La balada de Narayama* (*Narayama Bushi-Ko*, 1983), de Shôei Imamura. La vellesa és un temps, per tant, de temor, però també d'acceptació de l'inexorable, sigui això la fi del món després de l'holocaust nuclear, com la parella d'ancians solitaris de *Quan el vent bufa* (*When the Wind Blows*, 1986), de Jimmy Murakami, o el fruit de l'adveniment de l'Alzheimer i la construcció de solidaritats a *Arrugas* (2011), de Paco Roca, dues pel·lícules d'animació que donen tot el protagonisme als problemes de la senectut i als dilemes que s'afronten quan el cicle vital dels éssers humans es va esgotant.

4.7. *Eppur si muove*

El moviment de pobles i pobles per tota la Terra és un fet inseparable de la condició humana des de temps immemorials, com ens expliquen la tasca arqueològica, l'observació antropològica o els relats clàssics, ja sigui per trobar el camí cap una nova llar, com ens relatava l'*Eneida*, o el retorn a una llar que ja no és la mateixa, com en l'*Odissea* homèrica.

El relat cinematogràfic no ha escapat d'aquest fet, ni de l'activitat humana. Ens ha procurat veritables epopeies històriques sobre les migracions, com *Els emigrants* (*Utvandrarna*, 1971) i *La nova terra* (*Nybyggarna*, 1972), ambdues de Jan Troell, o *Pelle el Conqueridor* (*Pelle Erövraren*, 1987) de Bille August, sobre les migracions amb origen a Escandinàvia durant el segle XIX cap la prosperitat promesa a l'Amèrica del Nord, visions molt interessants d'estats que, sumits en la pobresa, expulsaven els seus habitants tot enviant-los a buscar-se la vida a l'altre costat de l'Atlàntic i que, vistes avui, poden provocar perplexitat atès l'elevat nivell de desenvolupament i benestar en aquests països, actualment, alhora que poden ajudar a entendre millor la seva generosa capacitat d'assistir diferents fluxos migratoris, d'exiliats, asilats i refugiats de tot el món.

Sobre aquest camí de refugiats que escapen de les guerres que devasten el seu dia a dia, podem trobar *En aquest món* (*In this World*, 2008), de Michael Winterbottom, sobre les aventures i les desventures d'un parell de joves afganesos en el seu camí a Londres, que són víctimes de tota mena d'abusos i estafes, en un to documental. Aquest trànsit duríssim i compartit en la fugida de la misèria, la persecució política o la guerra s'ha tractat amb detall a *Amèrica, Amèrica* (*America, America*, 1963) d'Elia Kazan, el documental *Balseros* (2002) de Carles Bosch, o la menys coneguda *El Nord* (*The North*, 1983), de Gregory Nava, totes elles pel·lícules que ens transmeten la dificultat d'arribar a aquest «Nord», un idíl·lic punt cardinal de democràcia liberal i de promeses, però ple de dificultats, sacrificis, penúries i decepcions. Si s'assoleix aquesta utopia, molts d'aquests migrants, molt probablement, viuran de primera mà la reclusió, l'explotació laboral o la marginació per la seva raça, el seu credo o la seva nacionalitat, com ens explica Rainer Werner Fassbinder en la seva faula *Tots ens anomenem Alí* (*Angst essen Seele auf*, 1974), o el conflicte racial latent en la nostra societat moderna explicat a *Crash* (2004), de Paul Haggis, que arrela en les passades migracions forçoses que van suposar el mercadeig i l'assentament d'esclaus, i que han configurat diferents comunitats actuals, tal com rastrejava Tomás Gutiérrez Alea a *La última cena* (1976), un relat del passat esclavista de l'illa de Cuba. També ho veiem en la història contrafactual de l'esclavitud que suposa *Django desencadenat* (*Django unchained*, 2012) de Quentin Tarantino, o la ruptura de la unitat de classe social a partir dels pressupòsits racials i neonazis que ens exposava *This is England* (2006), de Shane Meadows, en l'apogeu del thatcherisme al Regne Unit.

Però també hem aconseguit visualitzar fórmules tan excepcionals com veure el tantes vegades duríssim Clint Eastwood fer el paper d'un treballador blanc d'edat avançada, racista i estatunidenc, en una entesa més o menys cordial amb un jove migrant d'origen asiàtic contra els seus assetjadors racials en la controvertida i ja citada *Gran Torino* (2008), tot permetent vincles d'amistat, solidaritat i lleialtat que superen els prejudicis, una situació similar a la que descriuen els germans Dardenne a *La promesa* (*La promesse*, 1996), o fins i tot en la ja oblidada i molt recomanable *Bagdad Cafè* (1987), de Percy Adlon.

4.8. Eva nua

Aquest text assumeix les seves limitacions –que són, també, les del mateix cinema– en la seva capacitat de representació o d'omissió. L'absència de produccions dirigides per dones és una mostra del desequilibri que existeix en el gremi i que és un llast pera bona part de la disciplina. Malgrat les dones i les seves lluites, el cinema ha mostrat moltes cròniques, des de l'anomenada «guerra de sexes» fins a les lluites sufragistes o de les diferents onades del feminisme, però algunes de les més assenyalades i famoses no s'han realitzat fins a fa relativament pocs anys, precisament dirigides o creades per dones.

Tot i això, no han faltat aproximacions primerenques que trencaven motlles sobre el rol de la dona en les habituals històries bèl·liques del patriarcat, com *La kermesse héroïque* (1935) de Jacques Feyder, una sàtira històrica que prova de recompondre el relat de la participació femenina en fets heroics nacionals. Les revolucions del 68 i els seus moviments circumdants ens van deixar els intensos debats sobre el rol de la dona en les diatribes revolucionàries del moment, molt visibles en el cinema de Godard a l'època, però també en llocs més allunyats dels centres de poder intel·lectual i universitari de l'època –Berkeley o París-Nanterre –, com el Japó, on podem trobar *Eros i la massacre* (1969) de Yoshishige Yoshida, un autèntic fresc de les relacions entre un anarquista nipó de principis del segle XX amb diferents dones amb rols molt antagònics entre si, similar al conte esbossat per Humberto Solás a *Lucía* (1968), amb el fil conductor de l'alliberament i la participació de la dona cubana en la vida social i política de la seva comunitat. Aquests relats d'homes sobre empoderaments de dones es poden recollir en el llargmetratge discutit al seu temps, però de gran èxit comercial i mediàtic, *Thelma and Louise* (1991), de Ridley Scott, una pel·lícula de carretera protagonitzada per Susan Sarandon i Geena Davis que va suposar un abans i un després i, fins a un cert punt, la inclusió de discursos feministes en el cinema generalista.

La recuperació de relats sobre la lluita per aconseguir el sufragi electoral a principis del segle XX a *Sufragistes* (*Suffragette*, 2015), de Sarah Gavron; *Colette* (2018), de Wash Wetsmoreland, sobre l'escriptora gal·la alliberada de prejudicis durant la *belle époque* dels feliços anys 1920; l'important paper de les dones negres matemàtiques en la cursa espacial de la dècada de 1960 mostrada a *Figures ocultes* (*Hidden figures*, 2016), de Theodore Melfi; o la biografia de la jutgesa del Tribunal Suprem estatunidenc i antiga advocada Ruth Bader Ginzburg a *On the Basis of Sex* (2018), de Mimi Leder, han suposat mostres d'integració d'aquest enfocament que recupera els relats, el paper i les lluites de les dones en un to generalista i liberal. Menys conegudes i probablement molt més iconoclastes són les avançades Agnes Varda amb *Una canta, l'altra no* (*Une chante, l'autre pas*, 1977), que presenta els problemes i les lluites de la dona en aquella dècada, com les dificultats amb el dret a l'avortament, les precarietats laborals, els rols professionals de cures intrínsecs a les dones o la solidaritat entre dones;

i Margarethe von Trotta, amb la seva *Rosa Luxemburg* (1986), una valorització de la històrica comunista i el seu paper fonamental en l'activació del moviment revolucionari, amb participació i protagonisme femenins.

Aquesta dinàmica militant i, alhora, relat íntim i personal explicat per dones es poden veure en l'adaptació animada del còmic autobiogràfic de Marjane Satrapi, *Persepolis* (2007), sobre les vivències i el creixement d'una nena sota l'opressiu règim teocràtic a l'Iran, i la seva posterior condició de subjecte migrant a Àustria i França. O la devastadora visió, també animada, de Nina Paley a *Seder-Masochism* (2018), una adaptació del relat bíblic del *Péssah* o Pasqua jueva tot oferint un protagonisme femení a la deïtat hebrea.

4.9. Transgèneres i sexualitats diverses

Malgrat les representacions soterrades que s'han fet de les persones transgènere, transsexuals o de sexualitats no heteronormatives al llarg de la història del cinema, ben exposades en el documental *El cel·luloide ocult* (*The Celluloid Closet*, 1995), de Rob Epstein i Jeffrey Friedman, el tractament d'aquestes figures fins a la dècada de 1990 s'havia limitat en bona mesura a les adaptacions fílmiques de l'obra literària de Tennessee Williams, Lillian Hellman o Truman Capote a les dècades de 1950 i 1960, que mostraven aquest ocultament amb pulsio implícita o fins i tot amb sordidesa morbosa. També trobem el cinema d'avantguarda d'Andy Warhol des de la dècada de 1960, o les produccions de John Water, geni contracultural de Baltimore i prebost del cinema independent més corrosiu, al costat de les manifestacions del cinema europeu d'autor a les dècades de 1970 i 1980 (Luchino Visconti i Rainer Fassbinder, especialment, però també Pedro Almodóvar), però el retrat hegemònic era el de la malaltia, o el dels personatges que donaven un suport còmic i banal a la trama corresponent.

La naturalització d'aquestes representacions no la trobem fins a la dècada de 1990 amb la *road movie* d'artistes trans *Les aventures de Priscilla, reina del desert* (*The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert*, 1994), de Stephan Elliott, que va sortir del cercle independent i va esdevenir un gran èxit de públic, o l'oscaritzada *Philadelphia* (1993), de Jonathan Demme, sobre l'homosexualitat i el virus de la SIDA, que s'exemplifiquen en el protagonista gai i infectat pel VIH tot normalitzant la relació amb la seva parella homosexual, fins i tot quan el tractament fílmic era més sobre una relació entre dos amics que no pas el d'un vincle emocional o carnal evident. El cinema a l'Amèrica Llatina, amb *O beijo da mulher aranha* (1986), d'Hector Babenco, o *La virgen de los sicarios* (1999), de Barbet Schroeder, o fins i tot directors asiàtics com Kar Wai Wong han mostrat realitats del fet homosexual més explícites i honestes que el cinema nord-americà. En una línia de recuperació i revaloració de protagonistes d'identitat trans i que poden ser valorades per la seva capacitat de fer visibles invisibilitats socials són, per exemple, les pel·lícules de Neil Jordan *Joc de llàgrimes* (*Crying Game*, 1992) i *Esmorzar a Plutó* (*Breakfast on Pluto*, 2005), precisament per tractar aquesta temàtica en el rerefons del conflicte polític a

Irlanda del Nord; o *Hedwig and the Angry Inch* (2001), drama musical que tracta els diversos avatars de la transsexual Hedwig, una heroïna a la recerca de la seva autoacceptació més enllà dels prejudicis i els obstacles del seu entorn.

D'altra banda, el cinema de Bruce LaBruce (*Gerontophilia*, 2013; *The Misantrists*, 2017) s'ha centrat a continuar l'obra de John Waters o Pedro Almodóvar pel que fa al protagonisme de personatges que engloben diferents identitats del col·lectiu LGTBI, però més centrat en les històries i els dilemes propis d'aquests col·lectius, encara que amb poca repercussió fora de circuits no comercials.

4.10. *Welfare*

L'històricament denominat *problema social* ha tingut un ampli tractament cinematogràfic des dels temps del cinema mut. L'obra de Chaplin *Temps moderns* (*Modern Times*, 1936) segueix essent de plena actualitat, atès que s'apropa a la realitat del treball fordista i a les condicions de la classe treballadora, mecanitzada en un món sotmès al Moloc de la producció en cadena.

Els documentals de Joris Ivens de la dècada de 1930 a 1940 ens mostren les dures maneres de guanyar-se la vida i, tot i que potser aquesta situació transitoria de l'Europa d'entreguerres a una lectura de l'Àfrica dels nostres dies, encara tenen una marcada vigència. *El raïm de la ira* (*The Grapes of Wrath*, 1940), de John Ford, segueix essent un relat universal i gairebé intemporal de les condicions de misèria i pobresa que regeixen els destins de tanta gent. De la mateixa manera que *Las Hurdes, tierra sin pan* (1932) o *Los olvidados* (1950) de Buñuel retrataven la situació d'Espanya o Mèxic fa més de mig segle –imatges replicades avui en molts llocs de l'anomenat tercer món –, també comença a aflorar l'anomenat *quart món* que habita en el *primer món*, aquell context més industrialitzat el desenvolupament del qual, lluny de comportar una redistribució de la riquesa, és esquiú amb les persones que es troben sota el llindar de la pobresa; les peripècies benèfiques que proven d'asseure un home pobre a taula per Nadal de què es burlava Berlanga a *Plácido* (1961) es reconeixen en moltes accions benèfiques i filantròpiques que no solucionen la problemàtica, però que consolen morals i maquillen consciències.

El cinema neorealista italià de Vittorio de Sica, Luchino Visconti, Roberto Rossellini, Federico Fellini o Ermanno Olmi de les dècades de 1940 i 1950 pot semblar un mal record si el visualitzem avui, però segueixen existint lladres de bicicletes, miracles a Milà (i a Mogadiscio, i a Detroit, i a Manila...). Rocco encara té molts germans als quals alimentar, molts països són al seu any zero i hi ha molts *Surcos* (1951) –José Antonio Nieves– que obliguen els camperols a abandonar l'aixada per manca de tractor, aigua o excés de producció de soja de monocultiu. Davant d'aquestes condicions desesperades de subsistència, la precarietat, en comptes de retreure's, s'estén i s'expandeix, tot oferint la subversió de la submissió a l'estat de les coses i l'empoderament de les forces productives com a dignificació de les lluites pels drets i les condicions laborals

justes, bé sigui al *Comtat Harlan, EUA (Harlan County, USA, 1976)*, de Barbara Kopple, bé a través dels Juan Ningú del món, com el *John Doe (1940)* que Frank Capra considerava la representació d'un ésser humà comú i bondadós, o l'imaginari d'una classe obrera atacada i assetjada pels *reaganomics* i les hordes *neocón* que pateix el món i que, amb les seves contradiccions, ens ofereix el cinema de Ken Loach, tot trencant el mite de *L'home de marbre (Człowiek z marmuru, 1977)* d'Andrzej Wajda, aquell heroi proletari ideal construït pel capitalisme d'estat soviètic. Aquell obrer que ha cregut ascendir a classe mitjana en l'escala social, però que segueix essent un nombre que es baralla i fins i tot elimina els seus iguals en una competència ferotge per tornar a una *Arcadia (2005)* segons Costa-Gavras, per poder recuperar l'estatus perdut d'antany, tot perdent els referents de solidaritat que avançava Elio Petri a *La classe obrera va al paradís (La classe operaia va en paradiso, 1971)*.

Les narratives audiovisuals ens han mostrat i ens mostren una vasta paleta de grisos i una representació de l'entorn de la societat del benestar que se situa fora de la construcció del seu passat, bé sigui en la seva provocada decadència en el present, bé davant la immensa galeria de problemes que afecten el nostre «estar bé»: la manca d'habitatge, la carència de sosteniment per falta de feina o per una ocupació laboral que no cobreix el mínim, l'accés a l'educació i a la cura dels malestars que aquesta societat ens provoca, etc.

4.11. *Mens sana in corpore sano?*

La cura del cos i de la ment ha estat un altre tema predilecte del setè art. El director japonès Akira Kurosawa ens va llegar un gran retrat de la figura del professional mèdic, de les seves vicissituds, els seus dubtes i alguns dels compromisos inherents a la seva tasca envers els seus pacients a *Barba-roja (Akahige, 1965)*. Els sistemes sanitaris, les seves obligacions a través del dret universal a la salut que recull l'Organització Mundial de la Salut i les deficiències d'un model sanitari, cada vegada més estès, que aposta per economitjar i merca-dejar amb el dolor i el patiment humans com a forma de negoci s'exposa al corrosiu documental *Sicko (2007)*, de Michael Moore, que, tot i que frega un cert maniqueisme banal, no pot deixar ningú indiferent davant la necessitat d'una atenció social integral, que com a mínim a de facilitar l'Estat a qualsevol ciutadà.

Les temàtiques de discapacitat han dominat bona part dels arguments, amb tractaments molt diferents que s'han mostrat al cinema, tot reflexionant sobre les diferents condicions i situacions que generen els malestars físics en la societat. L'audaç *La parada dels monstres (Freak, 1932)*, de Tod Browning, va servir d'invitació primerenca a considerar la discapacitat d'una manera més humanitzada, i no com l'objecte de burla o bufonada que alimentaven els mitjans d'explotació d'individus diferents a la considerada normalitat de les ideologies mèdiques, tot atenent la necessària integració social de la diferència com a instrument per reconèixer i acceptar la diferència, no pas com a anomalia sinó com a diversitat. La posterior *L'home elefant (The Elephant Man, 1980)*, de

David Lynch, ha seguit la línia invisible de Browning, tot procurant establir un esbós tant de la diferència explícita i ostensible del protagonista, com també de la seva humanitat intrínseca i d'altres capacitats, com la sensibilitat o la intel·ligència, que contradeien la naturalesa aberrant que havia estat assignada al personatge interpretat per John Hurt.

El relat opressiu i inquietant de *Johnny va agafar el fusell* (*Johnny got his Gun*, 1971), perpetrat per l'anteriorment guionista Dalton Trumbo en la seva faceta de director i adaptador de la seva pròpia novel·la, ens va permetre interioritzar l'existència d'un pacient les discapacitats del qual, auditives, visuals i tàctils, es veien extremadament limitades, tot procurant oferir també una visió dels límits de la vida digna i la cura crònica de persones desnonades després de patir les seqüeles del camp de batalla de la Gran Guerra. Aquest confinament sensorial ha estat relatat d'una manera molt suggeridora a *L'escafandre i la papallona* (*Le scaphandre et le papillon*, 2007), de Julian Schnabel, la qual permet introduir-nos en una vivència que evoca les limitacions dels sentits a través de la pantalla cinematogràfica.

La desconexió de la «realitat» ja havia estat assajada a *Rain man* (1988), de Barry Levinson, en on s'oferia una simplificació excessiva de l'anomenada síndrome autista, però que, d'altra banda, ens facilitava una comprensió generalista d'aquesta situació i la dignificava tot mostrant com el personatge de Dustin Hoffman patia un seguit d'incomprensions, i la incapacitat de la resta d'interpretar la realitat de la mateixa manera que el protagonista. D'una manera semblant a la pel·lícula de Trumbo però més optimista, i en sintonia amb aquest model *mainstream* manifestat a *Rain man*, trobem la producció basada en les experiències en la pràctica de la neurologia i els escrits basats en aquesta experiència d'Oliver Sacks, *Despertars* (*Awakening*, 1990) de Penny Marshall, que destacava com pacients en un estat letàrgic i vegetatiu vivien un canvi mèdic positiu i substancial quan se'n milloraven les cures i les seves condicions vitals.

Molt més radicals són les dificultats intrínseques del dia a dia que *Ballar en l'obscuritat* (*Dancer in the Dark*, 2000) de Lars von Trier, mostra en relació amb les situacions d'una progressiva discapacitat visual, juntament amb les dificultats i els llasts econòmics que imposa aquesta situació, tot empenyent a lluites individuals que s'haurien de tractar d'una manera col·lectiva. També aquest abandonament gradual dels reductes de la memòria que configuren el nostre passat i el nostre present, en allò que antigament s'anomenava senilitat o demència i que avui se sol englobar en el mal d'Alzheimer, ha estat molt detallat en la ja esmentada *Arrugas* o a *Remember* (2015), d'Atom Egoyan

William Wyler va fer dur al·legat al seu *Els millors anys de la nostra vida* (*The Best Years of Our Lives*, 1946) sobre el procés de marginació dels discapacitats que causa la guerra i el seu abandonament social gradual després que haguesin estat «herois que ho va donar tot per la seva pàtria», molt semblant al retrat generacional de pel·lícules tan diferents com *Tornar a casa* (*Coming Home*,

1978), de Hal Ashby, *El caçador* (*The Deer Hunter*, 1978), de Michael Cimino o *Nascut el quatre de juliol* (*Born on the Fourth of July*, 1989), d'Oliver Stone, sobre les seqüeles i les mutilacions físiques i psicològiques generades en un conflicte com la guerra del Vietnam. Les produccions iranianes *Un temps per als cavalls borratxos* (*Zamani barayé masti asbha*, 2000) i *Les tortugues també volen* (*Lakposhtha parvaz mikonand*, 2004), de Bahman Ghobadi, també ens introduïen la gestió de la discapacitat en països oblidats i assolats per tots els mals apocalíptics on, de la mateixa manera, la vida i la construcció d'una infantesa provaven de fer-se pas entre mutilats i antigues mines de guerra, i on la cura més mínima amb prou feines pot disposar de recursos sanitaris i pràcticament tot depèn de la solidaritat del grup.

El concepte de malaltia i el seu diagnòstic com a tal també han estat objecte d'aproximacions a *Algú va volar sobre el niu del cucut* (*One Flew Over the Cuckoo's Nest*, 1975), de Milos Forman, que també ataca el model d'atenció psiquiàtrica en institucions que semblen més presons que no pas comunitats sanitàries, i que són capaces de *psiquiatritzar* la persona més entenimentada. El personatge interpretat per Jack Nicholson ens ofereix un joc de miralls sobre la representació pròpia del «boig» i la que li atorga la institució mèdica, que segueix essent paradigmàtica i que medicalitza qualsevol conducta que dins la seva ideologia consideri erràtica –i que, per tant, ha de ser tractada i conduïda mèdicament.

La convivència amb la malaltia i la seva afectació més enllà de l'individu en els seus cercles d'afinitat, les reaccions que genera i el seu conflicte dilatat apareixen d'una manera punyent a *Crits i murmuris* (*Viskningar och rop*, 1972), d'Ingmar Bergman, on la fragmentació del vincle familiar no és capaç d'atendre el malalt en el seu estat terminal, havent de recórrer a assistències externes a aquest vincle originari que ofereixin cures, i que suposen l'únic alleujament emocional en el tràngol final per pal·liar l'intens dolor físic i afectiu. Malgrat aquest quadre pessimista de l'autor suec, també podem localitzar films que suposen una mirada molt menys introspectiva de les cures al final de la vida, i de com mitigar alguns dels mals de l'epíleg vital també serveix per recompondre relacions socials i afectives desarmades amb el temps, tal com exposa *Les invasions bàrbares* (*Les invasions barbares*, 2003) de Denys Arcand.

El malestar social induït per la pèrdua de referents d'atenció col·lectiva, la incidència de la precarietat laboral, la pobresa material o la incapacitat política d'afrontar-los concorren en exposicions modernes del cinema. Les addiccions amb preferència per l'alcoholisme, les drogues opiàcies o lisèrgics han deixat una forta petjada en les pantalles. En primer lloc, com a propaganda hipòcrita que, d'una banda, en prohibia, censurava o restringia el consum, però que després es lucrava de la dependència a través d'impostos o xarxes mafioses. Aquest imaginari que traspasa la problemàtica mèdica i social –és a dir, política– a la responsabilitat individual es pot veure a *Dies de vi i roses* (*Days of Wine and Roses*, 1962), de Blake Edwards, o *Leaving Las Vegas* (1996), de Mike Figgis. Trobem alternatives a aquesta visió decadent de l'individu en una espiral d'autodestrucció a *On the Bowery* (1957), de Lionel Rogosin, un documen-

tal que aprofundeix en la devastació de l'alcohol no només com a causa, sinó també com a conseqüència d'una societat d'explotació i rutina sense esperances futures, també evident en la pel·lícula *Dodes'ka-den* (1970), d'Akira Kurosawa, o en la producció espanyola *Solas* (1999) de Benito Zambrano.

Trainspotting (1996), de Danny Boyle, ens oferia el paisatge devastador de l'heroïna en una societat consumista i tancada en si mateixa, que només ofereix evasions a través de les drogues, d'una manera irreverent però potser no tan dura com *Christiane F.* (1981), d'Uli Edel, en ple apogeu de la primera epidèmia social de l'opiàci en xeringa com van ser als anys vuitanta del segle passat a tot el món. Darren Aronofsky, a *Rèquiem per un somni* (*Requiem for a Dream*, 2000) explorava aquesta desolació consumista i la necessitat de recórrer a narcòtics com a via de coneixement d'un present devastat, tot i que les produccions alliberadores de les dècades de 1960 i 1970 havien explorat el poètic *Arrebato* (1979), d'Ivan Zulueta, que reproduïa la necessària experimentació o la cruesa del cinema *quinqui* d'Eloy de la Iglesia, tot mostrant els pitjors estralls d'una droga tan sedant com addictiva.

La sèrie televisiva *The Wire* (2002-2008) mostrava un fresc complex de les interaccions i les carències del vincle social del tràfic de drogues i els mecanismes disciplinaris per erradicar-lo, juntament amb la recomposició a partir de gestions criminals del conflicte que travessa tota la societat, des dels «mèdia», els gàngsters, els policies, els polítics, el sistema educatiu o la classe treballadora supervivent, on la droga és un veritable *macguffin* per tractar tota mena de problemàtiques actuals.

4.12. A manera de tancament

Les premisses que el present text ha volgut posar en relleu o, com a mínim, apropar, transiten problemàtiques socialment vigents i faciliten l'aproximació a algunes temàtiques i nocions que permeten valer-se de la producció audiovisual per estimular la capacitat de l'alumnat d'incorporar i integrar, en el currículum, l'ús de qualsevol peça audiovisual per ser aplicada a l'aula o fora d'ella, tot potenciant l'anàlisi de les mateixes com a eines amb les quals complementar l'estudi de les ciències socials.

Com un llenç en blanc, el cinema, la televisió o qualsevol manifestació audiovisual contribueixen a articular un estudi aplicat de les realitats i les complexitats que envolten la competència dels futurs científics socials i, per extensió, l'enriquidora trama que suposa aplicar-los amb l'alumnat des de l'educació primària fins als estudis universitaris. L'audiovisual és formatiu i també deformatiu; cal prescriure una sèrie de pautes amb les quals poder ordenar una anàlisi pràctica, alimentar l'esperit crític de la classe, i estimular la seva capacitat de dilucidar i projectar algunes de les possibilitats del mitjà audiovisual que s'han assajat en aquest text.

Les potencialitats que contenen els llenguatges audiovisuals a l'hora de dinamitzar i integrar la seva projecció en la didàctica i en les diferents unitats de qualsevol ensenyament que impliqui la mecanització d'una manera de mirar el món diferent i genuïnament individual, són l'aspiració ideal de tota la disciplina maièutica, la consolidació del que ha de ser un criteri propi i, alhora, la capacitat crítica a la qual tots hem d'aspirar a ensenyar però, sobretot, sempre, a aprendre.

Bibliografia

1. Vivències de l'ensenyament

- Bolívar, T. (1994). *Densificación y vivienda en los barrios caraqueños*. Caracas: CONAVI.
- Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. i Palacios, M. (comp.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Lerner, D. (2001). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Palacios, A., Pimentel, M. i Lerner, D. (1996). *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

2. La diversitat i la sexualitat en les famílies: la perspectiva antropològica per a la transformació social

- Alvarez, B. i Monteros, S. (2019). *Diversidad familiar: una perspectiva antropológica*. Barcelona: UOC.
- Anderson, P. (2019). Tribunals tutelars i separacions filials en l'època franquista. *Publicación AFIN*, (117), 1-9. Recuperat de https://ddd.uab.cat/pub/afin/afin-CAT/afin_a2019m9n117.pdf
- Bastide, R. (1977). *Antropología Aplicada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Colmenares, A. i Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(2), 96-114.
- Donzelot, J. (1998). [1977]. *La policía de las familias*. València: Pre-textos.
- Esping-Anderson, C. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Fals-Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Peripicias*, (110), 73-89.
- Foucault, M. (2005). [1976]. *La historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Frankham, J. (2006). Sexual antinomies and parent/child sex education: Learning from foreclosure. *Sexualities*, 9(2), 236-254.
- Freire, P. (1970). [1968]. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1998). Educación y participación comunitaria. *Tarea*, (41), 29-33.
- Gallego, C. (2000). Antropología Aplicada y Trabajo Social. *Acciones e investigaciones sociales*, (10), 5-22.
- Godelier, M. (2016). En el mundo de hoy, la antropología es más importante que nunca. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 10(3), 59-77. Recuperat de <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110104.pdf>
- Hanisch, C. (1970). The personal is political. En S. Firestone i A. Koedt (ed.), *Notes from the Second Year: Women's Liberation* (p. 76-77). Nova York: Notes (from the Second Year). Radical Feminism.
- Heritier, F. (2007). [2002]. *Masculino/Femenino II. Disolver la jerarquía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: A Challenge for Policy Research. *Education policy analysis archives*, (1), 1.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Leyva, X. i Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burgete i S. Speed (coord.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. Ciudad de México: CIESAS / FLACSO.

Marre, D. (2009). Los silencios de la adopción en España. *Revista de Antropología Social*, (19), 97-126.

Marre, D. (2011). Cambios en la cultura de la adopción y de la filiación. En F. Chacón i J. Bestard (ed.), *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)* (p. 893-952). Madrid: Cátedra.

Marre, D. (2018). *¿Qué es la antropología? Cápsulas formativas para profesionales sanitarios*. Inèdit.

Mead, M. (1973). [1935]. *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.

Monteros, S. (2019). Reconfiguración del estado de bienestar español: el ejemplo de la intervención con menores extranjeros en desamparo o infractores. En A. Rodríguez i C. Gimeno (coord.), *Las migraciones de jóvenes y adolescentes no acompañados: una mirada internacional* (p. 87-117). Barcelona: Bellaterra.

Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (ed.), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (135-174). Madrid: Editorial Popular.

Rappaport, J. (2007). Beyond participant observation: Collaborative ethnography as theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1(1), 1-31.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.

San Román, B., Gaggiotti, H. i Marre, D. (2015). «You don't take anything for granted»: using anthropology to improve services, practices and policies for adoptive families. *Annals of Anthropological Practice: The Role of Anthropology in Improving Services for Children and Families*, 39(2), 205-220.

Society for Applied Anthropology (2019). Welcome. SAA. Recuperat de <https://appliedanthro.org/>

Solé, J. (2019). Parentalidad y protección a la infancia. En J. Solé (coord.), *Familias de acogida. Respuestas al desamparo* (p. 19-40). Barcelona: Ediciones NED.

Tax, S. (1958). The Fox Project. *Human Organization*, 17(1), 17-19.

3. Aproximacions al sistema penitenciari des de l'antropologia i l'art

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? El Amigo. La Iglesia y el Reino*. Barcelona: Anagrama.

Almeda, E. (2005). Mujeres y cárceles, pasado y presente de las cárceles femeninas en España. *Sociológica. Revista de pensamiento social*, (6), 75-106. Recuperat de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/2741>

Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Becker, H. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Davis, A. Y. (2016). *Democracia de la Abolición. Prisiones, racismo y violencia*. Madrid: Trotta.
- Departament de Justícia (2011). *El model de rehabilitació a les presons catalanes*. Barcelona: Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.
- Departament de Justícia (2019a, 14 agost). *Descriptors Estadístics de serveis penitenciaris i rehabilitació*. Barcelona: Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques_serveis_penitenciaris/index.htm
- Departament de Justícia (2019b, 14 agost). *Serveis penitenciaris*. Barcelona: Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio_i_serveis_penitenciaris/
- Estalella, T. S. (2016). Antropocefia: un kit para las colaboraciones experimentales en la práctica etnográfica. *Cuaderno de Arte e Antropología*, 5(1), 155-167. Recuperat de <https://journals.openedition.org/cadernosaa/1068?lang=es>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Endymion.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión moderna*. Madrid: Siglo xxi Editores.
- Garbayo-Maeztu, M. (2016). *Cuerpos que aparecen. Performance y feminismos en el tardofranquismo*. Bilbao: Consonni.
- Goffman, E. (2007). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu .
- Infoprisión (2019, 10 setembre). *Diccionario taleguero*. Recuperat de <https://www.infoprision.com/glossary>
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del «arte psicótico» al desarrollo de a arteterapia y sus aplicaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Marxen, E. (2013, 5 abril). *Primer acceso*. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=X1DgzgxcM>
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Melossi, D. (2018). *Controlar el delito, controlar la sociedad. Teorías y debates sobre la cuestión criminal, del siglo XVIII al XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Paituví, M. (2019). *Oncogrrrls, narrativas colaborativas sobre el cáncer de mama. Autoetnografía de una micro-utopía*. En S. Fernández-Garrido y E. Alegre-Agís, *Autoetnografías, cuerpos y emociones (II): Perspectivas feministas en la investigación en salud*. Lleida: URV.
- Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Preciado, P. B. (2018, 2 maig). *Cuerpo abierto. Diari Ara*.
- Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos. Estudio de una cárcel de máxima seguridad*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores.
- Wacquant, L. (2007, junio). El cuerpo, el gueto y el Estado penal. *Apuntes de investigación. Oficios y prácticas*, (16/17), 113-145. Recuperat de https://loicwacquantorg.files.wordpress.com/2019/02/lw_2009_el_cuerpo_el_gueto_y_el_estado_penal.pdf

4. El *décopage* i el *macguffin*: un muntatge atractiu per a les ciències socials

Ardèvol, E. 1994 *La mirada antropológica o la antropología de la mirada* (tesi doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperat de https://www.researchgate.net/profile/Elisenda_Ardevol/publications

Ardèvol, E. i Pérez, L. (ed.) (1995). *Imagen y cultura: perspectivas del cine etnográfico*. Granada: Diputación Provincial de Granada/Biblioteca de Etnología.

- Asch, T. (1992). Del cine y la antropología. *Gazeta de Antropología*, (9). Recuperat de <http://hdl.handle.net/10481/13659>
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Bazin, A. (2005). *¿Qué es el cine?* (vol. 2). Berkeley, CA: University of California Press.
- Choza, J. i Montes, M. (ed.) (2001). *La antropología en el cine. Construcción y reconstrucción de lo humano* (vol. I i II). Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Colombres, A. (ed.) (1985). *Cine, Antropología y Colonialismo*. Buenos Aires: Ediciones Sol-CLACSO.
- Fernández, A. (1985). El cine y la investigación en ciencias sociales. En A. Colombres (ed.), *Cine, Antropología y Colonialismo* (p. 157-181). Buenos Aires: Ediciones Sol-CLACSO.
- Gallardo, F. (2008). Elementos para una antropología del cine: los nativos en el cine ficción de Chile. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, (40), 317-325.
- Juliano, D. (2011). *Presunción de Inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*. Donostia: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa S. L.
- Piault, M. H. (2002). *Antropología y cine*. Madrid: Cátedra.
- Sedeño, A. M. (2006). Diferenciaciones teóricas e históricas entre cine etnográfico y cine documental y de ficción: lo visual como herramienta de reflexión antropológica. *Revista de Historia y Comunicación Social*, 227(11), 217-228.
- Truffaut, F. (1974). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza.
- Úbeda, S. (2016). Límites y posibilidades de la práctica del cine etnográfico desde la antropología visual. *Revista de Humanidades*, (28), 197-216.