
Las ciencias sociales en la práctica

PID_00270376

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

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 7 horas



Maria Bruna Álvarez Mora

Juan Carlos García-Reyes

Manuel David García-Reyes

Irania Malaver Arguinzones

Estel Malgosa Gasol

Marissa Paituví Castro

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Brígida Cristina Maestres Useche

Primera edición: febrero 2020

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

Todos los derechos reservados

© de esta edición, FUOC, 2020

Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona

Realización editorial: FUOC

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

Índice

Introducción.....	5
1. Vivencias del enseñar.....	7
1.1. Algunas experiencias	7
1.1.1. Enseñar a...	12
1.1.2. Los talleres	12
1.2. Nuevos lugares	17
1.3. Entre todos, todas	19
2. La diversidad y la sexualidad en las familias: la perspectiva antropológica para la transformación social.....	20
2.1. El trabajo social y la antropología: divergencias, discrepancias y complementariedades	20
2.2. Antropología aplicada a la transformación social: ¿la antropología puede transformar?	23
2.2.1. La investigación-acción	23
2.2.2. La investigación transforma: la mirada antropológica	24
2.2.3. La investigación transforma: la importancia de los espacios de palabra	26
2.3. La transformación de las comunidades educativas: SexAFIN y Diversidad Familiar	27
2.3.1. SexAFIN: educación afectiva y reproductiva en las escuelas de primaria	27
2.3.2. Diversidad familiar en la escuela	32
2.4. Reflexiones finales: las contribuciones de la antropología a la transformación social	37
3. Aproximaciones al sistema penitenciario desde la antropología y el arte.....	39
3.1. Primer acceso	41
3.2. Espacio creativo / espacio regulado	42
3.3. Dispositivo artístico / dispositivo penitenciario	47
3.4. Cuerpo abierto / cuerpos cerrados	54
3.5. Taller de escritura / escritura performativa	59
4. El <i>découpage</i> y el <i>macguffin</i>: un montaje atractivo para las ciencias sociales.....	62
4.1. El <i>découpage</i>	62
4.2. El <i>macguffin</i>	63
4.3. Vulgarizador educativo	65

4.4. El acto de enseñar / aprender	69
4.5. La manifestación religiosa	71
4.6. Los grupos de edad: <i>iuventus</i> , <i>gravitas</i> y <i>senectus</i>	73
4.7. <i>Eppur si muove</i>	76
4.8. Eva al desnudo	77
4.9. Transgéneros y sexualidades diversas	78
4.10. <i>Welfare</i>	79
4.11. <i>¿Mens sana in corpore sano?</i>	80
4.12. A modo de cierre	84
Bibliografía	85

Introducción

Las ciencias sociales, una epistemología para la acción social y educativa

Brígida Cristina Maestres Useche

Entre algunas profesionales de la acción social y/o educativa, de la intervención social e, incluso, de la psicología clínica y sanitaria, suele escucharse aún el eco de una afirmación perturbadora: «una cosa es la teoría y otra muy distinta, la práctica»; o bien, «una cosa es la universidad y otra, muy diferente, la vida real». La realidad de la vida o cualquiera de sus frases hermanas que se basan en la experiencia directa de la práctica profesional, acaso para significar que la realidad a la que se enfrentan, en su día a día, es vasta, compleja y, a veces, inalcanzable e incontrolable. Un mundo con vida propia, que «no se ve reflejado en los libros», y que, para colmo, excede a todo poder de voluntad y a toda fuerza del deseo en el cometido de transformarlo.

Esta cuestión, que en apariencia habla de una desconexión entre el «saber práctico», que resulta de la experiencia profesional directa, como decíamos, y el saber teórico, que en apariencia atañe a la formación académica como si de un compartimento estanco se tratase, puede verse reflejada aún hoy en muchas memorias de grado en las principales universidades estatales. Más allá de los contenidos que se imparten –y este no es el lugar donde analizarlos–, persiste hoy en día una distinción clara entre, por un lado, algo denominado «asignaturas teóricas» y, por el otro, las asignaturas prácticas o directamente implicadas en la realidad, como es el caso del *Practicum*. También, y acaso peor, en el interior de una asignatura básica existe la dimensión teórica de la misma y la dimensión práctica, a veces impartida incluso por diferentes profesoras. No obstante, la complejidad del fenómeno excede su circunscripción a un ámbito concreto, al menos lo hace en el cometido de encontrar las causas o las soluciones. No pareciera ser la universidad la causante del problema sino, así como en el caso de la práctica profesional en el campo de la acción y la intervención sociales, un indicador más dentro de una problemática que arropa ambos ámbitos.

Tal vez enunciarlo sea suficiente, a los efectos de esta introducción, aunque su recorrido genealógico puede llevarnos a la separación entre conocimiento abstracto y conocimiento empírico, fruto de la transición de las sociedades occidentales hacia un modelo escriturario de registro de la memoria de la reproducción social, que coincide con el nacimiento de la ciencia como forma privilegiada de producción del conocimiento y que se vuelve escritural. No obstante, en esta genealogía puede haber más: la diferenciación de las sociedades en sistemas especializados de función, que generan órdenes de realidad diferenciados –economía, política, justicia– que se superponen a los órdenes

segmentarios de la sociedad, que se distribuyen desigualmente y que dan lugar a posiciones de experiencia desiguales y a gestiones diferenciadas de esas desigualdades. No todas las experiencias son ciencia, no todas se almacenan escrituralmente. Al fin y al cabo, junto a la centralidad del Estado, como gestora de dichas desigualdades están la creación, la expropiación de la vida y el abandono del bienestar. Se comprende, pues, que no haya habido registro de todo y que el saber parcelado no recoja más que unas cuantas abstracciones con pretensiones de objetividad.

Pero el mundo del conocimiento también es vasto, vivo y remite también a una experiencia particular. De esta manera, es propósito de este libro trazar un diminuto puente entre el saber de la práctica de la acción social y educativa (o el de la intervención social, clínica o sanitaria) y el saber de las ciencias sociales. En los cuatro apartados que ahora presentamos, las coordenadas de este puente o espacio de experiencia mutua, se performa la idea según la cual las ciencias sociales son también una práctica, y que la práctica profesional de la acción social puede ser también una teoría. En esta intersección, pues, las ciencias sociales adquieren la función de herramienta o marco de cognición para la observación, pero, también, de oficio teórico que ayuda a redimensionar la situación, a generar una abstracción, a reformularla en problema de investigación. Decimos esto, claro que sí: en problema de investigación o pregunta de la realidad a resolver en la propia práctica profesional, así «dándole la vuelta». En el sentido inverso, las intervenciones o las acciones que se realizan en la práctica, si se las categoriza, pueden y deben adquirir un rango de teoría, de razón práctica que nutre nuevamente la experiencia.

Estamos ya hartas y hartos de observar cómo la propia memoria de la práctica institucional, el propio saber hacer, el exceso de burocratización de los encargos profesionales y, sobre todo, la falta de recursos y la premura del tiempo acaban subsumiéndonos en un sinsentido cuando no, a veces, nos hace cómplices de situaciones y decisiones injustas precisamente por no podernos distinguir en ese todo con vida propia, para repetirlo. El sentido del texto es, entonces, comprender que se trata de un puente que debe ser edificado en cada situación, y que no se trata tanto del contenido del pensamiento teórico como del hecho mismo de su práctica: al leerla, al comprenderla, al construir problemas con ella adquirimos un modo de ser y de ver investigativo. Las teorías no son letra muerta; al contrario, si bien están elaboradas en un contexto determinado, son corpus de conocimiento prestos a la interrogación. Debemos interrogar a los libros y debemos interrogar a la realidad, en el mismo sentido práctico que nos enseña el pensamiento social.

Os dejo, pues, con la lectura.

1. Vivencias del enseñar

Irania Malaver Arguinzones

La autora

Mi vida profesional ha estado centrada, principalmente, en la docencia. Más de 20 años en el momento de esta reflexión.

1.1. Algunas experiencias

En los años 90 del siglo XX ocurrieron cambios políticos y económicos significativos en Venezuela, en el marco del modelo rentista-petrolero que siempre ha dominado la economía y, también, el alma del país. Algunos de los planteamientos de estas políticas públicas quedaron reunidos en el denominado Plan de Formación Sociocultural, un programa que abarcaba distintas áreas de acción, y que se apoyaba en la organización social de líderes y personas que desarrollaban actividades comunitarias (deportivas, culturales). El Plan de Formación Sociocultural se concibió para atacar la dimensión cultural de la pobreza en Venezuela y su implementación se centró en los espacios sociales desfavorecidos, con planteamientos educativos alternativos que daban protagonismo a los **espacios no formales de educación** y a las **comunidades**. Por *espacios no formales de educación* nos referimos a los espacios no institucionales e institucionalizados de educación o para la educación (escuelas, institutos o universidades).

Jóvenes profesionales de la sociología, la antropología, la educación, la psicología y la comunicación social fuimos convocados para integrar el equipo que estaría encargado de desarrollar la capacitación/formación en las comunidades.

Una de esas áreas del plan se denominó Área de Aprendizaje de Lectoescritura y Matemáticas. Se trataba de un proyecto de formación de mujeres cuidadoras para el apoyo a la lectoescritura en *hogares de cuidado diario*, casas de gentes residentes en los barrios populares que recibían a niños y niñas (de 3 a 12 años), hijos e hijas de familias que no tenían recursos económicos para pagar una guardería o que necesitaban dejar a sus hijos e hijas en un sitio próximo a su casa. En su mayoría, estas mujeres cuidadoras no *trabajaban* fuera de casa, estaban fuera del mercado laboral a causa de su poca o nula cualificación profesional, o porque formaban parte de familias numerosas que ellas mismas atendían.

La edad de las madres cuidadoras, por lo general, era de entre 30 a 50 años. En los llamados hogares de cuidado diario, una *madre* (con hijos o no) cuidaba al grupo de niños un promedio de cinco horas diarias. Las mujeres pertenecían al programa «Madres de atención Extraescolar» (MAES), vinculado al Plan de Participación Sociocultural. El programa Madres tenía cobertura nacional y un gran impacto social en el país de modo que, al vincularlo a este programa social ya consolidado, el plan de participación del que yo formaba parte tenía proyección y trascendencia, teóricamente. El objetivo fundamental era hacer que las madres cuidadoras participaran activamente en la construcción de ambientes de aprendizaje que ayudaran a los niños en situación de pobreza crítica a mejorar su proceso de alfabetización y adquisición de la lengua escrita. Un ambiente de aprendizaje en el que se tomarán en cuenta los procesos cognitivos individuales de los niños. Potencialmente, esperábamos incidir positivamente en la deserción escolar registrada por las estadísticas nacionales.

El Área de Aprendizaje representaba un subproyecto basado en formar o capacitar a esas madres cuidadoras en distintas áreas esenciales de conocimiento (lectoescritura, matemáticas, ciencias sociales) para que ellas realizaran actividades con los niños durante las horas que los cuidaban, actividades que contribuirían a desarrollar conocimientos y estrategias para la lectoescritura en los procesos escolares formales.

Por ejemplo, leer literatura, hacer sus propios periódicos, construir textos informativos con distintos materiales de lectura, crear «rincones de lectura» en las casas. Más que «hacer una tarea» en el horario en que los niños estaban con sus madres cuidadoras, se trataba de enriquecer pedagógicamente el acompañamiento que ellas hacían y que comprendieran, razonadamente, los procesos cognitivos de la lectoescritura, las etapas de desarrollo, el sujeto activo, la capacidad de aprendizaje de esos niños. Además, se pretendía desmitificar las prácticas didácticas más comunes basadas en la repetición, el castigo, la falta de juegos y todo lo negativo que se solía hacer como práctica cotidiana de enseñanza de las letras y de «leer correctamente»: ese conocido etcétera de mitos sobre la letra con sangre, el renglón derecho, leer en voz alta, la buena caligrafía aplicada a niños de 6 o 7 años en pleno proceso de adquisición de la lengua escrita.

Se esperaba con este plan incidir positivamente en los procesos de lectoescritura de los niños, que mejoraran su apropiación de la lectura significativa y, también, capacitar a las mujeres que conformaban el programa.

Como ya dije, el Plan de Participación Sociocultural formaba parte de un programa mayor para luchar contra la deserción escolar y, en especial, el fracaso en la lectoescritura. Toda la capacitación –en formato de talleres teorico-prácticos– se basaba en el constructivismo; en el caso de la lectoescritura, había en Venezuela un importante grupo de investigación en el área del constructivismo y se diseñaron los cursos de formación con los planteamientos de Ali-

Madres de Atención Extraescolar (MAES)

El programa Madres de Atención Extraescolar (MAES) estuvo adscrito al (ya desaparecido) Ministerio de Familia y al Centro de Estudios del Desarrollo, CENDES, de la Universidad Central de Venezuela.

cia Pizani, Emilia Ferreiro, Delia Lerner y el enfoque desarrollado por Liliana Tolchinsky, Ana Teberosky y Ana María Kaufman sobre la adquisición de la lengua escrita.

Un equipo de docentes e investigadores diseñaron los talleres, los contenidos teóricos, las actividades prácticas, las recomendaciones didácticas. Se trató de un excelente trabajo, que se integraba en un planteamiento novedoso de la educación no formal.

Los capacitadores del plan nos formamos en talleres; prácticamente, hicimos los mismos talleres que dictaríamos *en las comunidades, a la comunidad*. Como éramos sociólogos y antropólogos, principalmente, tuvimos que leer y capacitarnos en teorías del desarrollo cognitivo, didáctica, entre otros temas. Hicimos taller tras taller, actividad, experiencia tras experiencia. Y así completamos nuestra capacitación.

Para cualquier profesional joven, participar en estos proyectos representaba una extraordinaria posibilidad de formación teórica y práctica. Todos los que integrábamos el equipo encargado de los talleres de capacitación emprendimos esta experiencia con muchísima convicción del alcance social del proyecto, de su pertinencia en el contexto socioeconómico del país. En lo personal, al menos en mi caso, fue un espacio de formación teórica y práctica de la mano de profesionales como Nora Pagola, quien estuvo al frente del equipo como su coordinadora general. La formación teórica y el trabajo en la comunidad son maneras de representar lo que sería un proceso humano de transformación y reflexión que se inició en esos lugares, y que continúa a día de hoy escribiendo esta experiencia.

Las comunidades eran, por una parte, la gente –socialmente hablando– que vivía en barrios y, por la otra, el espacio físico. Así, decíamos: «hay que llevar a la comunidad estos planteamientos», «la comunidad tiene que involucrarse en este proceso», «nos vemos en la comunidad el sábado», «vamos a la casa de la comunidad», «la casa de la cultura», «centro deportivo-cultural». Y la comunidad –el espacio y o las gentes– nos «recibían», «nos esperaban»; organizábamos los talleres junto con los delegados de la comunidad, nosotros éramos *los del Ministerio* y ellos *la comunidad*. En Venezuela, la palabra *barrio* tiene una semántica social múltiple: *favelas, pueblos jóvenes, villamiseria, tugurios, bidonvilles, slums, squatters, shanty towns*;¹ sin embargo, hay que destacar la complejidad que supone ahondar en este aspecto, en estas líneas. Como habitante de la ciudad, doy fe de que muchos barrios caraqueños (o parte de ellos) no serían propiamente similares a las *villamiserias* o *favelas*, argentinas y brasileñas, respectivamente, pero muchos otros sí. El espacio –concentrado en el término «comunidad»– era muy heterogéneo y por decir lo obvio, social y culturalmente complejo. Muchos (todos) de los que integramos el equipo

⁽¹⁾ Siguiendo al Centro Ciudades de la Gente (CCG).

no vivíamos en barrios sino en zonas de la ciudad que, sin ser de lujo, se podían considerar residenciales (edificios altos, servicios sanitarios completos, transporte); otros miembros del equipo vivían en barrios más consolidados.

Figura 1. Barrio de Caracas



El espacio social era, entonces, un reto, es decir, una dimensión en el desarrollo de los talleres, puesto que muchos iban e íbamos por vez primera a esos barrios *favelas*, *pueblos jóvenes*, *villamiseria*, *tugurios*, *bidonvilles*, *slums*, *squatters*, *shanty towns*.

Figura 2. Construcción típica de los barrios caraqueños



Fuente: dibujo de Mildred Guerrero (Bolívar, 1994).

Figura 3. Barrio de Monte Piedad. Parroquia 23 de Enero. Caracas



Los barrios en las ciudades venezolanas constituyen una de las manifestaciones más destacadas de los procesos urbanos acaecidos durante la segunda mitad del siglo XX, que no han podido detenerse este siglo. Estas aglomeraciones son una creación colectiva típicamente urbana, generada por las familias pobres que buscan y prefieren vivir en la ciudad para dar respuesta a sus necesidades de vivienda.

Iris Roza Meza

Figura 4. Parroquia 23 de Enero. Caracas



1.1.1. Enseñar a...

Para mí, el programa representaba un cambio de paradigma en la comprensión de lo que tenía que ver con la lectoescritura, su aprendizaje y, al mismo tiempo, el proceso de enseñar, la actitud y la aptitud para enseñar: ¿cuándo y cómo ocurre? Pensaba que se aprendía en las instituciones, en los lugares, en los espacios físicos debidamente conformados para esos fines: «se aprende en la institución». Claro está, sin tener una formación sólida en asuntos educativos, lo de los «espacios alternativos» significaba, casi únicamente, espacios físicos ubicados *fuera* de la institución. Porque creía que enseñar o aprender era algo que se hacía en un espacio, uno por antonomasia, uno por naturaleza misma. Y si sabía de esos espacios alternativos y sus complejidades y esencias, ese saber no era suficiente para emprenderlas, para aprehender tales complejidades en todas sus circunstancias.

Todo lo contrario: en mi sentir y en mis propias ansiedades por enseñar, estos espacios y sus personas quedaban fuera del *lugar*, y sin ese *lugar* no sabía yo muy bien cómo podía hacer lo que se esperaba de mí. Entonces me preguntaba: ¿qué puedo enseñarles a esas mujeres?, ¿podré enseñar esos conocimientos tan teóricos?, ¿me entenderán?, ¿podré hacerme entender?, ¿mejorará la enseñanza de la lectoescritura en esos niños?

1.1.2. Los talleres

A los talleres asistían, principalmente, mujeres de entre 20 y 50 años (un espectro de edad bastante amplio). Para preparar los talleres, la edad de las participantes era un aspecto que teníamos muy en cuenta; también conocíamos los estudios formales que habían hecho y su tiempo como madres cuidadoras. Solíamos reunir participantes de la misma edad, siempre que se pudiera. Todas tenían en común trabajar en la misma comunidad (si bien algunas procedían de otras comunidades).

En general, la modalidad del taller era hacer «vivir», «experimentar» a las participantes las mismas experiencias de las *etapas clave* por las que pasan los niños y las niñas a lo largo de todo el proceso de alfabetización. De la experiencia vivencial llegábamos a la teorización y/o la conceptualización y, luego, pasábamos a las propuestas didácticas con nuevos modelos de ejercicios y actividades para los niños y las niñas. Por ejemplo, una actividad central del taller consistía en agrupar a las participantes, pedirles papel en blanco y lápiz, y hacerles un dictado de un texto sobre procedimientos químicos: el texto estaba lleno –como cabía esperar– de léxico especializado en química. Leíamos en voz alta el texto y advertíamos que repetiríamos solo una vez, que debían tener una buena caligrafía para que se entendiera el dictado; repetíamos las palabras más complicadas solo una vez, les pedíamos que se mantuvieran en silencio, «concentradas en la actividad».

Al final de la actividad, todas habían perdido la secuencia y no habían podido completar el dictado. Preguntaban, repetidamente, «¿cómo se escribe esa palabra?», y los talleristas respondíamos que no se podía repetir tantas veces, «que no podían escribirlas porque no habían prestado atención». La actividad nos dejaba (también a los talleristas) con un sentimiento de frustración respecto al dictado y un cierto malestar. Tras el dictado, les hacíamos leer en voz alta su texto, y les reprendíamos por los errores y equivocaciones.

Precisamente, se trataba de reproducir los posibles (y seguros) sentimientos de los niños y las niñas cuando los sometemos al dictado bajo las premisas de buena caligrafía, rapidez para escribir, silencio, concentración en la transliteración de un texto de una complejidad léxico-semántica y de género que puede resultar desconocida para los niños y las niñas, como de hecho ocurre, sin que esto signifique que sean responsables de ese desconocimiento. Además, todo esto en un clima de tensión emocional por las amenazas sobre la calificación y todo lo que ello implica en la evaluación.

Junto con las participantes, reflexionábamos sobre cómo se podrían sentir los niños cuando los sometíamos a esta actividad. Además, reflexionábamos cómo esta actividad favorecía o no ese proceso de adquisición de la lengua escrita. A partir de todo este trabajo, discutíamos sobre nuevas actividades que sustituyeran el dictado como actividad única de refuerzo de la escritura en los niños. Y esas actividades eran puestas en práctica con los niños atendidos por las madres.

Otra actividad práctica se vinculaba con la escritura significativa, es decir, con la necesidad de que la escritura en el niño se vinculara con necesidades reales, significativas comunicativamente hablando: escribir cartas para plantear un problema o compartir una experiencia, hacer la lista de la compra o del mercado, saludar a los familiares, escribir a los amigos, etc.

Una de las actividades más dinámicas tenía que ver con la necesidad de material de lectura real, de distintos géneros, con contenidos interesantes y riqueza léxica.

En los talleres se hablaba de la arbitrariedad del signo lingüístico (Saussure), del constructivismo, de Piaget, del simbolismo, del desarrollo de la lectoescritura. Había un fundamento sólido, teórico y aplicado, basado en investigaciones y teorías sobre este punto. Llevábamos a las participantes a descubrir la lectura y la escritura como saberes y procesos (¿objetos de conocimiento?).

A mí me preocupaba la idea de no poder explicar todo aquello y me atormentaban dos cosas. Por una parte, mi inexperiencia enseñando en «esos espacios». Quiero aceptar ya –aprovechando que los tengo a ustedes, vosotros y vosotras, de interlocutores– que sentía –¿inconscientemente?– que me hacían falta las paredes y las ventanas *institucionales*, es decir, *institucionalizadas*, para

educar y ser *educados*, que me eran necesarias: otorgaban textura al proceso. También me preocupaba que las participantes no logaran entender los conceptos, puesto que se trataba de conceptos «especializados».

En otras palabras, mi mochila iba cargada de muchos prejuicios y preguntas ansiosas que mostraban claramente una idea bastante mecánica o simplificadora de todo este proceso que estaba por iniciarse.

Muy poco a poco fuimos poniendo en práctica el modelo del taller, la relación entre los conceptos y las actividades prácticas, en distintas comunidades, que eran también espacios sociales y de aprendizaje. También íbamos revisando el planteamiento de las actividades con los niños y las niñas que las madres cuidadoras debían incorporar ya a sus rutinas. A la vez, comentábamos las respuestas de las participantes, sus dificultades, sus reacciones y sus valoraciones de las actividades.

Así, los talleres empezaron *a suceder...* y también *a sucederme*. Comenzó a pasar que las experiencias y actividades prácticas con las que conectábamos a las participantes con los contenidos evocaban recuerdos y, con los recuerdos, sentimientos y sensaciones. Comenzábamos a hablar en voz alta de cómo «habíamos aprendido a leer y a escribir», y entonces aparecía aquel familiar que ayudó o no ayudó, el que regaló libros, el que regañaba o reprendía. Aparecieron las maestras buenas y malas, las estrictas; aparecieron los caminos por los que había que pasar, el autobús que se tomaba para llegar a la escuela, el libro guardado en secreto, el mejor cuento que leímos, el libro que robamos de la biblioteca porque nos gustaba mucho, el castigo que nos pusieron por no escribir bien el dictado. Aparecieron recuerdos de por qué se había abandonado la escuela, por qué no se había continuado con los estudios, las carestías económicas, la frustración familiar. Casi nadie recordaba a qué edad había «aprendido a leer y a escribir», pero recordaban lo bueno, lo malo, lo triste o lo alegre de ese momento de sus vidas.

Yo aprendí a leer a los cuatro años. Vivía con mis cuatro primos y mi hermano. Todos eran hombres y a ellos los dejaban salir a jugar a la calle. Yo era la única niña, así que me tocaba quedarme en casa. Aunque parezca un lugar común, a falta de calle, descubrí los libros. Libros de enciclopedia que tenía mi tía.

No en pocas ocasiones, las participantes relacionaban esas experiencias negativas con una vida sin muchas opciones de mejorar económicamente. Los talleres se fueron *llenando* de momentos vivenciales muy personales que no habíamos –realmente– previsto en su diseño, al menos los facilitadores. Emergía un nuevo taller –predibujado en la planificación– a partir de las anécdotas que compartíamos con las participantes y que suponía un reto, una situación que había que integrar en la planificación. Y allí empecé a aprender.

La actividad del dictado terminaba inevitablemente con anécdotas de las participantes sobre su propia experiencia. La actividad de la escritura significativa producía el desconcierto de comprobar que –apenas– escribían en sus vidas cotidianas. Al proponerles escribir una carta de invitación, de contenido libre, digamos, pero dentro de ese género, muchas invitaban a actividades muy originales, otras dictaban sus cartas a alguna compañera (se sentían inseguras), con invitaciones a bautizos, cumpleaños o reuniones en la comunidad.

Así, ubicados desde el constructivismo mismo, no había otra cosa que hacer sino asumir, afrontar, encarar que estas experiencias formaban ya parte del taller. Debían tener su espacio en la programación, en la planificación, y abrían una dimensión nueva en cuanto al objetivo del plan.

Surgieron entonces dinámicas que teníamos que enlazar con el fin último del taller: capacitar para mejorar la adquisición de la lectoescritura; pero este camino no era el camino que aparecía planificado en el diseño del taller, sino que era el de la experiencia.

El miedo a que se juzgase su propia ortografía y otros aspectos de su escritura se manifestó desde el principio. Por esos temores, provenientes de la educación que reprende y corrige, algunas actividades tardaban en fluir. Yo no había pensado en esto; no había pensado en que «leer y escribir» estaría tan cargado de sentimientos, prejuicios y mitos. Sí lo sabía, teóricamente, pero no lo había vivido y menos aun siendo yo la facilitadora de esos espacios formativos.

Las estadísticas nos describen muy bien los fenómenos de forma estandarizada; pero no nos cuentan lo que ha sentido cada uno.

Ante los conceptos más «duros» me preparaba muy bien, tenía a mano distintas explicaciones, podía argumentar la relación entre la actividad y ese concepto, y ofrecer nuevos ejemplos. Seguramente resultaba una pesada, o era un momento del taller más fastidioso, o más formal, o quién sabe. Aparentemente se me entendía, aunque no sabía muy bien dónde quedaba ese conocimiento (si era *significativo* o no, para decirlo en las palabras más frecuentes del taller). Prefería pasar rápido esos momentos, disimular la teorización con reflexiones generales sobre el lenguaje, dejar emerger nuevos recuerdos, y así...

La primera vez que leí sobre la arbitrariedad del signo me quedé muy sorprendida. ¿Cómo es que la palabra *manzana* pudo haber sido *puerta*? ¿A quién se le ocurre que podríamos comunicarnos así? Si alguien dice *puerta* por *manzana*, ¡nadie lo entenderá!

Los talleres se sucedían y me parecía que sí, que sí era posible todo aquello. Mis preocupaciones se atenuaron, puesto que la institucionalización se instalaba desde el primer momento de cada sesión, se disparaba sin que tuviéramos que hacer algo específico para eso. Éramos, antes que todo, *gente de afuera de las*

comunidades que íbamos a dictar talleres de formación. En un sentido más profundo, de un modo u otro siempre emergía la relación formal entre las participantes y los talleristas.

El asunto era, como siempre, el *saber*, quién lo tiene y quién no, quiénes explican y quiénes escuchan, quién argumenta, quién acepta. Quiénes dicen cómo hacer, quiénes lo hacen. El saber, eso que toma muchas formas.

Entre tantas sesiones, participantes, anécdotas... un día caí en la cuenta de que habíamos venido a decir «Oye, lo que han estado haciendo... no es así, no está bien, no solo no ayuda sino que empeora». A pesar de esto, la mayoría de estas maravillosas mujeres eran amables, empáticas y sencillas. Aceptaban ese nuevo saber, aceptaban sus propios errores y aceptaban que –al ser víctimas de esos errores– los reproducían creyendo lo de «siempre se ha hecho así...».

Las experiencias de las madres cuidadoras nos llevó a plantearnos, en cierto modo, otro taller. Y nos llevó a escuchar, no solo a explicar, no solo a argumentar; nos obligó a sentarnos a esperar por ellas, por sus propias historias, y nos introdujo en una dimensión distinta, muy particular: lo vivido-explicado. En cierto modo, nuestras madres habían transitado por esas experiencias frustrantes de aprendizaje en las que las malas prácticas docentes, dentro y fuera de la escuela, también había contribuido al fracaso escolar.

Fue mi primer aprendizaje acerca de lo que se pone en marcha cuando vamos a dictar talleres de capacitación: «no vas a trabajar con gente en blanco, gente que solo oír lo que vas a explicarle».

Yo comencé un proceso muy distinto al de las madres, pero, en el fondo, igual. Mis propias tristezas sobre el modo en que había aprendido a leer me tomaban, no pocas veces, en los talleres. En la misma línea, la pregunta acerca de si podía yo enseñar y ellas aprender (no por ellas, sino por mí misma) no desapareció a lo largo de unos cuantos años de trabajo, de viajes, de experiencias, de recomendaciones didácticas y de sistematizaciones que iban y venían sin que nosotros nos incluyéramos en ellas. La arbitrariedad del signo lingüístico, la ontogénesis de la lengua escrita, la deserción escolar, la lectura y escritura significativas, etc., todo se redimensionaba en cada taller que dábamos en las comunidades.

Había piezas y había un rompecabezas: dónde y cómo encajaba yo en tanto que representaba *ese saber transformador... ¿realmente la mayor transformación?* Después de dictar los talleres, concertábamos reuniones llamadas de «acompañamiento» con las madres cuidadoras; en estas reuniones conversábamos sobre las actividades de apoyo a la lectoescritura que ellas desarrollaban en sus casas, luego de haber recibido el taller. Podíamos ver las iniciativas para cambiar las viejas prácticas de dictado, la copia de páginas, etc.

Pero, el trabajo terminaba, y se terminó allí. No supimos si los niños en cuestión mejoraron en lectura y escritura, si disminuyó la deserción escolar y si nuestras madres se apropiaron significativamente de las letras y las palabras y los sentidos. Los balances finales que hicimos algunos miembros del equipo apuntaban que no logramos cambios profundos en las madres cuidadoras y que los hábitos comunes en la enseñanza de la lectoescritura seguían manteniéndose.

1.2. Nuevos lugares

Pasados unos cuantos años de esta experiencia, hice el camino que me condujo al lugar de «enseñar y aprender» por antonomasia: la universidad, *la universidad que habita su espacio*, el espacio del saber. Venía de la calle, venía de ver cara a cara la actitud de quienes están aprendiendo con lo que han hecho y no con lo que esperan ser. Muchas caras de gente incrédula, o de gente crédula, gente con ánimo de mejorar, gente que, por qué no decirlo, quizás le daba lo mismo, etc.

Figura 5. Pasillos de la Ciudad Universitaria. Universidad Central de Venezuela



Y llegué a las sendas y los pasillos del «saber... maravillosamente diseñado para enmarcar (o liberar) experiencias de aprendizaje».

Me hacía las mismas preguntas, pero sin tanta insistencia ni desvelo... «algo me decía» que no eran tan urgentes. ¿Por qué? Porque estaría ahora con estudiantes, estudiantes... definidos y autodefinidos como *estudiantes*. Ahora la *comunidad* no importaba... ese lugar en el que había que construir y significar las relaciones con los que me escuchaban. Ya no era la comunidad propia; había que construir otras: la llamada *comunidad universitaria*.

Figura 6. Edificio de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela, patrimonio de la humanidad, visto desde la escultura *Maternidad* (Baltazar Lobo, 1954)



Cuando entramos en un salón de clases, todos te miran. El estudiante te ve cuando tú lo miras. Él solo tiene su mirada, no sabe cómo te está viendo el de al lado o el de detrás suyo, pero a nosotros nos miran todos al mismo tiempo. Uno mira a aquel que te mira los zapatos, otros te miran los ojos, otros las manos, uno frunce el ceño, otro bosteza, otro cabecea. Alguno hace que medio escribe algo para no verte y, ahora, muchos solo ven la pantalla del ordenador mientras copian lo que dices, creyendo que eso les ayudará en sus estudios. Al terminar, quedamos desgastados de todo lo que se nos ve. Son el espejo en el que miramos.

Pero la urgencia no se hizo esperar y «el algo» me empezó a decir otras cosas. El *lugar* no era suficiente para emprender, desarrollar (se acaban los verbos en infinitivo), enseñar, mostrar... al público, al destinatario, al estudiante... universitario. De los estudiantes sabes poco o nada, no tienen una comunidad cuando están en las aulas. Apenas recuerdan y evocan sus vidas en relación con lo que se discute o se repite en las clases. Quizás porque creen contar con mucho tiempo, suelen querer pasar de muchas cosas que pueden ocurrir en el aula (hablar, opinar, nos toca soportar su silencio y casi –a veces– su indiferencia). Lo de integrar una nueva comunidad, la universitaria, les resulta un proyecto lejano o desconocido por completo.

El esfuerzo allí era tan intenso o más que en las comunidades reales. Muchas veces no se lograba. Los profesores llegamos, hablamos y nos vamos; los estudiantes llegan, se sientan, escuchan y se marchan. Entonces, todo se hace difícil, tenso. Las palabras van y vienen sin significación, sin potencial de reflexión. Hay momentos en los que llegar al aula es ilusión en estado puro, emoción, alegría, interés; hay momentos en los que llegar es un trago amargo, una fuerte exhalación de aire, un «¡que esto acabe pronto!». Quiero decir que

ese estudiante formal –formalizado por la institución– llegaba a los salones de clase con temores y silencios, con indiferencias. También somos los docentes quienes llegamos al aula sin fuerzas creadores, domesticados y domesticadores.

El espacio del saber universitario es un espacio cerrado, en el que poco o casi poco entra desde la experiencia del estudiante. Al configurarse en torno a contenidos que se definen en programas curriculares, las experiencias de aprendizaje son herméticas y circulares: contenido-evaluación-contenido. Y la experiencia vital, esa con la que trabajábamos en los talleres del Plan de Participación, no se manifiesta o lo hace muy tímidamente en los salones universitarios. Durante muchos años, extrañé la experiencia de los talleres de la comunidad y comprendí que los procesos del saber, mediados por las instituciones, se nos quedan cortos.

1.3. Entre todos, todas

Yo nunca he estudiado para enseñar. Nunca había estado relacionada con reflexiones teóricas o metodológicas acerca del aprendizaje, de nadie ni de nada. Soy antropóloga muy interesada en el hablar de la gente, cómo o por qué la gente habla como habla; en el discurso, en por qué *mañana* significa *no hoy*. Tuve experiencias intensas debido a mi profesión, siempre en contacto con gente.

Así que he ido aprendiendo a enseñar *des-enseñando*, reflexionando y, sobre todo, insistiendo, insistiendo en ese compartir del saber. Y de eso se trata este texto: de la experiencia, de mi experiencia; pero, como he intentado mostrar, la experiencia de los que nos decimos profesores o docentes siempre es colectiva y compartida. Somos un lado de una parte siempre incompleta, que comienza al inicio de cada curso o experiencia de aprendizaje y que se desarrolla a lo largo de la vida, de una vida con la que –apenas–coincidimos en un período concreto, pero que deja huella en todos y todas.

He tenido que preguntarme por el sujeto que aprende y por el que enseña; me he preguntado dónde me quedaba esperando a que mis estudiantes aprendieran... ellos, ellas, el sujeto que aprende, siguen dando señales para que cambie los caminos siempre que haga falta.

2. La diversidad y la sexualidad en las familias: la perspectiva antropológica para la transformación social

Bruna Álvarez y Estel Malgosa

2.1. El trabajo social y la antropología: divergencias, discrepancias y complementariedades

Se puede decir que la antropología y el trabajo social operan con las diversidades humanas. La antropología contemporánea centra su análisis en:

[...] las relaciones entre individuos y sociedades –contemporáneas y del pasado–, cómo viven y se organizan las personas en su vida cotidiana, cuáles son sus relaciones sociales, cómo se describen y se piensan a sí mismas, a otras personas y la sociedad en la que viven, así como a las otras sociedades con las que están en contacto de diferentes modos –migraciones, turismo, relaciones personales, placer, trabajo, salud, etc.–. Se trata de una disciplina que en su larga historia de investigaciones ha demostrado que no existen comportamientos personales o grupales que sean universales, sino que los comportamientos dependen del contexto familiar y social en el que se vive, y por lo tanto, la diversidad o las respuestas a las actitudes diversas no son necesariamente anormalidades o patologías sino otras formas de abordar la vida y las relaciones humanas.
(Marre, 2018)

Hoy en día, la antropología contribuye a un modo de estar y relacionarse con el mundo, las personas, las sociedades y las culturas, y analiza los contextos específicos donde las diferencias se convierten en desigualdades, también dentro de la sociedad misma.

Paralelamente, el trabajo social era ejercido por profesionales que trabajaban con las desigualdades dentro de la sociedad misma. Una sociedad estratificada, parte de la cual está empobrecida, racializada, que vive desigualdades de género, dificultades de acceso a servicios de salud y salud mental, a veces con adicciones, y un largo etcétera de situaciones relacionadas con la pobreza y la exclusión social. Los grupos sociales empobrecidos y excluidos han sido el sujeto de intervención para mejorar su bienestar y, más recientemente, para erradicar los procesos estructurales de exclusión social. Tradicionalmente, la intervención con las personas en situación de pobreza era asistencial y estaba relacionada con organizaciones religiosas, que funcionaban como dispositivos de gobierno de las personas y sus familias.

En otras palabras, las personas y las familias estaban gobernadas y normalizadas de acuerdo con las moralidades definidas por diferentes instituciones como el Estado, la Iglesia, el cuerpo médico o el sistema legislativo, que regulaban moralmente los comportamientos y estilos de vida de las personas (Donzelot, 1998 [1977]).

Las autoras

Las autoras, Bruna Álvarez y Estel Malgosa, son investigadoras posdoctoral y predoctoral, respectivamente.

Créditos

Este módulo se ha realizado en el contexto del proyecto «Del control de la natalidad a la ansiedad demográfica: comunicación, secreto y anonimato en las tecnologías reproductivas del siglo XXI (CSO2015-64551-C3-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad a través del fondo FEDER, UE.

Ejemplo

La familia se entendía como heterosexual, con una sexualidad orientada a la reproducción, la prohibición del incesto o la convivencia obligatoria en una misma vivienda (Alvarez y Monteros, 2019).

El rol del trabajo social ha sido, históricamente, el de contribuir a determinar qué personas y familias cumplían con la moral adecuada y, a menudo, formaba parte de los cuerpos disciplinantes y normalizadores del Estado. Por ejemplo, a partir de discernir si las familias eran adecuadas o no adecuadas para criar a sus hijos y sus hijas (Marre, 2009; Marre, 2011; San Román, Gaggiotti y Marre, 2015; Anderson, 2019; Solé, 2019).

Sin que el Estado español nunca acabase de asumir la responsabilidad social del bienestar, permaneciendo en un estado del bienestar *familiarista* (Espin-Andersen, 1990), en el que la atención y la provisión de bienestar recaen principalmente sobre las familias, los dos gobiernos consecutivos de José M. Aznar, del Partido Popular (1996-2000 y 2000-2004) promovieron la privatización de las empresas públicas. Silvina Monteros (en prensa) explica cómo las políticas sociales se dividieron entre las de protección social –en el caso de los asalariados con acceso a cotización a la Seguridad Social– y las de asistencia social– para las personas que no formaran parte del grupo asalariado, porque no cotizan y que, a menudo, sufren exclusión social (a las que, según los casos, el Estado puede proporcionar un recurso mínimo de supervivencia).

La protección social ha permanecido en manos del Estado, mientras que la asistencia social ha quedado en manos de la Iglesia –Cáritas–, grandes instituciones sociales –Cruz Roja, ONCE, UNICEF o Save the Children– y, más recientemente, de ONG pequeñas y medianas que conforman el tercer sector y que se convierten en «empresas» subcontratadas por la Administración pública, o «entidades colaboradoras» para llevar a cabo proyectos de intervención social a merced de la renovación anual de los recursos públicos y políticos de los que dependen.

Las consecuencias de este contexto sociopolítico son, según Monteros (en prensa):

- gran competitividad para conseguir los pocos recursos destinados a llevar a cabo los proyectos de intervención social;
- precarización de los derechos laborales;
- reducción de los costes del bienestar; y (sobre todo)
- abandono creciente de los procesos encaminados a eliminar o reducir la exclusión social.

Este es el contexto en el que se encuentran los profesionales del trabajo social y la antropología, especialmente los profesionales que están dispuestos a aplicar la antropología a la intervención social. ¿Y cómo puede la antropología colaborar con el trabajo social?

En algunos debates clásicos sobre la relación entre el trabajo social y la antropología, se ha dicho que la antropología aportaba la parte teórica del análisis de la diversidad y el trabajo social constituía la parte práctica (Gallego, 2000). Los debates más contemporáneos indican que no es así, que el trabajo social también desarrolla la parte teórica y la antropología su faceta aplicada. Solo por poner un ejemplo, la Society for Applied Anthropology de los Estados Unidos, que cuenta con más de 2.000 miembros, fue fundada en 1941 para «promover la investigación sobre los principios del comportamiento humano y la aplicación de estos principios a situaciones y problemas contemporáneos» (SfAA, 2019).

Bastide describió la antropología aplicada como «una ciencia teórica y práctica al mismo tiempo, ya que permite modificar el mundo, y al transformarlo, conocerlo» (Bastide, 1977: 11). Y aquí surge el debate entre las diferencias en la aproximación del trabajo social y la antropología: ¿primero hay que conocer a través de la investigación para intervenir o transformar? ¿Es posible intervenir sin necesidad de investigación, ya que la supervivencia de las personas y su bienestar están en riesgo y se requieren acciones urgentes?

La propuesta de este módulo es explicar cómo el mismo modo de investigar puede contribuir a ciertas modificaciones de las comunidades en el contexto educativo a través de dos experiencias de investigación antropológica. Se trata de dos proyectos de investigación que, al mismo tiempo, son de intervención porque es la propia investigación antropológica la que produce transformaciones en las comunidades.

Esta reflexión surge de la experiencia de participación en estos proyectos, ya que, aunque los miembros del equipo que los llevó a cabo tenían formación en antropología, las trayectorias profesionales proceden por un lado de la intervención social –de los ámbitos de la educación comunitaria y la cooperación–, y por el otro de la investigación antropológica en ámbitos académicos. Esta mezcla enriqueció los proyectos, y al mismo tiempo, tensionó el equipo, dada precisamente la diferente perspectiva que se tenía de la intervención social. Las personas más acostumbradas a la intervención social proponían acciones que las antropólogas más académicas consideraban que no tenían sentido, ya que no eran fruto de la transferencia de los resultados de la investigación. ¿Cómo podía ser que personas ajenas a la comunidad pudieran entender lo que la comunidad quería y necesitaba?

Equipos de proyecto

Los miembros de los equipos de ambos proyectos son: Beatriz San Román, doctora en Psicología Social; Victòria Badia, psicóloga y máster en Antropología; Inés Cáceres, socióloga y máster en Antropología; Marta Mayoral, educadora comunitaria, antropóloga y máster en Juventud; Martí Torra, Mariana Rico y Chiara Carlotta Lupelli, estudiantes del grado de Antropología; y las autoras de este texto, con el apoyo y la dirección de Diana Marre, directora del Grupo de Investigación y Centro AFIN.

En este momento crítico, era de gran importancia formar parte del equipo de investigación AFIN-UAB, donde la investigación no se entiende sin la transferencia a los colectivos con los que se trabaja. El apoyo del grupo de investigación fue clave para dibujar estos proyectos desde la perspectiva de la antropología aplicada.

2.2. Antropología aplicada a la transformación social: ¿la antropología puede transformar?

2.2.1. La investigación-acción

En este módulo se expone el uso de técnicas de investigación cualitativa y, en particular, de las utilizadas desde la antropología social entendida como herramienta orientada a la transformación social. La antropología se caracteriza por trabajar con una metodología cualitativa, principalmente la etnografía, que consiste en describir y analizar el comportamiento de las personas en sus relaciones familiares y sociales a través de la observación participativa, las entrevistas en profundidad –tanto individuales como en grupo– o los grupos focales. La observación, la atención, la empatía y la pregunta son claves para aproximarse al otro. Escuchando, observando y preguntando, la antropología analiza lo que la gente hace y lo que piensa, y qué explica lo que hace. Y es preguntando y observando con lo que la antropología trata de explicar los fenómenos sociales.

Los proyectos que se exponen en este módulo se basan en una metodología que se inspira en la investigación-acción desarrollada desde las ciencias sociales durante la segunda mitad del siglo XX. La investigación-acción se nombra por primera vez en las pesquisas llevadas a cabo por el sociólogo Kurt Lewin durante la década de los años 40 (Colmenares y Piñero, 2008; Restrepo, 2002). Lewin (1946) pretendía integrar, en una investigación, el enfoque experimental de las ciencias sociales y los programas de acción social para responder a los principales problemas de un colectivo. En otras palabras, una investigación dirigida a la acción social.

La corriente sociológica iniciada por Lewin fue continuada por el antropólogo Sol Tax (1958) y más recientemente por el sociólogo Orlando Fals-Borda (2008). Se trataba de teorizar y obtener conocimientos a través de la participación directa del colectivo estudiado y de la intervención social, minimizando el espacio existente entre la teoría y la práctica, y con el posicionamiento de que el conocimiento debe ser utilizado para mejorar la práctica (Fals-Borda, 2008).

Durante la década de los setenta, se inicia una nueva corriente educativa, emprendida por Paulo Freire (1970 [1968]) y continuada por Stephen Kemmis (1993), que ha tenido una importante influencia en la investigación educativa (Colmenares y Piñero, 2008). Freire hizo hincapié en la necesidad de combinar

Grupo de Investigación AFIN

El Grupo de Investigación AFIN, del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma de Barcelona, es un grupo de investigación interdisciplinar, interuniversitario e internacional, centrado en la investigación básica y aplicada en ciencias sociales, de la salud y las humanidades, especializado en temas de reproducción, sexualidad, familias e infancias. Para más información: <http://grupsderecerca.uab.cat/afin/>

enseñanza e investigación, e ir más allá de la rutina pedagógica con el objetivo de alcanzar la justicia social (Fals-Borda, 2008), ya que vio cómo a través de la educación popular se podrían propiciar cambios sociales de abajo hacia arriba (Leyva y Speed, 2008).

El objetivo de la investigación-acción es otorgar poder a los colectivos excluidos –«oprimidos», dijo Paulo Freire en su obra más conocida, *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1968 y basada en su experiencia como alfabetizador de adultos en Brasil y Chile–, y se orienta a la transformación social. A partir de la década de los años setenta, se denomina «investigación-acción participativa» (PAR, por sus siglas en inglés: *Participatory Action Research*), con el fin de visibilizar la importancia que se da a la participación. De este modo, la metodología borra la frontera entre la persona que investiga y la investigada, ya que son los sujetos los que investigan su realidad (Park, 1992) utilizando herramientas que generan espacios para y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la *co-construcción* del conocimiento (Colmenares y Piñero, 2008). Otras corrientes han llamado a la investigación-acción, *investigación* o *etnografía colaborativa*, haciendo hincapié en su dimensión participativa en cada parte del proceso de investigación: desde el diseño del estudio hasta la investigación y la escritura. Este es el caso de Joanne Rappaport (2007), que la define como el proceso de *co-teorización* o creación de nuevas construcciones teóricas de modo colectivo.

Las limitaciones que se han puesto de relieve de la investigación-acción son, por un lado, la complejidad que propone la participación, así como la pérdida de control de la(s) persona(s) que investiga(n). En otras palabras, ¿estamos dispuestas, las personas investigadoras, a compartir el poder de decisión en la investigación? ¿Deberíamos tener el mismo poder que los demás participantes no especializados en las técnicas de investigación ni en la perspectiva teórica de la disciplina, pero conocedores de su contexto, de sus problemas y necesidades? Y, en relación con este argumento, la principal crítica que recibe la investigación-acción participativa radica en posicionar al mismo nivel a una persona académica –que es experta y conoce la bibliografía del tema y el método de investigación– con una persona que no tiene las mismas condiciones, habilidades ni entrenamiento (Leyva y Speed, 2008).

2.2.2. La investigación transforma: la mirada antropológica

La propuesta metodológica que se ha desarrollado en los dos proyectos que se presentan en este módulo se inspira en la investigación-acción, se dirige a la transformación social y también incorpora la participación de los sujetos de estudio en el diseño de los proyectos.

- En primer lugar, la participación de las personas involucradas en las distintas fases del estudio fomenta su apropiación del proyecto social y garantiza su continuidad.

- En segundo lugar, la participación ofrece nuevas posibilidades para la investigación, es decir, posibilidades de crear nuevas formas de teoría desarrolladas por los y las interlocutoras.
- En tercer lugar, la participación permite minimizar las asimetrías de poder entre persona investigadora e investigada.

Ejemplo

Un ejemplo de esto sería el diálogo en la interpretación colectiva de los datos etnográficos, que contempla no solo el punto de vista de la persona investigadora, sino también de las personas participantes.

Este último es muy relevante en el caso de la investigación con niños y niñas, donde hay grandes asimetrías de poder entre la persona adulta y el niño. El uso de técnicas participativas en la investigación con niños y niñas permite empoderarlas, reconocer sus derechos a la participación previstos en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, y promover su capacidad de agencia para crear y dotar de significado sus mundos culturales.

El uso de técnicas de investigación antropológica tiene posibilidades para transformar la realidad social de los y las participantes. La participación es un eje esencial para lograrlo, el otro es la creación de espacios para el diálogo antropológico. La mirada antropológica propone un analizar de modo crítico los comportamientos, las categorías y las estructuras sociales. A menudo, los comportamientos humanos dependen de los procesos de socialización construyendo normalidades que son difíciles de cuestionar. Por ejemplo, las personas necesitan comida, pero no en todas partes se come del mismo modo. Para algunas personas la normalidad será usar tenedor y cuchillo y en cambio, para otras, lo será el uso de palitos o las manos.

La antropología enseña, a través de la comparación transcultural, que muchos de los comportamientos están determinados por la sociedad y, por eso, varían entre culturas. Por lo tanto, no hay una única manera de comportarse sino varias. Por ejemplo, en 1935 Margaret Mead publicó una investigación en la que comparaba a tres comunidades de Papúa Nueva Guinea y en la que afirmó, por primera vez, que los comportamientos asociados con cada uno de los géneros variaban según el contexto cultural. Mead descubrió que en la comunidad de los arapesh, tanto hombres como mujeres eran pacíficos y cuidaban a los niños y las niñas, es decir, tenían un comportamiento que en Occidente estaba asociado con la mujer. En cambio, los mundugumor eran agresivos y gustaban de cuidar a los menores, un comportamiento que en Occidente estaba asociado con el hombre. Por último, las mujeres tchambuli tenían un papel director, tenían mucha fuerza física y eran responsables de la economía familiar, mientras que los hombres eran emocionales y se dedicaban al arte. Los comportamientos tchambuli representaban una inversión de los comportamientos de género occidentales. Así, Mead pudo afirmar que el carácter asociado con cada género es producto del contexto social e histórico. Desde esta perspectiva antropológica comparativa, podemos cuestionar y repensar comportamientos, acciones, creencias, etc., adquiridos en la propia sociedad, y decidir si seguir del mismo modo o cambiarlos.

En nuestra cultura y sociedad, muchas veces, las construcciones sociales de las diferencias –género, clase, recursos económicos, raza, funcionalidad, religión, etc.– implican que estas se conviertan en desigualdad. Por lo tanto, la perspectiva antropológica aporta herramientas para deconstruir las construcciones sociales de nuestra cultura, y por ello, permite «matar algunas de las verdades [...] asumidas como ineludibles» (Godelier, 2016: 72). La antropología, pues, cuestiona y nos cuestiona las propias construcciones sociales del «otro» y de la alteridad, y contribuye a la reflexión sobre cómo se piensan las diversidades –de género, raza, identidad, religión, funcional, etc.–. Godelier explica que la antropología contribuye a «suspender el juicio y volver al horizonte de la conciencia los presupuestos de la cultura y de la sociedad, incluso los de la propia historia de vida» (Godelier, 2016: 69). Por lo tanto, propone la suspensión y la revisión crítica de las propias construcciones sociales y de las prácticas profesionales.

2.2.3. La investigación transforma: la importancia de los espacios de palabra

El conocimiento antropológico es aplicable a la mejora social. En tanto que la antropología estudia cuestiones sociales, su conocimiento puede tener un impacto en el cambio sociocultural y en las relaciones interculturales. Los proyectos que se presentan a continuación plantean que la aplicabilidad de la antropología a la intervención social proviene de la investigación. Es decir, que la propia investigación puede ser, al mismo tiempo –y no después–, una intervención.

El enfoque crítico que nos ofrece la antropología es transformador *per se*. Por lo tanto, es necesario compartir este enfoque con las personas participantes en los proyectos durante las diferentes fases de la investigación. Por ejemplo, al realizar una actividad de investigación con una o varias personas participantes, como una entrevista colectiva o un grupo focal, a través de las mismas preguntas se ofrecen espacios de reflexión y de debate, donde las personas participantes y las investigadoras producen colectivamente significados (Clark, 2005). Además, las técnicas grupales permiten generar una reflexión crítica conjunta, la deconstrucción de categorías y prácticas sociales, y la posibilidad de construir conocimiento de modo colectivo.

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta de Freire (1970 [1968]) de la investigación-acción incorpora la educación popular con el fin de transformar las desigualdades sociales. La educación que propone Freire se basa en la participación de las personas que aprenden dejando espacio a la duda, la curiosidad, la crítica, la reflexión, en definitiva, a la pregunta y al debate. Así, se reconoce al participante como sujeto pensante, crítico y con voz (Freire, 1998). La propuesta metodológica con la que se desarrollan los proyectos que se describen contempla el aprendizaje de los y las participantes a través de estos espacios de palabra y reflexión. La contribución de las antropólogas fue inicialmente hacer preguntas y luego compartir el análisis de las respuestas,

lo que permitió detectar temas predominantes y temas silenciados. El análisis de las conversaciones se consensuó con los participantes, y así se generó el espacio donde las antropólogas aportaron los conocimientos teóricos propios de la antropología, incorporando nuevos elementos de reflexión, generando un aprendizaje colectivo, dotando a las palabras de nuevos significados y *co-construyendo* un conocimiento consensuado sobre la realidad social de las comunidades con las que se ha trabajado. Este aprendizaje y esta reflexión son lo que promueve la transformación social.

2.3. La transformación de las comunidades educativas: SexAFIN y Diversidad Familiar

Tanto el proyecto de SexAFIN como Diversidad Familiar surgen del proyecto de investigación titulado «Del control de la natalidad a la ansiedad demográfica: comunicación, secreto y anonimato en las tecnologías reproductivas del siglo XXI» (CSO2015-64551-C3-1-R), llevado a cabo por el Grupo de Investigación AFIN del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma de Barcelona con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad a través de fondos FEDER, UE.

Esta investigación trata de conocer cómo las familias que han tenido hijos e hijas con distintos métodos procreadores como la adopción, las tecnologías reproductivas mediante donación de óvulos y/o esperma, la gestación por sustitución y la reproducción sexual, explican su origen a sus hijos e hijas. El estudio mostró que había dificultades a la hora de explicar los distintos orígenes a los niños y las niñas, incluidos aquellos cuyo origen eran la reproducción sexual. Al mismo tiempo, trabaja con la diversidad familiar que comporta tener hijos e hijas mediante cualquier vía de asistencia a la reproducción, incluida la adopción.

2.3.1. SexAFIN: educación afectiva y reproductiva en las escuelas de primaria

SexAFIN es un proyecto de investigación antropológica sobre la educación afectivosexual en las comunidades educativas. La investigación busca conocer –a través de la participación de niños, niñas, familias y profesorado– lo que los menores saben sobre sexualidad y reproducción, mientras analiza cómo padres, madres y profesorado hablan de estos temas con los niños y las niñas –si es que lo hacen–. Además, SexAFIN opera al mismo tiempo como intervención social, ya que ofrece un espacio donde menores, familias y profesorado pueden hablar sobre sexualidad y reproducción, compartir dudas y buenas prácticas, y poner en discusión imaginarios sociales y prácticas educativas, generando información y reflexiones que permiten la construcción del conocimiento de modo colectivo. Los resultados del estudio contribuyen al desarrollo de una

educación afectivosexual y reproductiva que permita la adquisición de habilidades, información, conocimientos y competencias para tomar decisiones sobre la propia sexualidad.

El proyecto SexAFIN se inició en el curso 2017-2018 en dos escuelas públicas de un municipio del Alt Penedès, y durante el curso 2018-2019 continuó en las mismas escuelas y se le unió una tercera, la única escuela y también pública de un pueblo vecino. El proyecto se llevó a cabo en estas localidades a través de la demanda específica de sus habitantes, que conocían los trabajos del Grupo de Investigación AFIN y, sobre todo, gracias a la voluntad de transformación de los centros educativos, es decir, de autoevaluarse, repensarse y promover el cambio.

El proyecto emplea metodologías participativas a distintos niveles según el colectivo de participantes. La participación de los centros educativos ha facilitado, por un lado, la adaptación del proyecto a las realidades de cada centro, y por otro, ha promovido la apropiación del propio proyecto favoreciendo así su implicación.

SexAFIN llevó a cabo actividades con cuatro colectivos de participantes: el profesorado de la escuela, niños y niñas de 2.º de primaria –6 y 7 años–, 4.º –8 y 9– y 6.º –10 y 11–, y las familias. Además, se ha querido dar una dimensión comunitaria al proyecto ampliando el horizonte mediante acciones llevadas a cabo con entidades del propio municipio y con la colaboración de los entes locales.

Profesorado

Con el personal docente de cada escuela, se llevaron a cabo tres sesiones en las que participó todo el claustro. La primera tenía como objetivo conocer, a través de la realización de un grupo focal, cómo informan y educan en sexualidad y reproducción –si lo hacen–, cuáles son sus principales dudas y limitaciones, además de ofrecer un espacio para compartir experiencias, situaciones complejas y buenas prácticas en el campo de la educación afectivosexual y reproductiva. Los datos de esta primera actividad fueron transcritos, categorizados y analizados por las investigadoras. Durante la segunda sesión, se compartió el análisis antropológico con el profesorado y se abrió un espacio para la reinterpretación colectiva, el diálogo y la construcción de conocimiento, con breves explicaciones teóricas sobre la construcción social de la sexualidad. Durante la tercera sesión se hizo un retorno de los resultados de la investigación obtenidos a partir del trabajo con niños, niñas y familias. De este modo, se mostró lo que saben los niños y las niñas sobre reproducción y sexualidad, cuáles son sus intereses y cuáles las percepciones y las limitaciones de las familias y los docentes.

El espacio de devolución de los análisis permitió que las personas participantes se dieran cuenta del poder que tienen en la (re)producción de modelos sexuales dominantes y/o las desigualdades de género. Por ejemplo, en los grupos focales de las tres escuelas aparecieron como situaciones «problemáticas» casos de niñas (de 7-8 años o más) que se frotaban la vulva con la silla o con la punta de la mesa en clase, pero no se habló de ningún caso de niños que tocasen el pene. Además, el profesorado habló de «masturbación» sin asociar la práctica de estas niñas al placer sino a algún problema emocional.

Durante el análisis de los grupos focales, sorprendió que solo las niñas se tocasen los genitales; en la segunda sesión con el profesorado –la de devolución del análisis del grupo focal–, se les preguntó qué pasaba con los niños y afirmaron que también se tocaban: «Los niños se tocan y tal, ¡pero a las niñas las ves *en pleno orgasmo!*». La interpretación antropológica que se compartió con el profesorado, añadiendo un nuevo elemento de reflexión, fue que el placer femenino sigue ausente en nuestra sociedad (Heritier, 2007) y que, por tanto, era el que más necesitaba ser regulado (Foucault, 2005 [1976]), a través de problematizarlo. Que un niño se toque el pene es «normal», ya que a la masculinidad se le permite la expresión pública de la sexualidad, y en cambio se problematiza y se prohíbe en la feminidad.

El hecho de reflexionar críticamente y ser conscientes de esta diferencia contribuye a cambiar las construcciones sociales de género, rompiendo el tabú del placer en la expresión de la feminidad y la estigmatización de ciertos comportamientos femeninos.

Otro aspecto que se destacó en las devoluciones al profesorado fue el miedo y las precauciones que los maestros hombres tomaban cuando tenían que desarrollar tareas de curas físicas con su alumnado. Es decir, si tenían que cambiar un pañal en P3 –niños y niñas de tres años–, siempre lo hacían con la puerta abierta o cuando estaban con alguna compañera. Los maestros de Educación Física –hombres– verbalizaron que nunca entran en los vestidores de las niñas de sexto, mientras que sus compañeras mujeres no tenían ningún problema en entrar en la ducha de los niños. Este hecho, compartido con el claustro, permitió que los maestros hombres expresasen cómo las construcciones sociales de género referentes a la masculinidad –en este caso, como posibles agresores sexuales por ser hombres–, les afectaba en su vida cotidiana. Sus compañeras no tenían ni idea, ya que nunca habían tenido el espacio en el que hablar de ello. Compartir el análisis antropológico del grupo focal con el claustro de profesorado fue el detonador para crear alianzas y poder mejorar conjuntamente las prácticas educativas.

Muchos de los y las docentes valoraron positivamente el espacio para compartir experiencias, situaciones, dudas, angustias, y discutir el abordaje de la educación afectivosexual y reproductiva con compañeros y compañeras. El día a día en la escuela no les permite estos espacios de puesta en común y reflexión.

Niños y niñas

La investigación con niños y niñas se desarrolló a través de una pregunta que los investigadores propusieron, y que el alumnado respondió por medio de un dibujo colectivo realizado en pequeños grupos de 6-8 personas, elegidos por los propios menores. Luego, cada grupo explicó su dibujo y abrió un espacio para la reflexión y el debate.

En la primera edición del proyecto, se pidió a los menores que explicaran «¿Cómo se hacen los niños y las niñas?». Las respuestas abrieron una amplia gama de temas, como el embarazo, la fecundación, el nacimiento, las familias, las tecnologías reproductivas y la adopción, las prácticas sexuales, las relaciones amorosas, el placer, la masturbación, la menstruación, etc. El principal resultado obtenido a través del análisis de las respuestas de los menores fue que las niñas hablaban de embarazo, parto, lactancia y crianza, y los niños de sexualidad y placer masculino, reproduciendo las construcciones sociales de género de los adultos. Se constató, pues, que cuando se habla de sexualidad a partir de la reproducción, esta queda definida como adulta, heterosexual, centrada en el coito (Frankham, 2006) e invisibilizando el placer femenino.

En una sesión de supervisión con otras investigadoras sociales del grupo AFIN-UAB, se constató que no todas las relaciones sexuales conducían a tener hijos/hijas –por ejemplo, en el caso de parejas del mismo sexo–. Se propuso, pues, un enfoque más inclusivo que permitiese mostrar los procesos individuales y diversos de cada menor. Por esta razón, las preguntas de la segunda edición del proyecto se centraron en los cambios del cuerpo, entendiendo que estos se significaban como construcciones sociales de la persona, pasando de una persona infantil a una persona adulta. Los temas que surgieron en los talleres infantiles fueron los cambios –físicos y emocionales–, los genitales, la menstruación, la reproducción, las relaciones afectivas, la excitación, las prácticas sexuales o la diversidad de orientaciones sexuales. Los análisis mostraron que seguían existiendo diferencias entre niños y niñas. Mientras que los grupos de niños dibujaban penes grandes o solo el cuerpo masculino, los dibujos de las niñas mostraban dos cuerpos, el masculino y el femenino. Pero los menores no tenían bastante con trabajar el cuerpo, querían hablar de reproducción. Y nos preguntaban, «¿cómo se hacen los niños y las niñas?». En el análisis se vio cómo el hecho de hablar de reproducción es la única vía socialmente aceptada para que un menor y un adulto empiecen a hablar de sexualidad. Cuando los adultos evitan o no responden a la pregunta, los menores se dan cuenta rápidamente de que eso no pueden hablar con los adultos, y por lo tanto buscan la información entre iguales o en la pornografía de fácil acceso.

En uno de los grupos de sexto, la investigadora preguntó por qué pensaban que se miraba pornografía, y se hizo silencio. Un niño dijo que no lo sabía, otro titubeando decía «son como adictos», y un tercero respondió categóricamente, «¡para aprender!». «¿Creéis que la pornografía se mira para aprender?»,

y todos los menores respondieron que sí. A partir de ahí, se siguió utilizando la pregunta ahora, sin embargo, para hacer reflexionar críticamente sobre su afirmación:

Ejemplo

Investigadora: ¿Pero el objetivo de quien hace las películas es que la gente aprenda, o que mire y pase qué?

Alumnado: Que mire y... ¡se masturbe!

Investigadora: Sí, se quiere transmitir un sentimiento de excitación sexual. Pero hay mucha gente que piensa que puede aprender de la pornografía. ¿Creéis que lo que enseña es sexo de verdad?

Alumnado: Mmm... no...

Investigadora: Todo lo que sucede en las películas, ¿es lo que sucede en la vida real?

Alumnado: Algunas cosas.

Alumnado: ¡No!

De este modo, la metodología de la pregunta permite investigar y conocer el punto de vista de los niños y las niñas y, a la vez, generar reflexiones grupales que pongan en duda mitos, estereotipos, acciones generalizadas y categorías sociales. En el campo de la sexualidad infantil hay pocas investigaciones que incluyan la participación de los menores. Así pues, como afirma Heather Montgomery (2009), los niños y las niñas son la gran ausencia en la literatura sobre sexualidad infantil. En nuestra investigación, en la que los menores que tienen la palabra, nos hemos dado cuenta de desean tener conocimientos sobre sexualidad y que no siempre tienen a una persona adulta para poder hablar con ella. Por ejemplo, preguntando «¿Cuándo deberíamos empezar a hablar de sexualidad?» a un grupo de sexto de primaria, una niña comentó: «Creo que desde una edad temprana porque si no te viene como muy de golpe...», mientras que una segunda niña afirmaba: «es una cosa de la vida [...], existimos gracias a eso por lo que deberíamos tener el derecho de saberlo desde pequeños...».

«Me ha gustado saber las cosas que no quería preguntar por vergüenza», ha sido una de las valoraciones del proyecto más chocantes, porque muestra cómo algunos niños y niñas no tienen la posibilidad de preguntar cosas que les preocupan, muchas veces relacionadas con los cambios del propio cuerpo, la regla, el placer, etc. Utilizar técnicas de investigación antropológica para la intervención con menores en el campo de la sexualidad permite a los niños y las niñas criticar y repensar su realidad social, dando valor a su capacidad de agencia en la construcción y la significación de sus mundos culturales.

Familias y comunidad

La participación de las familias se ha realizado explicando a los padres y las madres de cada escuela lo que sus hijos e hijas saben sobre sexualidad, es decir, se les mostró el análisis que se había hecho del trabajo realizado con los menores. Aunque algunas familias, especialmente de los niños y niñas de siete años,

venían reticentes y cuestionando que fuese una edad adecuada para hablar de sexualidad y reproducción, el hecho de mostrar lo que sus hijos e hijas habían dicho analizado en su contexto, implicaba aportar elementos de reflexión sobre si realmente existía una edad apropiada para hablar de sexualidad o era un tema que debía incorporarse con normalidad en las dinámicas familiares.

Por otro lado, en cada una de las dos localidades donde se desarrolló el proyecto SexAFIN, se colaboró con una asociación teatral. En el primer pueblo, la entidad está constituida por madres, padres e hijos/hijas. Después de trabajar con las personas que formaban parte de la entidad a través de grupos focales con los adultos y los talleres infantiles, y de explicarles los resultados de la investigación de las escuelas de su localidad, el director del grupo de teatro escribió una obra sobre la educación afectivosexual y reproductiva, que se ha representado cuatro veces en varios municipios. La obra funciona como un disparador para que menores y adultos puedan hablar de sexualidad y reproducción.

En el otro pueblo se colaboró con una entidad de teatro infantil, en la que niños y niñas hacen teatro dinamizados por monitores y monitoras, como una actividad extraescolar. Mediante la realización de talleres infantiles, los monitores y las monitoras generaron un proceso en el que los menores escribieron y representaron una obra de teatro que critica el hecho de que las personas adultas no hablen de sexualidad con ellos. Así, como explican en la obra:

¿Te imaginas que un niño o una niña nos preguntase qué es una nariz y le respondiésemos que hasta que no sea mayor no se lo podemos explicar? Pues lo mismo sucede con la sexualidad.

La representación de la obra en el pueblo contó con doscientos cincuenta asistentes, y al final se permitió al público hacer preguntas a los menores. En el teatro del pueblo, abuelos, madres, abuelas, padres, vecinas, preguntaban a los niños y las niñas qué les interesaba de la sexualidad, si hablarían de ello con adultos o si sabían lo que era la pornografía. La transformación consistió en que la sexualidad saliese al espacio público, se pudiera hablar de ella intergeneracionalmente, donde los adultos preguntaban y los niños y niñas respondían.

2.3.2. Diversidad familiar en la escuela

El proyecto Diversidad Familiar surgió de la necesidad específica de una familia compuesta por dos madres que llevaban a su hijo a una escuela concertada, vinculada al humanismo cristiano, en un municipio del Baix Empordà. Querían que la escuela trabajara la diversidad familiar con una perspectiva amplia y que se pudieran incluir todos los menores que vivían en familias diversas; por esta razón, contactaron con el Grupo de Investigación AFIN. Tenían muy claro que querían trabajar con la comunidad educativa y, al conocer el trabajo que se estaba realizando con el proyecto SexAFIN, se dieron cuenta de que en-

cajaba plenamente con lo que querían aportar a la escuela de su hijo. El proyecto se trabajó con la Asociación de Familias de Alumnos (AFA) y la dirección de la escuela. De la inquietud de una familia se benefició toda una comunidad.

Lo personal es, pues, político. (Hanisch, 1970)

El proyecto consistió en compartir con la comunidad educativa reflexiones que permitieran pensar la familia de un modo más inclusivo, cambiando el modo de pensar la familia: no pensarla desde sus componentes sino pensarla desde sus funciones. Muchas veces, las prácticas cotidianas y educativas se basan en modelos familiares de madre, padre e hijos e hijas, pero actualmente hay muchas otros modos de convertirse en familia que no aparecen en los imaginarios colectivos: tener dos padres o dos madres, familias de acogida, familias adoptivas, familias de origen, madres o padres solitarios, familias enlazadas, madres o padres en solitario, familias en las que se han producido pérdidas de alguno de sus miembros, familias formadas por abuelos, abuelas, tíos, tías y sus parejas, amigos y amigas, gatos, perros, hámsteres, peces... y un largo etcétera de familias diversas. Muchas veces, a pesar de que querer incluir las diversidades en el aula, se reproducen los imaginarios tradicionales, a menudo excluyentes.

Así pues, adaptando la metodología utilizada con el proyecto SexAFIN, se generaron las actividades del proyecto Diversidad Familiar, con las familias, el profesorado, los niños y las niñas, y la comunidad.

Las familias

Se decidió, junto con la AFA y la dirección de la escuela, que el proyecto comenzase con una charla para las familias, que consistió en reflexionar sobre cómo se hablaba de diversidad familiar con los menores contraponiendo los imaginarios que tenían las personas asistentes con sus propias realidades familiares.

Se habló de varios modelos familiares, como familias adoptivas, familias formadas por reproducción asistida, familias separadas, divorciadas o enlazadas, familias que habían sufrido la pérdida de alguno de sus miembros y familias que por circunstancias vitales no vivían en el mismo país. Así, por ejemplo, se reflexionó sobre la importancia de no pensar que hay madres que «abandonan» a sus hijos o hijas, y otras que los adoptan, sino de hablar de que hay personas –hombres y mujeres– que no pueden cuidar a sus hijos, y que hay instituciones que les ayudan a buscar una familia que pueda cuidar de ellos para siempre. Se criticó el modo popular de hablar de «madres de la verdad» y «madres de la mentira», y se consensuó que todas son madres, y que un menor puede tener a la madre que lo llevó en la barriga y a la madre que lo cuida.

También se habló de cómo las situaciones de separación y divorcio afectan a los menores, porque se les trasladan los conflictos de los adultos, y de cómo se incorporan nuevos miembros de la familia a través de las parejas de la madre y del padre, del abuelo o la abuela, añadiendo también abuelos, primos, primos, tíos, tías, gatos, perros y periquitos, es decir, relaciones. La charla con las familias dio la posibilidad de compartir experiencias íntimas y personales en las que la construcción social de la familia no encajaba con las situaciones familiares de las personas asistentes, y cómo este desencuentro influye tanto en las relaciones familiares como en las relaciones con los menores. Se evidenció, pues, la necesidad de ampliar los imaginarios colectivos con las diferentes formas de familia, y la necesidad de pensar la familia como una serie de relaciones dinámicas y cambiantes.

El profesorado

El equipo directivo de la escuela planteó las actividades con el profesorado en tres sesiones de formación, en las que se compartía la experiencia en la investigación sobre familias con el profesorado y a partir de ahí se reflexionaba sobre las prácticas educativas.

A grandes rasgos, se profundizó en la importancia de trabajar los universos familiares y que cada menor pudiese poner los miembros de la familia que él o ella considerase oportunos, reemplazando, así, los árboles genealógicos que obligan a tener una madre y un padre, cuatro abuelos, ocho bisabuelos, etc. Era importante abandonar las plantillas y permitir que cada niño y niña incluyera a los miembros que considerase importantes dentro de su familia. El profesorado planteó que esto podría conllevar situaciones conflictivas con las familias, especialmente si el menor dibujaba a alguien que para algunos adultos no era un miembro de la familia, y pusieron el ejemplo de la pareja del padre. O al revés, que no dibujase a alguien que sí era un miembro pleno de la familia, como por ejemplo alguna tía. Ante estas situaciones, se reflexionó sobre la importancia de entender la familia como un proceso de relaciones dinámicas y de respetar las relaciones que los menores consideran importantes en cada momento de su vida. En cualquier caso, un dibujo en el que no aparezca un miembro de la familia puede dar pie a un diálogo respetuoso sobre el porqué no se dibuja a una determinada persona.

También se reflexionó sobre la importancia de no celebrar específicamente el día del padre o de la madre, sino de celebrar el día de las familias, en plural, donde todas puedan sentirse incluidas. Algunas personas participantes en la formación explicaron experiencias personales de exclusión cuando ellas eran pequeñas y en la escuela se hacía un cenicero para el Día del Padre, especialmente si los padres estaban separados y no tenían mucha relación con el padre. El cenicero, para ellos, simbolizaba una ausencia. Sobre la base de las experiencias vividas y la experiencia en transferencia de investigación de las especialistas, fue posible preguntar acerca de las prácticas educativas e institucionales que en el contexto actual pueden excluir a algunos niños y niñas. Por

ejemplo, el hecho de pedir fotos del día en que nacieron a los menores, porque tal vez los haya que no dispongan de ellas, o tenerlas en su país de origen. En cambio, a lo mejor se podría pedir que trajeran fotos de cuando eran más pequeños, ya que es más probable que todos las tengan.

A un nivel más institucional, también se habló de la importancia de las palabras en los formularios. Tal vez ya no era necesario que apareciera «padre» y «madre», sino «familia de». Y es que, poco a poco, es necesario transformar las prácticas cotidianas para poder incluir todas las diversidades familiares que existen en una escuela.

Niños y niñas

La metodología utilizada para trabajar con niños y niñas consistía en preguntar al alumnado de P5, de segundo, cuarto y sexto qué funciones tenían las familias, quién era su familia y cómo se imaginaban a su en el futuro.

Al preguntarles por las funciones de la familia, respondieron cosas muy importantes:

- «Jugar».
- «Ir a la playa».
- «Ir al parque».
- «Me cuidan».
- «Me dan comida».
- «Me compran ropa».
- «Las familias se ayudan cuando lo necesitan».
- «Las familias se quieren».
- «Nos canta, nos abraza, nos quiere, nos ayuda, nos compra cosas».
- «Estar ahí cuando lo necesites».

Según los niños y las niñas, las familias cubren sus necesidades emocionales y materiales. La familia pues, como proveedora de condiciones de vida dignas, y de lazos fuertes y seguros donde crecer. Fue interesante analizar que los menores nunca aparecían como cuidadores. Es decir, nunca se dibujaban poniendo la mesa, haciendo la cama o cuidando a otros miembros de la familia, o al perro. Se percibían, pues, como seres a ser cuidados, significando de este modo lo que implicaba ser un niño o una niña.

A continuación, se les preguntó quién era su familia. Es decir, quién les cubría las necesidades emocionales y materiales descritas anteriormente. Entonces, los niños y las niñas empezaron a hacer dibujos parecidos a este, en el que se veía a una serie de personas juntas.

Figura 7. Dibujo de la familia de una alumna de primaria



Fuente: Clara, 2.º

A algunos grupos se les pidió que escribieran quién era quién –es decir, el rol que tenía cada cual en los universos familiares de los menores– para saber a qué roles familiares se estaban refiriendo. En el dibujo anterior, no se puede saber quién hace de madre, padre, tía o la nueva pareja de la madre, pero esto no es importante porque la niña que hizo este dibujo consideraba que todas eran familia.

Los niños y las niñas tenían muy claro quién era su familia: «La pareja de la madre sí, porque vive con nosotros, pero la pareja del padre no, porque casi no la conocemos».

Porque una familia se forma a través de relaciones y, aunque la familia en algunas sociedades se construye a partir de la sangre o la genética, muchas veces hay personas o niños y niñas que mantienen una relación más cercana con personas sin vinculación alguna de sangre o genética. Con los menores surgió un debate muy interesante acerca de lo que sucedía cuando los amigos se convertían en familia. En otras palabras, cuando se establecía una relación tan fuerte que se sumaban como miembros plenos de la familia.

A veces, puede ser que las personas que los niños y niñas consideran parte de su familia no gusten mucho a los adultos. Tal vez a la nueva pareja del padre hace muy poco que la conoce, y la pareja de la madre le acompaña todos los días a la escuela. Es necesario respetar que sean los menores los que establecen quién considera que forma parte de su familia.

En uno de los dibujos, un niño no había dibujado a su hermana. La maestra se dio cuenta y, automáticamente, le dio un toque de atención: «¡Eh! ¡Falta tu hermana!». Por alguna razón, que no llegó a saberse, ese niño no había dibujado a su hermana. Tal vez se le debería haber preguntado por qué, sin imponer que dibujara lo que socialmente debe dibujarse.

Finalmente, en los dibujos sobre cómo se imaginaban a la familia del futuro, aparecieron los mismos miembros de la familia actual, pero envejecidos, e incluso algunos estaban representados por tumbas y cementerios. Es decir, por

un lado, algunos niños y niñas tenían la vejez y la muerte muy normalizadas, y por otro, casi nunca se dibujaban generando nuevas familias, o teniendo hijos o hijas.

La comunidad

En este proyecto también se buscaba salir del centro educativo, con la voluntad de que el proyecto pudiera tener una incidencia en toda la comunidad. La AFA de la escuela propuso realizar una exposición de los dibujos de los niños y las niñas en la biblioteca municipal, acompañada de una charla donde, con la presencia de los menores, se explicasen los análisis tanto de sus dibujos como de las intervenciones con el profesorado y las familias.

2.4. Reflexiones finales: las contribuciones de la antropología a la transformación social

Explicando la experiencia de los proyectos SexAFIN y Diversidad Familiar se ha querido mostrar cómo la aplicación de técnicas de investigación de la antropología y el uso de la investigación-acción, donde los participantes forman parte del diseño de las actividades del proyecto, contribuye a la transformación social.

Se ha querido incidir en tres aspectos fundamentales para que los proyectos tengan esta capacidad transformativa: el reconocimiento mutuo de los saberes, la importancia de las preguntas y el espacio de palabra para iniciar el proceso de reflexión colectiva, y compartir y debatir el análisis de los resultados obtenidos.

- En primer lugar, responder a una necesidad específica demandada por los propios participantes y que estos participaran de manera consensuada con el equipo de investigación antropológica en el diseño de las actividades que se llevarán a cabo, implica una negociación en la que el conocimiento teórico y metodológico del equipo de investigación es reconocido por los participantes del proyecto; a la vez, el equipo de investigación reconoce los saberes profesionales y las experiencias personales de las personas con las que trabaja. Es a partir de este reconocimiento mutuo de los saberes, basado en la horizontalidad y la reciprocidad, que cada persona contribuye con lo que sabe y conoce, y se puede llegar a un consenso para desarrollar estos proyectos.
- En segundo lugar, es importante preguntar a los diferentes colectivos implicados en el proyecto qué piensan sobre lo que se pretende trabajar, cómo actúan, cuáles son sus imaginarios, cuáles son sus prácticas habituales, etc. Tanto las preguntas como los espacios de palabra y reflexión permiten, por un lado, obtener resultados de investigación y, por el otro, funcionan como desencadenantes de reflexiones colectivas, promueven procesos de

deconstrucción de categorías y prácticas sociales, ofrecen posibilidades de aprendizaje y contribuyen a la transformación.

- Por último, consensuar conclusiones a partir de la reflexión colectiva iniciada con las preguntas y el debate, compartiendo los análisis antropológicos realizados por los investigadores. Inicialmente, era fácil compartir y poner en valor las buenas prácticas llevadas a cabo por los colectivos implicados, pero también es cierto que había ciertas dudas y miedos sobre el hecho de compartir esos resultados que implicaban una perspectiva crítica con las prácticas que desarrollaban los diversos colectivos.

La atmosfera de confianza y respeto generada desde el inicio del proyecto con el reconocimiento de los saberes mutuos hizo posible que los resultados de los análisis de los datos de investigación pudieran ser compartidos, que las personas participantes fueran receptivas al trabajo antropológico, y que el diálogo resultante diese lugar a nuevas posibilidades en la interpretación colectiva de los datos etnográficos y la generación de nuevo conocimiento.

Las propuestas de confluencia entre la antropología y el trabajo social se concretan, en la medida de lo posible, en generar equipos interdisciplinarios que incluyan a trabajadores sociales y antropólogos. Si esto no es posible, incluir en los proyectos de intervención las preguntas y las personas con las que desea trabajar.

3. Aproximaciones al sistema penitenciario desde la antropología y el arte

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.

En 2010 empecé a trabajar como dinamizadora sociocultural en una macroprisión catalana. Durante dos veranos formé parte del equipo de tratamiento, un equipo multidisciplinar formado por profesionales de la educación social, la psicología, la pedagogía, el trabajo social y las prácticas artísticas, encargado de la rehabilitación y la reinserción de las personas presas. La tarea de las dinamizadoras –casualmente siempre fuimos mujeres– era ofrecer talleres artísticos a los internos durante las vacaciones de verano del personal de tratamiento. Meses en los que la sensación de aislamiento, soledad y abandono es más evidente entre la población reclusa.

Al tratarse de una actividad puntual y artística, nos dieron plena libertad para diseñar los programas que creyésemos apropiados, vinculados a nuestras propias motivaciones y experiencias.

Durante el primer ciclo propuse talleres de lenguaje y creación audiovisual en un módulo de hombres y de alfabetización digital en el de mujeres, paralelamente a la creación de una obra de teatro musical entre módulos y con la coordinación de más miembros del equipo de tratamiento.

Durante el segundo llevé a cabo talleres de escritura creativa en 3 módulos de hombres y de malabares entre módulos para la creación de un pasacalle con música y cultura popular para la Mercè, patrona de prisiones, con los participantes de todos los talleres llevados a cabo por las compañeras y yo misma.

Textos en cursiva

Los textos en cursiva son materiales extraídos de los diarios de campo y de las producciones artísticas generadas en el taller de escritura creativa.

Los servicios penitenciarios en Cataluña

Cataluña es la única comunidad autónoma española que tiene transferidas –desde el 1 de enero de 1984– las competencias en materia de servicios penitenciarios y, por lo tanto, coordina y supervisa la implementación de políticas en este ámbito. (Departament de Justícia, 2019b)

El tiempo que pasé en las prisiones me afectó profundamente. Nunca me había planteado trabajar con personas privadas de libertad y mi imaginario estaba marcado por la cultura de masas. Nunca me había cuestionado sobre el papel que juega la prisión como modo de control social, y naturalizaba esta forma de castigo sin tener en cuenta condicionantes contextuales e históricos.

Tendemos a dar por hecha la existencia de las prisiones al mismo tiempo que nos resistimos a afrontar las realidades que esconden. (Davis, 2016)

Las prisiones operan un doble juego de presencia y ausencia, ya que las pensamos como el destino reservado a otros, los «criminales», descargándonos de la responsabilidad de pensar en los problemas que afligen a las comunidades sobrerrepresentadas dentro del sistema penitenciario. Se dice que el papel ideológico de la prisión es eximirnos de la responsabilidad de enfrentarnos a los problemas de la sociedad, especialmente los producidos por el racismo y el capitalismo global.

En mi caso, trabajar en una prisión fue crucial para borrar esta relación de presencia/ausencia y fue muy importante para introducirme en el funcionamiento de las macroprisiones catalanas, así como para entender cómo el cautiverio afecta a individuos, grupos y la sociedad en general. Internamente me removió profundamente, abriéndome interrogantes a los que difícilmente habría llegado sin esta experiencia.

Por un lado, constatar que la mayoría de la población encarcelada pertenece a clases pauperizadas, con un altísimo porcentaje de personas racializadas y una presencia bajísima de mujeres; y, por otro, vivir la hostilidad del dispositivo penitenciario me generaba dudas acerca de los objetivos de rehabilitación y reinserción de las personas presas, y me advertía sobre la relación que hemos naturalizado entre crimen, castigo y encarcelamiento.

Debemos recordar que la privación de libertad como medida penal surge a finales del siglo XVIII en Europa. En épocas anteriores, el encarcelamiento era un tiempo sostenido, un estadio dentro del proceso legal en el que las personas esperaban los castigos corporales, la muerte u otros, como ser enviadas a galeras o al exilio. Estas formas de castigo fueron diseñadas para producir un efecto, no tanto en la persona objeto del castigo, sino en la multitud de espectadores. El castigo era un espectáculo público y la prisión servía para retener al penado hasta la ejecución de la sentencia.

A finales del siglo XVIII, se dan una serie de cambios sociales que hacen que el encarcelamiento se convierta en la pena en sí misma. En estos momentos convergen tres tendencias:

- la aparición del sujeto de derechos,
- el reformismo ilustrado,

- la expansión del capitalismo.

Desde el Renacimiento se había intensificado la noción de individuo que, con el surgimiento del capitalismo, forja un nuevo sujeto legal con derechos y obligaciones protegidas por el Estado, para el que la idea de libertad es fundamental y al que, por lo tanto, se puede castigar con su privación. A su vez, empiezan a cobrar fuerza las políticas reformistas vinculadas a ideales humanistas y a la necesidad de ajustar proporcionalmente el crimen con el castigo. Pagar con la privación de libertad durante un tiempo cuantificable se convierte en una solución racional porque la duración de la sentencia, el tiempo de la pena, se relacionará con la gravedad de la falta. Por último, la Revolución Industrial necesitaba reclutar mano de obra trabajadora autodisciplinada. Las prisiones se convertirían en «instituciones auxiliares» a la fábrica (Melossi, 2018), cruciales para construir y reproducir la disciplina social que el modo de producción capitalista requería.

Teniendo en cuenta el contexto de emergencia del sistema penitenciario, Angela Davis (2016) se pregunta si un sistema íntimamente relacionado con unas circunstancias históricas particulares que prevalecieron durante los siglos XVIII y XIX puede seguir defendiéndose en el siglo XXI.

Lejos de querer llegar a conclusiones, estas páginas son la oportunidad de compartir los itinerarios, dudas y contradicciones vividas fruto de mi experiencia como dinamizadora sociocultural dentro del sistema penitenciario catalán. Un primer acceso a los impactos derivados del encarcelamiento.

3.1. Primer acceso

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 acceso es el primer control que se debe superar para penetrar los muros de la prisión. En este primer acceso dejas tu documento de identidad y tus pertenencias (teléfono y dinero). El primer acceso es también la puerta que abandonas cuando sales de ahí. Cruzar el umbral no deja indiferente.

Primer Acceso es la forma metafórica con la que abordé el conocimiento del sistema penitenciario y los impactos que supone tanto fuera (como un dispositivo que sirve al orden social) como dentro (el efecto que tiene sobre los sujetos que lo habitan). A su vez, habla de los intersticios entre el dentro y el fuera, al incorporar las prácticas artísticas como un modo de aproximación a las vidas y los saberes de las personas en privación de libertad.

Titulé *Primer Acceso* el poemario que intercambié con las personas que participaron en el taller de escritura creativa que dirigí en distintos módulos de una prisión catalana.

El taller de escritura creativa forma parte de una serie de acciones que he llevado a cabo en varios contextos para, partiendo de las prácticas artísticas, establecer espacios de relación que permitan profundizar en diversas temáticas. Para generar espacios en los que se den experiencias significativas, me aproximé a metodologías de la arteterapia, la etnografía experimental y el arte crítico.

3.2. Espacio creativo / espacio regulado

Para realizar un trabajo genuinamente arteterapéutico es indispensable formación y experiencia como terapeuta, ya que se deben poseer las herramientas necesarias para contener y orientar a las personas que siguen un proceso de terapia. Por tanto, debemos ser muy conscientes de nuestros límites a la hora de proponer este tipo de dispositivo de trabajo. En mi caso, solo tengo conocimientos superficiales de psicología, por lo que utilizo las técnicas de la arteterapia para facilitar la comunicación entre los participantes sin hacer inferencias ni diagnósticos sobre sus sentimientos y actitudes. Debemos tener muy claro cuál es el objetivo del taller o laboratorio creativo para evitar *terapeutizar* el espacio y las relaciones y, sobre todo, no generar expectativas que no podamos cumplir ni detonar reacciones que no sepamos contener.

La arteterapia, según Eva Marxen (2011), es una técnica terapéutica especialmente indicada para personas que por razones diversas tienen dificultades para articular los conflictos verbalmente. El imaginario artístico permite explorar sentimientos, actitudes, experiencias y recuerdos a través de los procesos creativos. El arte permite la expresión indirecta gracias al distanciamiento estético, ya que los objetos artísticos creados en un entorno seguro permiten la exploración de emociones conflictivas a la vez que el trabajo creativo conecta a la persona con su propia potencialidad, algo que le ayuda a aumentar la autoestima y la confianza.

Según Marxen, el papel del terapeuta consiste en ayudar a abrir el proceso creativo de la persona, acompañarla en la creación, acoger la producción sin juzgarla, ofrecer un marco confortable y seguro y crear una relación triangular empática entre terapeuta, obra y paciente. Según Marxen, se establece un marco seguro cuando se dota de ciertos límites en los que la confidencialidad, la seguridad, la empatía y la comprensión están asegurados. El terapeuta debe

transmitir que las creaciones artísticas siempre serán bien acogidas y valoradas, y que en ningún caso serán juzgadas. Para construir un espacio de contención se marcará el horario, la duración y la frecuencia de las sesiones.

Sobre el espacio, la autora argumenta que debe estar protegido de interferencias, apartado de otras actividades y del tráfico de personas. Así mismo, debería poderse evitar la visión del espacio para impedir que se observe lo que sucede durante las sesiones. Sobre los materiales, es necesario prever los efectos que puede tener un tipo u otro de material y cómo se quieren dosificar para ajustarlos a los objetivos de la sesión. Otro requisito es que haya un lugar seguro en el que almacenar las obras de las personas participantes.

Según la clasificación que realiza Marxen sobre las diferentes formas de trabajo: sesiones individuales, en grupos o talleres, lo que llevé a cabo en el centro penitenciario fue esta última. En esta forma de trabajo se resta importancia a la terapia y se prioriza el hecho artístico, la expresión y el desarrollo de la creatividad. Teniendo cuidado de hacer aflorar demasiados aspectos y problemáticas personales, considera que estos talleres pueden tener ciertos efectos terapéuticos.

En el caso del taller de escritura creativa, hallé muchos límites para establecer este marco seguro debido tanto a las características intrínsecas de la institución como a mi rol de dinamizadora. Pese a ello, programé las sesiones teniendo en cuenta los aspectos mencionados.

Con el fin de crear un espacio seguro y con potencial creativo para los participantes, es necesario entender el contexto general en el que se inserta el taller. Por un lado, tener en cuenta el tipo de institución y, por el otro, la regulación del espacio y el tiempo que se dan en ella.

Una de las primeras contribuciones a la criminología crítica fue la descripción de las *instituciones totales* que hizo en 1961 E. Goffman de 1961 en *Internados* (2007). Goffman argumenta que, en el orden social básico de la sociedad moderna, el individuo tiende a dormir, jugar y trabajar en distintos lugares, con diferentes copartícipes, bajo distintas autoridades y sin un plan racional amplio (con unos medios y unos objetivos individuales). En las instituciones totales, las barreras entre los distintos ámbitos de la vida se rompen porque todos los aspectos ordinarios se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad; cada etapa de la actividad diaria se da en compañía inmediata de un gran número de personas a las que se aplica el mismo trato y que se requiere que hagan las mismas cosas. Todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, impuestas por la autoridad, con normas formales explícitas y un cuerpo de funcionarios, y las diversas actividades obligatorias se integran en un único plan racional concebido para la consecución de los objetivos propios de la institución. Para él, un hecho clave de estas institucio-

nes consiste en la gestión de muchas necesidades humanas mediante una organización burocrática, de lo que se deriva una división básica entre el grupo gestionado (los/las internos/as) y el grupo supervisor.

Para optimizar esta vigilancia, se cuenta con el diseño del espacio. Dice Matthews (2003) que el espacio nunca es neutral, sino que establece divisiones sociales, define y redefine el comportamiento, envía mensajes, proporciona las bases para la construcción y la difusión de ideologías. El espacio es un mecanismo a través del cual se distribuyen y circulan los cuerpos, y un dispositivo a través del que se ejecuta el orden. Históricamente, el diseño arquitectónico de la prisión ha quedado condicionado por las visiones dominantes de la naturaleza humana y la delincuencia combinadas con los objetivos asociados con el encarcelamiento.

El Departament de Justícia (2011), en su manual sobre la rehabilitación en las cárceles catalanas, explica que la institución penitenciaria es un *setting* o ambiente donde reclusos y funcionarios interactúan y se influyen mutuamente de un modo continuo. La estructura física de la prisión modula esta relación, porque las estructuras arquitectónicas pueden influir y cambiar los comportamientos de los sujetos.

El paradigma de prisión moderna es el panóptico de Bentham, sobre el que teorizó Foucault (2009) en su tratado de 1975 sobre el nacimiento de la prisión. En el diseño utilitarista de 1787 de Jeremy Bentham, el objetivo arquitectónico era maximizar la vigilancia. La estructura del panóptico se presumía ideal porque con un solo guardián posicionado en una torre alta y central se podría ejecutar la vigilancia a todo el perímetro de la prisión. Unas cortinitas impedían a los prisioneros ver al guardia y saber en qué momento particular estaban siendo vigilados o no lo estaban. Con este modelo se persigue que los internos se sientan permanentemente bajo vigilancia, aunque realmente no lo estén, para fomentar el autocontrol y la autodisciplina. Se concibe el espacio como un instrumento de control social basado en la vigilancia y, sobre todo, en la incertidumbre de esta vigilancia, por su capacidad de subordinación. En España, el modelo de Bentham se estableció entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, bajo el término *prisiones modelo*. En 1904 se construye en el extrarradio de Barcelona la Modelo, hoy en el corazón mismo de la ciudad y recientemente convertida en patrimonio y memorial de la historia de Barcelona.

Tras la concesión de las competencias en materia de ejecución penal en la Generalitat en 1985, se construyeron varios centros penitenciarios en Cataluña. Son, según la división Matthews (2003), estructuras de diseño «capsular», en las que las prisiones se dividen en varios edificios pequeños que permiten al personal observar, de un modo más práctico, tanto las actividades de reclusión como actividades recreativas. Estas prisiones comúnmente llamadas «de nueva generación» amplían los principios de clasificación de los tipos de presos. En *Model de rehabilitació de les presons catalanes* (2011), se dice que es necesario

Lenguaje inclusivo

Se mantiene el masculino genérico original en los textos de los autores citados.

diseñar el ambiente de los centros penitenciarios de modo que estos se configuren como sistemas de aprendizaje de pautas de comportamiento prosocial, creando unidades diferenciadas y haciendo que la clasificación interna de los presos en los centros penitenciarios se realice según áreas específicas de intervención:

- estabilización conductual,
- conductas violentas,
- conductas adictivas,
- preparación para la vida en libertad, y
- salud mental y orgánica.

En el documento se explica que las prisiones en Cataluña se diseñaron arquitectónicamente bajo un modelo de arquitectura orientado a la rehabilitación, optimizando al mismo tiempo la gestión de los cuerpos y la vigilancia. Utilizando innovaciones tecnológicas para mecanizar y estandarizar gran parte de las tareas de vigilancia, se favorece que el personal de vigilancia se pueda ocupar de funciones con un valor añadido. Concebir la arquitectura como eje de vigilancia y de gestión, pero también de socialización de los internos y del personal que trabaja en la cárcel, se pretende garantizar que los reclusos tengan su espacio propio y personal, preservar un mínimo de intimidad, y disponer de dependencias y medios suficientes para cumplir con los propósitos de la ejecución de la pena privativa de libertad.

En estas intenciones se observa la tensión constante que existe entre los objetivos de control y de rehabilitación en la privación de libertad y sus formas arquitectónicas. Ahora bien, argumenta Matthews (2003) que la construcción de prisiones basadas en el sistema capsular para promover la rehabilitación antes que la disuasión apareció cuando las intenciones de los administradores de las cárceles ya estaban siendo reemplazadas por estrategias de almacenamiento e incapacitación de las personas infractoras, más que deberse a políticas rehabilitadoras.

En estas circunstancias, ¿cómo superar las dificultades de crear un espacio seguro, potencialmente creativo, en un entorno vigilado, altamente regulado y lleno de interrupciones, con escasez de recursos materiales, y en el que formo parte del grupo supervisor?

El taller de escritura creativa se lleva a cabo en las aulas de los módulos residenciales (MR).

Tengo que superar varios accesos para llegar a la calle Mayor, un eje central alrededor del cual se distribuyen las instalaciones y los edificios.

Al entrar en el MR tengo que dejar mis datos y me facilitan un sistema de alarma por si se diera alguna incidencia. Siempre hay algún participante esperando mi llegada, quejándose de los minutos de retraso y diciéndome que huelo a calle. Me acompaña al aula. Cruzamos el patio. En el patio, dice, tienes que encontrar tu lugar, un agujero donde estabilizarte. Si estás bien en la celda, estarás bien en el patio. La celda es tu descanso, tu calma, si no tienes eso, la tensión se acumula y terminas mal. Una vez tengas un lugar en el patio no deberías estar etiquetado como el «tonto del patio» ni como *kie*.

Busca un término medio. Si tienes el respeto del patio, tendrás el respeto de los funcionarios. Con un poco de tiempo te darán un destino, podrás moverte con más libertad por la cárcel y tener ciertos privilegios. «Todo está en la actitud», afirma.

Por los altavoces oímos que avisan de la actividad. Van llegando. La puerta, siempre abierta por recomendación de los funcionarios. Las ventanas dan al patio, penetra un rumor constante, los timbres y el altavoz con avisos y llamadas. Un día toca peluquería, un par subirá más tarde; un compañero está en el *chopano* por problemas en el patio (dicen que tenía una deuda, y ha preferido *liarla* para que lo manden al módulo especial y lo cambien de módulo); al fin han llevado al nuevo al hospital, estaba tomando zumos con cañita desde que entró porque tenía la mandíbula rota; hoy no dejan de molestar, el fin de semana ha entrado mierda y no deja de pasar gente con excusas extrañas; celebramos que uno sale esta semana, cerramos la puerta para disfrutar del pica-pica.

En un módulo hay un goteo de bajas: uno de los reclusos es un chivato. A medida que pasan las semanas nos quedamos solos. En el MR-X, la actividad funciona sin muchas incidencias. El grupo es tranquilo, colaborador y motivado. Son internos con experiencia, cierran la puerta, no quieren interrupciones. Sabemos que estamos siempre vigilados, pero conseguimos confiar los unos en los otros y abrir un espacio sin juicio estético. Para proteger el trabajo, la mayoría me piden que les guarde los ejercicios y los poemas. Otros prefieren llevarlos al *chabolo*, para seguir trabajando en ello. Un interno me explica que desde que escribe en el aula ha recuperado la comunicación con el exterior. Había dejado de cartearse con los suyos.

Las condiciones de trabajo son precarias y los materiales escasos. Propongo crear con la escritura porque solo necesitamos papel y bolígrafo. He tenido que pedir permisos de entrada de materiales, unos formula-

⁽²⁾Desde el modelo del condicionamiento operante y el modelo cognitivo-conductual, se desarrolla el año 1999 en las cárceles catalanas el programa SAM (sistema de evaluación y motivación continuada) [por sus siglas en catalán], que es el sistema vigente de motivación por beneficios y recompensas. Este programa evalúa la conducta de los internos y las internas, medida en veinte indicadores observables, y gestiona el abanico de beneficios a los que pueden tener acceso (básicamente, recompensas reglamentariamente establecidas y la propuesta por parte del equipo de algunos beneficios penitenciarios) como un modo de motivar el aprendizaje de conductas socialmente adaptativas. (Departament de Justícia, 2011)

Galería o módulo

Sección independiente de una prisión compuesta por un patio, las celdas y todos los servicios necesarios para la convivencia de un grupo de reclusos. (Infoprisión, 2019)

Kie

Procedente de la palabra *killer*, derivó en el *kie* actual. Es el mandamás del módulo, el que corta el bacalao y siempre cuenta con uno o varios peones para diferentes servicios (lavado de ropa, camareero, turno de teléfono, turno de economato, limpieza de celda, felaciones, etc.). Otra acepción de *kie* es la de un tal Arthur Kie, preso en los años sesenta en la cárcel de Carabanchel y vinculado con un importante motín. (Infoprisión, 2019)

Destino

Ciertos trabajos realizados por internos en las cárceles, unos remunerados y, los más, de modo gratuito. (Infoprisión, 2019)

Chopano

Módulo de aislamiento donde viven los primeros grados y los internos expedientados por algún incidente grave cometido en la cárcel. (Infoprisión, 2019)

rios que tienen que firmar al subdirector de régimen y el de tratamiento. Tengo que contar el material, tenerlo siempre controlado. No me han puesto problemas hasta que tengo que entrar agujas para hacer el cosido de las octavillas autoeditadas. Desde el primer día me insisten en la habilidad de los reclusos para convertir cualquier material de desecho en algo peligroso. A veces me piden limas (y bromean diciendo que ese cartón no sirve para limar barrotos) o pegamento de contacto, no sé muy bien para qué lo deben usar. Como estoy advertida, me siento vigilada y solo hay papel y bolígrafo; encojo los hombros y digo que no tengo. No sé qué magia pueden obrar con materiales tan poco estimulantes, pero el ingenio, la escasez y el tiempo son buenos aliados.

Me llaman *señorita*. Aunque se pueden llamar por el nombre, la mayoría adopta la fórmula «señorita Marissa». Me acostumbro a esta distancia formal mientras nos esforzamos por generar un espacio de compromiso, respeto y entendimiento. Soy consciente de que suben por aburrimiento, para escapar de la monotonía del patio, para charlar con una mujer, etc., pero desconfían: yo tengo acceso a sus expedientes y al SAM.²

Conozco los límites de mi tarea. No es la primera vez que me encuentro con un muro ante las narices que me impide ver más allá, que me impide creer en un después. Me centro en lo que tenemos, y aspiro a posibilitar otros modos de relación, otros modos de comprensión. Seguramente un objetivo demasiado exigente teniendo en cuenta el contexto y el tiempo con los que contamos.

Chabolo

Celda. (Infoprisión, 2019)

3.3. Dispositivo artístico / dispositivo penitenciario

Para superar ciertas barreras de comprensión, me aproximé desde la antropología social y cultural, y propongo laboratorios experimentales basados en el arte para abrir espacios de reflexión con las personas y los colectivos con los que trabajo. Con estos dispositivos artísticos trato de operar un doble desplazamiento (Paituví, 2019):

- pasar de la participación a la colaboración, para romper dinámicas de poder (normalmente como educadora o investigadora ostento puestos de privilegio), y
- basar el conocimiento en la experimentación en lugar de la observación (proponiendo contextos relacionales-artificiales, en lugar de hacer observación participante en lo que se consideraría el campo de estudio).

A finales de la década de los cincuenta del siglo pasado, Gresham Sykes (2017) explicaba que la sociedad ha creado comunidades para contener a cientos y miles de individuos que trabajan, comen, duermen y conviven durante años. Según el autor, el encarcelamiento evoca la imagen de muchos individuos unidos entre sí por largos períodos de tiempo y que este conglomerado de perso-

nas, si perdura en el tiempo, inevitablemente dará lugar a un sistema social. Puntualiza que no se refiere al orden social impuesto por los guardias, sino también al que surge y se propaga de modo más informal mientras los reclusos interactúan para resolver los problemas creados por el ambiente particular en el que habitan. Dice que debe verse la prisión como una sociedad dentro de otra.

La prisión es un sistema social complejo, que abre más interrogantes que certezas, y al que hay que acercarse de modo prudente y riguroso. Para poder comprender un poco mejor el contexto penitenciario en el que tenía que desarrollar mis tareas, usé las herramientas de la antropología. De modo muy resumido, la antropología clásica ha consensuado a la etnografía como metodología que utiliza diferentes técnicas de observación e interpretación de las realidades que analiza. El proceso se divide en varios momentos:

- Un momento sincrónico, de observación participante en el campo y de producción de documentos.
- Un momento diacrónico, donde se analizan e interpretan los datos.
- Un momento literario, de escritura, del que resulta una monografía.

La observación participante es una técnica de recopilación de datos en el marco de la investigación cualitativa. Su objetivo es familiarizarse estrechamente con un cierto grupo de individuos y sus prácticas a través de una participación intensa con las personas en su entorno cultural, generalmente a lo largo de un período de tiempo dilatado. Los momentos de observación participante en los que se producen los documentos (diario de campo, entrevistas, material gráfico, etc.) se intercalan con los de reflexión y escritura para tener la suficiente distancia crítica y poder realizar un análisis objetivo.

Pero, ¿cómo podía conocer mejor el contexto si no tenía tiempo suficiente para implicarme en la comunidad, hacer la recopilación de datos y una reflexión distanciada?

Siendo muy consciente de los límites que impone un contexto y un tiempo limitados para llegar a análisis profundos, y teniendo muy clara la distancia que separa las herramientas que utilicé con las de una investigación etnográfica, diseñé los talleres de escritura creativa como laboratorios experimentales en base a las artes. Nunca lo pensé como una investigación que tuviera que ver la luz, sino como un modo de acercarme y conocer mejor mi ámbito de trabajo. Y, de hecho, las técnicas de investigación me ayudaron a diseñar los ejercicios de clase y el espacio creativo del que surgirían los cuadernillos de poesía.

Para diseñar estas herramientas, me baso en lo que Estalella y Sánchez Criado (2016) llaman *colaboración experimental*, una modalidad etnográfica que trata de señalar un doble desplazamiento en el trabajo de campo:

a) plantea las relaciones en el campo como colaboraciones (en lugar de participación), y

b) se articula el modo de producción de conocimiento mediante la experimentación (en lugar de la observación). La introducción de este impulso experimental viene de la mano de la conceptualización de la etnografía como un conjunto de dispositivos diversos que son acoplados para la producción de formas específicas de sociabilidad en el trabajo de campo.

Es necesario matizar la conceptualización del dispositivo que se desprende del ámbito penitenciario y la que se refiere al mundo del arte. Según Foucault (1991), el dispositivo es de naturaleza esencialmente estratégica, lo que implica que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en una dirección concreta, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. El dispositivo se halla, pues, siempre inscrito en un juego de poder, son estrategias para la gobernabilidad de los sujetos. Los dispositivos, comenta, son un conjunto decididamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, etc.

El propio dispositivo es, a la vez, la red que se establece entre estos elementos. Sobre la idea de Foucault, Agamben (2015) señala que los dispositivos no son una medida policial u otra, o una tecnología de poder u otra, sino más bien la red que se establece entre los elementos. Subraya que todo dispositivo implica un proceso de subjetivación sin el que no puede funcionar como dispositivo de gobierno, sino que se reduce a un simple ejercicio de violencia. Y recuerda que Foucault mostró cómo, en una sociedad disciplinaria, los dispositivos se dirigen a la creación de cuerpos dóciles pero libres, que asumen la identidad y la libertad en el propio proceso de sumisión.

Por contra, los dispositivos del arte relacional operan como mecanismos que interrumpen las formas normalizadas de sociabilidad para plantear alternativas posibles. Bourriaud (2008) plantea los dispositivos artísticos como impulsores de relaciones humanas que generan formas activas de comunidad. Con ellos se actúa en intersticios que escapan al orden social, sugiriendo otras posibilidades de encuentro y produciendo formas no convencionales de participación. Dice que mediante intervenciones de arte relacional en espacios cotidianos, otras posibilidades de vida se revelan.

Lejos de caer ingenuamente en la supuesta bondad de los dispositivos artísticos, traté de poner en práctica esta metodología para comprobar su utilidad y sus límites. Acogí la idea del dispositivo como patrón que ordena los tiem-

pos, los espacios y los modos de relación para la producción compartida de conocimientos. Mi idea principal era ampliar los espacios de comunicación para generar un grado de confianza mutua suficiente y producir conocimiento de modo colaborativo. Restablecer el papel de los expertos para las personas presas sobre sus experiencias me ayudó a romper la distancia que nos separaba como internos y supervisora. Al mismo tiempo, gracias al trabajo creativo pude superar, en ciertos momentos, las dinámicas de etiquetaje que se dan en relación con el delito.

Dice Eva Marxen (2013) que, para entender el encarcelamiento, deben tenerse en cuenta las dinámicas de etiquetaje y la construcción social de la desviación que se hace desde el poder hegemónico, y cómo estas construcciones se extienden por los medios de comunicación.

En todas las épocas se dan dos modos de pensar sobre la función social del castigo. Matthews (2003) explica que, en uno, las penas apuntan a la resocialización, la reintegración, la reeducación, etc., del delincuente y a la disuasión de otros posibles infractores. El otro, el que denomina del «control social», un control que no está orientado al infractor sino a la sociedad en general. El espectáculo del crimen y el castigo, la representación entre el bien y el mal, entre el juez y el delincuente, difundido por los medios de comunicación está orientado a las «personas honradas». Siguiendo a Durkheim, que habla de la «normalidad» estadística del delito (las tasas de criminalidad se mantienen en el tiempo y, por lo tanto, cree que cumplen una función social), dice que la sociedad necesita un «área de maldad» sancionada por las leyes que permita al resto de la sociedad (las «personas honradas») identificarse y cohesionarse como grupo en oposición a los otros.

En la década de 1960, los sociólogos de la Escuela de Chicago desarrollan la teoría del etiquetaje. Desde esta perspectiva, definen la «desviación» como la infracción de alguna regla previamente acordada y en este sentido, argumentan, la desviación es creada por la sociedad.

Becker (1971) puntualiza que no se trata de que la causa de la desviación se deba a factores sociales sino al hecho de que los grupos sociales crean la desviación al hacer las reglas que, al infringirse, construyen la desviación, y al aplicar las reglas sobre ciertas personas en particular y calificarlas como desviadas. Dice que el desviado es una persona a la que se ha podido aplicar con éxito esta calificación. Según este autor, la misma conducta puede ser una infracción o no, según quien rompa la norma. Por lo tanto, el acto desviado depende tanto de la naturaleza del acto (la transgresión de la norma) como de la respuesta de los demás (los que crean la norma). Las diferencias en la capacidad de crear reglas y aplicarlas son esencialmente diferencias de poder. Los grupos que tienen acceso al poder tienen más posibilidades de imponer sus reglas y estas posiciones, señala, vienen dadas por distinciones de edad, sexo, grupo étnico y clase social. En el momento en el que una persona del grupo no dominado comete un acto inconformista y es etiquetada, empieza su «carrera

de desviación». En este punto, actuará conforme a lo que se espera de ella, cumpliendo con las expectativas sociales. La persona etiquetada reproduce las formas corporales y verbales que corresponden y se ajustan a lo que se espera de ella; ha aprendido a demostrar su desviación mostrándola.

Según Marxen (2013), las intervenciones artísticas pueden romper esta subjetivación dominante, aportando respuestas diferentes de las habituales a los individuos etiquetados. Trabajar con el objeto artístico permite hablar de manera cifrada sobre aspectos que de otro modo quedarían silenciados. El hecho artístico puede ayudar al individuo a salvaguardar la identidad y puede ofrecer al grupo modos de crear comunidad, y al mismo tiempo restablecer la relación con la sociedad al hacer visible y concienciar sobre las problemáticas del encarcelamiento. A través de un arte crítico, que interrumpe el discurso hegemónico y elude su instrumentalización, nos acercamos a las narrativas de los que viven en sus propias carnes el encarcelamiento, resistiendo las imágenes estereotipadas y reificadas de la persona presa.

Al hablar de lo que es artístico como resistencia simbólica, Bourdieu (2010) afirma que el arte no existe. Lo que existe son varios tipos de producciones legitimadas y aceptadas por los grupos hegemónicos que tratan de salvar su posición mediante la acumulación de bienes simbólicos (obras de arte). En la esfera artística, como en los otros campos de poder, se ejerce violencia simbólica a través de mensajes, iconos y signos que reproducen las relaciones de dominación. Este tipo de violencia naturaliza y justifica las relaciones de poder imponiendo significados que legitiman la subordinación. En el contexto carcelario en contextos de guerra, Judith Butler (2010) pregunta qué recursos tiene un sujeto para resistir a la dominación total, y pone como ejemplo los versos que los presos de Guantánamo escribían y compartían para establecer la relación social con el mundo. La fuerza subversiva de los textos se manifestó cuando el Pentágono defendió la censura alegando que la poesía representa un riesgo especial para la seguridad nacional debido a su contenido y formato.

Hago el cartel del taller de escritura creativa. Lo cuelgo en los módulos e invito a todo el mundo a participar en él. Las educadoras que aún no se han ido de vacaciones animan a los internos a sumarse.

El primer día suben al aula bastantes personas intrigadas por el taller o aburridas de estar en el patio. Explico en qué consistirá: ejercicios de creación literaria para autoeditar un cuadernillo de poesía. El primero en irse me dice que creía que era un taller de diseño de letras, tipo *graffiti*.

La ortografía es una barrera para muchos; me dicen que no han terminado la escuela o que acaban de llegar de otros países y no conocen el castellano. Aunque la corrección en el idioma no es central ni prioritaria, algunos desisten a las pocas sesiones. Otros continúan.

/k/

Chinarsé

Cortarse la carne con cualquier objeto cortante, sea una cuchilla de afeitar, un bote de refresco afilado, un cristal, etc. Pueden cortarse las venas o simplemente, y en señal de protesta para lograr sus objetivos, partes enteras del cuerpo, que al cicatrizar, aparecen en forma de líneas paralelas extendidas, especialmente por los brazos. (Infopresión, 2019)

Ca: Cárcel

Que: Quedar

Qui: Quitar

Co: Cola

Cu: Cuerpo

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

En la primera sesión, propongo trabajar sobre el cuerpo. Todo el mundo tiene una vivencia sobre su corporalidad que viene modificada por el contexto y las circunstancias. El cuerpo se convertirá en la materia prima sobre la que construiremos los poemas.

Primer ejercicio: piensa en 5 partes del cuerpo y por qué son importantes para ti.

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

El segundo día: trabajamos las emociones y las asociamos a distintas partes del cuerpo. Una lluvia de nombres, disertaciones sobre la diferencia entre pena, tristeza, depresión y melancolía, tecnicismos pedagógicos como empatía y asertividad, y la confusión entre la furia y la euforia.

El miedo en el estómago, los nervios en las manos y las piernas, la tristeza en los ojos, la empatía a la mente, la rabia y la alegría en la boca, el amor, la ilusión, la desilusión y la esperanza en el corazón, la vergüenza en las mejillas, la agresividad y la paz en las manos, el aburrimiento por todo el cuerpo.

Hoy el cuerpo nos lleva a hablar de los recuerdos.

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.

Empezamos a componer.

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.

Jugamos con formas poéticas como el caligrama y los acrósticos.

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.

Hoy propongo inspirarnos en imágenes del romanticismo en las que los artistas reflejan los sentimientos en paisajes.

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.

En el prólogo y el epílogo aprovechamos para 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.

Dirigirnos 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.

Hay quien se presenta cumpliendo las expectativas.

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

Otros lo hacen como artistas.

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.

También se expresa el dolor y la rabia frente a los procesos judiciales y lo que se siente injusto, destacando la distancia entre los que hacen las normas y los grupos sobre los que mayoritariamente caen las sentencias.

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.

Hemos generado suficiente material para empezar a editar el cuadernillo. Consigo DIN A3 para la maquetación. Les explico:

- doblamos la hoja dos veces y marcamos las páginas hasta 8;
- en la primera, haremos la tapa;
- la segunda es para el prefacio;
- las 5 siguientes serán para los poemas; y

- la contracubierta para el epitafio.

Cuando esté maquetado haremos fotocopias, las doblaremos, coseremos el lomo y cortaremos los pliegues.

Hasta este momento, todo ha sido un juego; ahora empezamos a tener en cuenta a los/las lectores/as. Se eligen los poemas cuidadosamente, se distribuyen por las páginas, se escriben el prólogo y el epitafio y, sobre todo, se diseñan la tapa y los adornos.

No había calculado suficientemente bien el tiempo que conllevaría la maquetación, la concentración y la seriedad con la que trabajan, la autoexigencia que lleva a repetir una y otra vez el proceso.

La tensión por hacerlo bien se une secretamente al presagio de la despedida. La última puntada será el último encuentro.

Hemos conseguido maquetar y coser todos los cuadernillos. Nos los repartimos. Nos despedimos. Nos hemos regalado unos a otros momentos valiosos y sinceros. Han aflorado sentimientos, nos hemos conocido y reconocido como personas, más allá de las etiquetas.

3.4. Cuerpo abierto / cuerpos cerrados

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 cárcel te transforma, el cuerpo es su producto y testimonio. La prisión gestiona los cuerpos, los modula, regula sus tiempos y sus espacios.

Para Wacquant (2007), en la etnografía experimental, el investigador es uno de los cuerpos socializados. El cuerpo es un organismo inteligente que se convierte en un vector de conocimiento del mundo social. Dice que las personas que trabajan sobre el cuerpo, la cultura cotidiana, la producción del deseo, generalmente no están interesadas en el Estado; aquellos que descifran las políticas de justicia de modo habitual no se preocupan mucho por la marginalidad urbana o la política social; y los criminólogos no prestan atención al cuerpo ni a las políticas de Estado que no conciernen más que oficialmente a la lucha contra el crimen. Su argumento es que no se puede separar el cuerpo, el Estado social o penal, y la marginalidad urbana: es necesario tomarlos y explicarlos juntos, en sus imbricaciones mutuas. Perforar la pantalla de discursos dominantes sobre la cárcel, y los análisis distantes y mecánicos de la criminología que descuida la textura de las relaciones carcelarias en la cotidianidad: el en-

carcelamiento es, sobre todo, cuerpos limitados, y lo que todo esto imprime en el nivel de las categorías, de los deseos, del sentido de sí y de las relaciones con los demás.

La antropología del cuerpo ha teorizado sobre cómo los grupos se relacionan con la corporalidad. Uno de los conceptos más interesantes dentro de este campo es el de *embodiment*. Con este término se pretende superar la idea de que el hecho social se inscribe en el cuerpo para hablar del cuerpo como un lugar de intersección de estructura social y acción personal. El *embodiment* bebe de la noción de *habitus* de Bourdieu, centrada en el acto (hacer), y de la fenomenología de Merleau-Ponty, centrada en la percepción (sentir). Con el *embodiment* se pretende superar el microanálisis personal (más perceptivo-sensorial), para realizar un macroanálisis y analizar las comunidades sociales.

Según Bourdieu (2010), y simplificando mucho, el *habitus* son unos esquemas a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Este *habitus* se aprende en el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica que no pasa por la conciencia. Son un conjunto de disposiciones conformadas por la exposición a determinadas condiciones sociales. Se podría entender el *habitus* como el hecho social incorporado. También está constituido por las relaciones de poder cosificadas. La clase incorporada en el cuerpo es el *habitus*; la clase objetivada sería la posición que ocupa este cuerpo en el sistema de relaciones sociales. Lo que nos interesa de este concepto sería cómo incorporamos, encarnamos, un sentido de clase a través de la práctica de unos actos y unos gestos de modo no consciente.

En el ámbito penitenciario, el que puso por primera vez el foco en el cuerpo fue Foucault (2009). El autor explicaba que, a principios del siglo XIX, desaparece el cuerpo del suplicio y se entra en la era de la sobriedad punitiva. La pena deja de centrarse en el suplicio como técnica de sufrimiento y toma como objeto principal la pérdida de un bien o de un derecho, y a la tortura corporal le sucede un castigo que actúa en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones. Dice que en nuestras sociedades, hay que situar a los sistemas punitivos en cierta «economía política» del cuerpo: aunque no apelan a castigos violentos o sangrientos, incluso cuando utilizan los métodos «suaves» que encierran o corrigen, siempre es el cuerpo de lo que se trata –del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sometimiento–.

Este asedio político del cuerpo está unido, por unas relaciones complejas y recíprocas, al uso económico del cuerpo; el cuerpo, en buena medida, está impregnado de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero, en cambio, su constitución como fuerza de trabajo solo es posible si se inserta en un sistema de sujeción. El cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Arguye que existe un «saber» del cuerpo, una tecnología política del cuerpo que es difusa, pocas veces formulada en discursos continuos y sistemáticos; se compone a

menudo de elementos y de fragmentos, y utiliza unas herramientas o unos procedimientos inconexos. A pesar de la coherencia de sus resultados, no suele ser una instrumentación multiforme. Además, no es posible localizarla ni en un tipo definido de institución, ni en un aparato estatal. Estos recurren a ella; usan, valoran e imponen algunos de sus procedimientos. Pero ella misma en sus mecanismos y sus efectos se sitúa a un nivel muy distinto. Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego. Estos procedimientos son los dispositivos de los que hemos hablado unas páginas antes.

J. Butler (2007) también ha teorizado sobre la corporalidad a partir de las identidades de género. Para ella, el *yo* es el cuerpo, un modo concreto de encarnación, donde los que se encarna son distintas posibilidades históricas. El cuerpo es una materialidad organizada intencionalmente, circunscrita a una convención histórica. La encarnación expresa un conjunto de estilos corporales (entre ellos el género), manifestados en un conjunto de actos performativos. En el caso de la identidad «mujer», significa convertirse en mujer, adaptar el cuerpo a una idea histórica, concreta, de lo que es «ser mujer». El cuerpo se convierte en signo cultural y se materializa de acuerdo con unas posibilidades determinadas dentro de un proyecto sostenido y repetido corporalmente. El cuerpo sería un legado de actos que se van sedimentando.

La identidad (de género) implica una performatividad sancionada socialmente, configurada a partir del propio acto de repetir una y otra vez los mismos gestos y las mismas conductas. En un *cuerpo performático* no hay distinción entre acción y subjetividad. No hay un agente detrás de la acción, sino que el agente se construye en la acción. Se trata de un cuerpo en proceso, en relación, un «cuerpo abierto», redefinido y modificado constantemente por sus usos sociales. Distinto del «cuerpo cerrado» de la ciencia, que en palabras de Paul B. Preciado (2018) es una entidad sagrada, determinada por leyes naturales, una anatomía finita, un territorio absolutamente cartografiado, un espacio mercantilizado en el que la ciencia puede intervenir para afinar la representación, pero la definición formal y funcional está limitada.

Los cuerpos que se distribuyen dentro de la cárcel pertenecen a los grupos considerados potencialmente desviados. Según datos estadísticos oficiales (Departament de Justicia, 2019a), España se sitúa por debajo de EE. UU. y Gran Bretaña en proporción de presos por número de habitantes (130 por cada 100.000 habitantes en 2018).

Hoy no se pueden entender los fenómenos locales sin tener en cuenta el contexto de un mundo globalizado. Los sistemas penitenciarios no están exentos de estas dinámicas globales y el crecimiento de la industria penitenciaria es un hecho en los países de la Unión Europea. Esto se debe, por un lado, a la exportación de una ideología y una economía penitenciaria por parte de EE. UU. al resto de países de Occidente y, por otro, a la reclusión masiva de las personas que forman parte de las nuevas marginalidades. Estas están reparti-

Tasa de internos en Cataluña

Cataluña se sitúa un poco por detrás, con 111 por cada 100.000 habitantes, muy por encima de países como Suecia, que tiene una tasa de 59 internos por cada 100.000 habitantes.

das a nivel local, pero también a nivel global según se pertenezca a uno de los países clasificados como de altos ingresos por el FMI, o no. Y esto es importante porque en los países con altos ingresos muchas de las personas que forman parte de las nuevas marginalidades proceden de países con ingresos medios y bajos. Podríamos concluir que las prisiones gestionan, distribuyen y estratifican la pobreza en el mundo.

Ya Rousche y Kirchheimer explicaban en 1939, en *Pena y estructura social* (Matthews, 2003) que la naturaleza del castigo está determinada por las formas de las relaciones productivas y que, en consecuencia, los castigos como tales no existen, sino que solo hay sistemas concretos de castigo y prácticas delictivas específicas y, por tanto, deben estudiarse según su contexto. Dicen que hay una estrecha correlación entre el deterioro del mercado de trabajo y el aumento de la cantidad de detenidos, pero que no existe ningún vínculo comprobado entre la tasa de criminalidad y la tasa de encarcelamiento. El encarcelamiento aumenta cuando hay más desigualdad social. Y en la actualidad, el desmantelamiento del estado de bienestar y sus políticas de asistencia social vienen acompañados de la reclusión masiva.

Zygmunt Bauman (1999) analiza los cambios ideológicos que se dan de la era fordista al periodo posfordista, argumentando un cambio desde la ética del trabajo a la estética del consumo. Desde los comienzos de la Edad Moderna, se esperaba que la ética del trabajo atrajera a los pobres hacia las fábricas, se erradicase la pobreza y se garantizara la paz social. Pero al pasar de una sociedad de productores a otra de consumidores, de una sociedad orientada por la ética del trabajo a otra gobernada por la estética del consumo, la producción en masa ya no requería mano de obra masiva. Los pobres, que una vez cumplieron con el papel de reserva de mano de obra, se convierten en consumidores expulsados del mercado. Esto los despoja de cualquier función útil (real o potencial) con profundas consecuencias para su ubicación en la sociedad y sus posibilidades de mejorarla. En la actualidad, la miseria de los excluidos –que en otro tiempo se consideraba una desgracia causada colectivamente y que, por ello, tenía que ser resuelta por medios colectivos– solo puede redefinirse como un delito individual. Aparece así la clase marginada, una categoría de personas que está por debajo de las clases, fuera de cualquier jerarquía, sin oportunidad ni necesidad de ser readmitida en la sociedad organizada. Y sin función social, sus miembros son percibidos como peligrosos. Los peligros que comportan dominan la percepción que de ellos se tiene y no tarda en aparecer el miedo: la «clase marginada» está formada esencialmente por personas que se destacan, sobre todo, por ser temidas, clases peligrosas. Estos grupos son lo que Wacquant (2007) llama *marginalidad avanzada*, que suplanta al gueto del lado norteamericano y el territorio obrero tradicional del lado europeo; es el producto de la fragmentación del asalariado, de la desconexión funcional entre los barrios, de la estigmatización territorial y la retracción de las protecciones aseguradas por el estado del bienestar. En su análisis, muestra cómo la

división étnico-racial lubrica la expansión del Estado penal y acelera la transición de la gestión social hacia la gestión punitiva de la pobreza, y cómo, además, la institución carcelaria redefine y despliega el estigma étnico y racial.

Alessandro de Giorgi (2005) dice que en Europa y los Estados Unidos la prisión es cada vez más negra. Las actuales políticas migratorias se sitúan a lo largo de un continuo de estrategias penales y no penales encaminadas a la contención represiva y al control preventivo de los flujos migratorios. Las políticas restrictivas de inmigración determinan las condiciones estructurales para la consolidación de un grupo social constantemente marginado, permanentemente bajo control y, por lo tanto, socialmente precario siendo que una normativa elaborada para contener una situación de presunta emergencia-peligrosidad constituye el primer factor desencadenante de las distintas formas de delincuencia de los inmigrantes, el principal agente de producción social de la desviación de toda una categoría de individuos.

Desde una perspectiva de género cabe señalar que, aunque la distribución de la pobreza y la discriminación recae en gran medida sobre las mujeres, los convictos son en una gran mayoría hombres y esto es así desde la invención de la prisión.

Juliano (2011) señala que la actitud ante el delito se concreta en estrategias distintas por de género: mientras que para los hombres hay modelos socialmente aceptados de transgresión y que pueden expresarse como emblema de masculinidad, para las mujeres toda transgresión se convierte en estigma y exclusión. Esto provoca que los hombres puedan hacer compatible el delito con sus roles sociales y familiares, mientras que las mujeres pueden perder irreversiblemente su función dentro del tejido familiar y su reconocimiento social. Para evitarlo, siguen adelante sin recurrir al delito (algunas de las estrategias que siguen son la sobreexplotación laboral, la creación de redes de apoyo y la inclusión en el sistema de asistencia social).

Esta sobrerrepresentación de hombres en el sistema penitenciario se debe, también, al momento fundacional de la cárcel como forma de castigo que refleja una estructura de género profundamente desigual en relación con la concepción de derechos legales, políticos y económicos. Por el hecho de que a las mujeres se les negaba el estatus público como individuos con derechos, no se les podía castigar con el encarcelamiento, ya que este consistía en la privación de estos derechos. Angela Davis (2016) explica que, mientras la prisión evolucionó como la forma más importante de castigo público, las mujeres continuaban siendo objeto de formas de castigo que no han sido reconocidas como tales. Por ejemplo, las mujeres han sido encarceladas en mayor proporción en instituciones psiquiátricas. Mientras a los hombres desviados se los ha considerado delincuente, a las mujeres desviadas se las ha considerado locas antes que criminales.

Mujeres presas en Cataluña

El porcentaje de mujeres presas en Cataluña es del 7 % (Departament de Justícia, 2019a), una de las tasas más altas de Europa.

Como señala Almeda (2006), la concepción estereotipada de la mujer encarcelada como persona conflictiva, histérica y emocional implica que en las cárceles de mujeres se suministre más medicación. Es interesante ver cómo este tratamiento que medicaliza los cuerpos de las mujeres resuena en lo que Preciado (2008) llama *farmacopoder*. Con esto, expresa un desplazamiento desde el poder disciplinario, definido por Foucault, hacia un poder que se introduce en los cuerpos a través de la ingestión de fármacos. En un caso encontramos una arquitectura política externa que define la posición del cuerpo en un espacio colectivamente regulado, crea posiciones de poder específicas y permite generar un saber (visual, estadístico, demográfico) sobre los individuos controlados. En el otro, nos enfrentamos a un dispositivo que, sin dejar de aumentar su eficacia, ha reducido su escala hasta convertirse en una técnica molecular individual consumible por vía oral en la que el cuerpo se traga el poder. En el tratamiento penitenciario de las mujeres, predomina un enfoque psicoterapéutico por encima del resocializador. Por esta razón, el nivel de prescripción de tranquilizantes, antidepresivos y sedantes que se proporcionan a las mujeres presas es, en general, mucho más elevado que en el caso de los hombres en la misma situación. El objetivo final de las cárceles de mujeres sigue siendo la corrección de las mujeres encarceladas que han vulnerado las leyes penales y se han desviado socialmente de su rol social tradicional. La política penitenciaria actual tiene por objeto corregir esta supuesta desviación social, buscando reconstruir la domesticidad perdida de las mujeres encarceladas.

3.5. Taller de escritura / escritura performativa

Maite Garbayo (2016) dice que la capacidad de afectar y ser afectada, de poner el acento metodológico en la escucha como una posición receptora evidencia un punto de partida marcado por la falta. El que investiga reconoce que no sabe y convierte esta carencia en un lugar sobre el que basar posibles líneas de investigación. Observar el proceso de investigación como un intercambio, como un encuentro, una apertura al otro permite mirar y pensar desde otros lugares. Los supuestos objetos de investigación se convierten en sujetos, abriendo la vía a pensar en otros modos de producción, recepción y análisis. La empatía y los afectos constituyen un tipo de conocimiento situado desde donde repensar las formas en las que investigamos y las posibilidades de construcción de un sujeto que investiga como sujeto cosificado, anclado en la falta y la incertidumbre.

Por su parte, Wacquant (2007) cree que una sociología encarnada que tenga en cuenta el universo sensorial-motriz debe ir acompañada de una escritura que tome el cuerpo como vector de conocimiento del mundo social y, por lo tanto, se debe innovar en la escritura. No sirve de nada hacer una sociología carnal si el universo sensorial-motriz desaparece de la redacción bajo el pretexto de respetar los cánones académicos. En este sentido, trabajar incorporando las prácticas artísticas permite comunicar de modo afectivo, desde otros lugares. Incorporar otros lenguajes ayuda a visibilizar la capacidad performativa de la escritura, ya que escribir es construir un sentido de la realidad, una ficción más

o menos consensuada. Una ficción sobre la que tenemos una responsabilidad y que debemos revisar críticamente para saber qué modelos estamos reforzando, y evitar contribuir con procesos que estigmatizan y perpetúan las relaciones naturalizadas entre crimen, castigo y prisión.

El primer día, el subdirector de tratamiento recibe a las cuatro compañeras que conduciremos los talleres, nos pasa un vídeo sobre la prisión y nos explica su funcionamiento. Nos advierte sobre las normas y nos insiste en que, si establecemos una relación amorosa con alguno de los internos, lo comuniquemos rápidamente. Dice que no es raro sentir empatía y atracción, pero que es conveniente tomar medidas en caso de que suceda.

Hay bastantes mujeres trabajando en el centro penitenciario, en tratamiento y como funcionarias, pero la convivencia continua de cientos de hombres (casi 1.500 internos) marca sin duda el carácter de las relaciones.

–Hueles a calle –me repite mientras cruzamos el patio. Los reclusos caminan de punta a punta, en línea recta, unos en solitario, otros en parejas o grupos, conversando, a paso rápido. En uno de los muros, un grupo de jóvenes levanta garrafas de agua como si fueran pesas. Otros, simplemente miran.

–Yo juego a fútbol, no me gusta el gimnasio –me explica–. Pero debo mantenerme activo, hacer cosas para no acabar loco. Entre esto y el trabajo en el *office*, tiro hacia adelante. Pero mira a ese zombi... cuando llegó no tenía tan mala pinta... ahora está hinchado por la metadona y las *pastis*.

Cuando 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.

Solo he conocido a un preso por disidencia política en todo este tiempo. Han sido años en régimen FIES. Es silencioso y distante.

Otros acumulan rabia y odio hacia un sistema que les violenta. Solo en una ocasión hablo con la educadora que hace el seguimiento de uno de los participantes. Día tras día expresa su desesperación, su rabia acumulada y el resentimiento que le hace decir que la cárcel es un sistema que

Office

Zona del comedor del módulo donde se reparte la comida. (Infoprisión, 2019)

Metadona

Droga opiácea sintética producida en laboratorios farmacéuticos, que se utiliza para desenganchar a los drogadictos. Mezclada con *pastis* u otras drogas es extremadamente peligrosa, además de crear adicción por sí misma y destruir el hígado por su uso. Se utiliza en todos los centros penitenciarios. (Infoprisión, 2019)

Pastis

Las *pastis* son medicamentos que, como el Trankimazín y otras marcas de varios laboratorios farmacéuticos, los internos consumen en los patios, mezcladas con metadona u otras drogas. El resultado es impredecible y los funcionarios las temen más que a cualquier otra droga. (Infoprisión, 2019)

Régimen FIES

El FIES (Fichero de Internos de Especial Seguimiento) es un tipo de control establecido por la Dirección General de Instituciones Penitenciarias en 1991 y aplicado con regularidad a partir de 1996, con el que se crea una cárcel dentro de la cárcel [...]. El interno sufrirá el control de sus comunicaciones con el exterior. (Infoprisión, 2019)

Chicha

Es una bebida alcohólica elaborada con fruta fermentada. (Infoprisión, 2019)

transforma a los hombres en máquinas de matar. Me preocupa su salud mental, que llegue a un punto de no retorno y termine en el especial o con suicidio. No sería la primera vez.

–A mí el fútbol me aleja de la droga –me explica–. Aquí se mueve mucha... es fácil, por más apartados que estemos; mientras hay permisos, trabajadores externos y visitantes, el contacto con la calle continúa y siempre hay alguien dispuesto a arriesgar. Yo no tomo, no me gusta, alguna vez algún compañero ha hecho chicha en su celda y me ha invitado. Pero es difícil de hacer y de mover sin que los funcionarios la encuentren, así que solo tenemos de vez en cuando. Y en el economato, nada de alcohol. Además, con el *peculio* tampoco nos llega para mucho. Aquí todo es insípido, sin sabor. Y gris... pierdes la vista porque solo puedes mirar unos metros por delante, nunca ves el horizonte. La monotonía te hace perder la capacidad de sentir. La primera vez que salí de permiso, me mareé al pisar la calle y ver el cielo abierto. Me sentía como si estuviese en una barca, todo se tambaleaba bajo mis pies. Y las relaciones; aquí no puedes confiar en nadie, nunca sabes qué intenciones hay detrás. Te haces una coraza y te olvidas de sentir.

Peculio

Es dinero que los familiares y las personas allegadas tienen que depositar en tu cuenta, ya sea en efectivo en el mismo centro, ya sea por giro telegráfico. De la cantidad mantenida en una cuenta a tu nombre, el centro deducirá 65 € todos los jueves que cargará a tu tarjeta de crédito con la que realizas las compras diarias en el economato. (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* y el *macguffin*: un montaje atractivo para las ciencias sociales

Manuel David García-Reyes i Juan Carlos García-Reyes

El texto plantea la realización de un ensayo que es una aproximación a las posibilidades de metaescritura y metalectura que proporciona el hecho audiovisual, fundamentalmente relativo a las producciones cinematográficas, con el objeto de potenciar su revaloración y aplicación en el campo de las ciencias sociales. Se indagará en sus vertientes epistemológicas, tanto de construcción del sujeto/objeto de dicho lenguaje, como la capacidad de fijar discursos y la posibilidad de subvertirlos. Se profundizará en la vía de considerar el cine como nueva (y vieja) opción narrativa, y herramienta de análisis y aplicación en las ciencias sociales.

A mediados de la década de 1960, el semiólogo Roland Barthes nos ofreció una interesante clave sobre la consideración del cine como un sistema complejo en el que se insertarían elementos de diversa índole. Para el pensador francés, en el cine «los sentidos son tributarios de un grupo de imágenes, de sonidos y grafismos» (Barthes 1971: 32), y dada su complejidad intrínseca no podía ser sencillo asumir su condición de lenguaje en tanto en cuanto no se hubiera desentrañado su condición de «lengua» propia y original por una parte, o su condición de composición de diferentes lenguas subsidiarias –la música, el teatro, la literatura, la pintura, etc., integradas en el hecho y el lenguaje cinematográfico– por la otra, superpuestas o sintéticamente integradas en un todo.

4.1. El *découpage*

Este debate teórico todavía inconcluso nos permite entender que el cine se constituye como una lengua o una síntesis de diferentes lenguas, de las que podemos extraer partes más reducidas que fragmentan la composición y que pueden operar de forma autónoma. La crítica cinematográfica se ha servido, desde prácticamente el comienzo del hecho cinematográfico a finales del siglo XIX y principios del XX, del término en francés *découpage* para este análisis pormenorizado de las partes que componen un filme. Aunque el término hizo fortuna desde la génesis de la de la revista *Cahiers du Cinéma*, el concepto prosperó en la crítica francesa a partir del impulso dado por los aportes de André Bazin en la década de 1950. El propio Bazin también nos advertía de la consideración del cine como hecho lingüístico vivo, con un sentido evolutivo en su forma y su contenido (Bazin 2014: II, 23-40). Podemos ver fácilmente que las transiciones técnicas que supone la transformación del cine mudo en cine sonoro, la evolución de la fotografía en blanco y negro al cine en color,

o del celuloide a la grabación analógica primero y posteriormente al formato digital, suponen una serie de cambios a nivel narrativo y/o estilístico que se suman a la creación de géneros propios que pueden ir desde los *westerns* a los *fan films*, constatando esta noción de cambio y evolución.

La noción de cine que podemos y debemos considerar se establece y articula a partir de amplios márgenes que alberguen dicha definición, tanto en el tiempo como en la forma presente del hecho audiovisual. El escenario en el que el cine puede ser establecido se distribuye en torno a múltiples vías de conocimiento y visualización de este. Las posibilidades de reproducción van desde la pantalla cinematográfica canónica, fuese la especular pantalla gigante del cinerama, las pantallas más modestas de las multisalas, los cines de arte y ensayo, o los cineclubs universitarios o de barrio, a aquellas formas más individuales como el vídeo casero o de multidifusión, la propia televisión, el teléfono celular o las plataformas de *streaming* o *peer-to-peer* vía Internet.

4.2. El *macguffin*

La relación producida entre el cine y los diversos aspectos de las ciencias sociales ha sido objeto de estudio de dicha ciencia desde hace tres décadas. El audiovisual permite redimensionar los valores y su capacidad para transmitir conocimiento sobre las culturas a partir de sus formas narrativas y las maneras sensoriales que lo caracterizan (Úbeda, 2016).

El libro editado por Adolfo Colombres, *Cine, Antropología y Colonialismo* (1985), puede ser considerado un referente pionero y ejemplo de algunas de las consideraciones que los investigadores sociales deben asumir al analizar el cine de ficción y su valor o aplicación para la práctica antropológica. Así, en el capítulo de Arturo Fernández (1985: 157), se señala que la investigación social debe tomar las perspectivas del cine y su valor como técnica de encuesta de la realidad social, dilucidando algunas de las reflexiones que, prospectivamente, pueden ser extraídas del análisis antropológico a través del cine de ficción.

La necesaria distinción apuntada por Francisco Gallardo (2008: 317) al analizar un filme desde una lectura antropológica debe circunscribirse a la naturaleza que busca el cine en su estatuto ficcional, planteando una ilusión de la realidad en la narración. Por eso, una de las virtudes del cine es su capacidad para enriquecer el imaginario colectivo y dirigir el foco de su interés a una gran variedad de audiencias, reflejando el contexto de realización y materializando audiovisualmente nociones o conceptos culturales en el imaginario.

Marc Henri Piault (2002) realiza un estudio sobre el proceso coetáneo en la evolución del cine y el fortalecimiento científico de la disciplina antropológica a finales del siglo XIX, centrándose fundamentalmente en el documentalismo cinematográfico y en filmes de Dziga Vertov, Robert Flaherty, Jean Epstein, Alberto Cavalcanti, Luis Buñuel o Joris Ivens, junto a la labor de antropólogos

como Franz Boas, Margaret Mead o Gregory Bateson, entre otros, y observando que el cine y la antropología daban cuenta del «otro» frente a la hegemonía occidental encarnada por el hombre blanco.

Desde su posición dual, Timothy Asch, antropólogo visual y etnocineasta, consideraba que su perspectiva está atrapada entre la realidad antropológica y la ficción, exponiendo que las representaciones culturales que proceden de novelistas y directores del cine narrativo de Hollywood, sin ser películas propiamente etnográficas, podían ser filmes antropológicos y mostrar aspectos de la sociedad, en su caso estadounidense, que ninguna etnografía podría ofrecer (1992:4).

Profundizando en esas caracterizaciones, Ana María Sedeño (2006) plantea la calificación de cine etnográfico y su diferenciación entre dos epitomes del mismo: *Man of Aran* (1934), de Flaherty, en clave documental y *Stromboli* (1950), de Roberto Rossellini, en el cine de ficción. Ahondando en esta idea, la definición del cine etnográfico y las diferencias de este entre ficción y documental, sobresalen las aportaciones de Jack Rollwagen, John Grierson, Elisenda Ardèvol, Jay Ruby, Karl Heider o Jean Rouch. Sedeño plantea que el cine con voluntad etnográfica resuelve el debate de la dramatización o la ficcionalización, pues el punto de vista de un realizador cinematográfico con dicha voluntad busca la mejora de la realidad sociocultural de las gentes que filma (2006: 222).

Desde el campo de la didáctica, puede señalarse el trabajo de Jacinto Choza y María Montes (2001), los cuales presentan una enseñanza de la antropología a partir del análisis de largometrajes de ficción. Su propuesta docente se aplica al aula en estudiantes de secundaria y en asignaturas de Filosofía, Ética y Antropología. Choza y Montes lo estructuran como aplicación y técnica para el aprendizaje de cuestiones fundamentales de la filosofía y la representación antropológica, empleando el cine de ficción para entender la configuración de imaginarios antropológicos a nivel global.

El debate en torno a la diferenciación entre cine documental/etnográfico y cine de ficción desde las dicotomías que plantean la oposición terminológica de descripción/narración, observación/ficcionalización, autenticidad/interpretación o realismo/creación en el debate de la antropología, establece que estas dualidades se conforman del mismo modo que la ambigüedad retórica de escritos y documentos en los estudios de campo, contradiciendo su pretendida objetividad (Ardèvol y Pérez, 2005: 227), objetividad que debería aplicarse a un filme analizado desde una configuración antropológica.

En este sentido, el cineasta y antropólogo francés Jean Rouch selecciona la narración y la disposición de las secuencias del relato, alterando los acontecimientos para lograr otra verdad (Ardèvol, 1994: 101). Un realismo basado, no tanto en el costumbrismo que se pueda atribuir a ciertas producciones, sino a las circunstancias sociales y vitales que sufren los personajes del relato, ficcional o documental, y a una construcción narrativa que puede denominarse

ficción con vocación etnográfica, sin que estos parámetros impliquen necesariamente una falta de rigor, pues se trata de una herramienta de análisis con la que poder trabajar.

En otro ámbito más próximo al sociológico, se puede apuntar la obra del director británico Alfred Hitchcock. Resulta interesante recurrir al maestro de la intriga cinematográfica por excelencia, pues Hitchcock fijó un dispositivo narrativo en sus relatos de suspense que servía y sirve de pretexto del argumento, para motivar y estimular a sus protagonistas, y para favorecer la progresión del hilo conductor de la historia contada, pero que no sería imprescindible o esencial puesto que es perfectamente intercambiable (Truffaut, 1974: 115-116). A esto lo denominó *macguffin*. Para nosotros, la narración cinematográfica es un *macguffin* en sí mismo de las ciencias sociales. Podemos intercambiar los filmes, seleccionar fragmentariamente escenas, dado que existe una enorme galería de temáticas de la producción fílmica que se adecuan a esta interrelación entre audiovisual y ciencia social.

4.3. Vulgarizador educativo

La experiencia del llamado cine con fines educativos, que es extensiva a la amplia galería y formatos del ámbito audiovisual, ofrece exponencial y cuantitativamente un abanico realmente ingente. Las primeras prácticas de las cinematografías estadounidenses o soviéticas para situar potentes ejemplos industriales respecto a los programas de divulgación televisiva, los noticieros cinematográficos o los seriales documentales fueron herramientas formativas fundamentales, pero también instrumentos de propaganda, tanto en tiempos de paz como en el periodo bélico y, posteriormente, durante la Guerra Fría, consolidando una diversidad en estas tipologías cinematográficas que se fue afianzando en épocas posteriores.

Esta tendencia, auspiciada por los Estados para configurar distintos mensajes con los que aleccionar o estimular a la población, se iría transformando en géneros propios. De esta manera, las creaciones divulgativas de los canales catódicos de la BBC británica en la década de 1960 señalarían el camino en el que se irían consolidando el resto de las redes de difusión de las televisiones europeas durante la misma década. Este elemento de divulgación de saberes fue rápidamente asimilado por los medios de comunicación de masas, y se pueden rastrear sus primeros precedentes en rotativos en papel y en los programas de radio de los países más industrializados desde la década de 1920.

El cine divulgativo procuraba la comprensión por parte de un público amplio en relación con multitud de temas e intereses, generalmente bajo una óptica de transmisión del conocimiento experto y científico hacia el conocimiento más profano, lo que hoy se considera divulgación científica. Una forma de acceder al conocimiento y al progreso, a cuestiones de enorme trascendencia para el ser humano, que de otra manera hubieran quedado opacadas por el difícil acceso a dichos saberes o conocimientos. Se fundamentaba, por tanto, en una

transmisión que muchas veces exigía una adaptación del «latín» científico al común de los mortales, una «traducción» que hiciese accesible al conjunto de la ciudadanía una evolución y unos conocimientos fundamentales para entender el propio siglo XX.

Esta transición de conocimiento implicaba, sin duda, una pérdida inherente para simplificar lo que en ámbitos académicos suponía un conocimiento complejo y especializado. Podríamos preguntarnos si este conocimiento no abusa en gran medida del uso de un lenguaje demasiado imbricado y codificado como dinámica de diferenciación, pero ese dilema no será objeto de este texto, aunque es importante mencionar la importancia de estos relatos y su capacidad para acercarse a la colectividad. En este sentido, podemos entender que el cine haya funcionado como una correa de transmisión del saber científico en su traducción audiovisual de conceptos, ideas y prácticas, reconvirtiéndolo en una divulgación de este.

El transcurso del tiempo nos permite, hoy, poder visualizar la película muda *Wunder der Schöpfung* (*Maravillas del universo*, 1925), producción alemana de la compañía UFA y una de las primeras incursiones en la ciencia ficción cinematográfica, en la que se estructura una serie de conocimientos sobre el universo conocido. En pleno auge de la popularización de la teoría de la relatividad o de los principios de la mecánica cuántica, en el filme convergen nociones de la física newtoniana con los de las nuevas teorizaciones. Cabe apuntar que la física copernicana, galileana y newtoniana se había ido extendiendo y consolidando a lo largo de prácticamente cinco siglos, primero en debates científicos, luego en popularizaciones de la misma. En la interacción de ambas, en la inclusión de programas académicos de la escuela, en competencia con el aún más antiguo modelo físico aristotélico y tomista, una película como *Wunder der Schöpfung* nos puede dar varias claves y aproximaciones de las diferentes teorizaciones del universo conocido. Aunque el acercamiento solo proporcione algunas pinceladas, el uso de una narrativa diferente o la proyección de un formato novedoso como el del audiovisual, configura un sugerente relato en el que los planteamientos apuntados se someten a una narración potencialmente susceptible de permear en los espectadores de la época.

A partir de lo anterior, la codificación de la narrativa cinematográfica resulta muy atractiva para evaluar la capacidad del cine en la creación de discursos en y sobre el espectador; un comentario que podemos escuchar en muchísimas ocasiones de «expertos» en cualquier disciplina científica –sea física, medicina, química, historia, antropología, etc.–, pues considerar que la representación cinematográfica o audiovisual no es verista o verosímil, que no es auténtica o que no se ajusta a la realidad de la materia resulta al final un axioma tan empobrecedor como excluyente. Un sentimiento similar puede ser el que podemos tener cuando leemos una novela y luego somos espectadores de una traslación cinematográfica del texto matricial que, supuestamente, no «hace justicia» al original.

Disquisiciones aparte, en relación con la idoneidad o no de una traslación filmoliteraria, nos encontramos ante soportes y formatos muy distintos, con mediación de lo que el teórico literario Wolfgang Iser denominaba el acto de la lectura, proceso en el que el lector era el que completaba el «cosmos» de ese mundo ficcional. Sin embargo, descartando debates estériles sobre la superioridad de las artes respecto a otras manifestaciones culturales o, incluso, el comparatismo en disciplinas de las ciencias exactas o aplicadas, hay que asumir que la literatura o el cine responden a un contrato de suspensión de la incredulidad que se establece entre el lector o el espectador y esto, necesariamente, no nos induce a pensar que lo que se nos relata es necesariamente «real». Esa misma suspensión de incredulidad es la que se puede establecer en relación con las representaciones de «realidades científicas» que sirven para ambientar o escenificar de forma plausible un relato, sea ficcional o documental, literario o audiovisual.

Existe en nuestra percepción, en muchas ocasiones vinculada a nuestras vivencias, un determinado sentido de la narración y del relato que otorga al cine una noción de verdad por el alto poder de las imágenes. Sin duda, esta sensación es común y comprensible desde la propia capacidad bidimensional del lenguaje audiovisual. En las películas, visualizamos mundos que nos son cercanos de muchas maneras; incluso la más disparatada «opera espacial» al estilo de *Star Wars* en cine o *Battlestar Galactica* en televisión, nos dicen mucho del «ahora» en el que están producidas, puesto que afectan a lugares comunes de nuestra existencia, espejos de rutinas y tradiciones extrapoladas a un «futuro». Este sentido de verdad –cultivado por varias escuelas y tradiciones cinematográficas–, ese verismo convierte en una herramienta muy poderosa el uso de la narrativa fílmica con intenciones divulgativas y educativas reveladoras. El cine fue durante muchas décadas un medio de comunicación de masas asequible económicamente y con una enorme capacidad en la transmisión y permeabilidad para difundir y extender un mensaje concreto –al menos hasta la consolidación y la expansión globales de la televisión a partir de la década de 1960–.

La situación anteriormente descrita vendría a relacionarse con el difícil acceso a los libros de un alto porcentaje de la población mundial, que sufre enormes restricciones en cuanto a la disponibilidad y el precio de la producción editorial. Desde luego, durante el largo siglo XX no existía el «oráculo» Google para preguntarle sobre cualquier tema o recurrir a él para el dato que necesitamos, por más sesgada que pueda ser la información obtenida. En el siglo pasado, el cine era capaz de llegar a una masa social con un mensaje redundante y simplificado, aderezado con colores, música y dotado tecnológicamente para erigirse en un espectáculo lúdico de enorme atractivo. Por eso no nos puede extrañar que el cine haya sido y sea un vehículo de primer orden para la divulgación de ideas, que pueda tener un carácter adecuado para su aplicación en la formación educativa y que tenga gran capacidad de proyección para la divulgación formativa.

Tenemos multitud de muestras de este cine divulgativo que son hitos ampliamente reconocidos, como el documental de Max Reichmann *El milagro de las flores* (*Das Blumenwunder*, 1926) sobre el ciclo de vida de las plantas, el ensayo divulgativo sobre atención médica de Carl T. Dreyer, *La lucha contra el cáncer* (*Kampen mod Kræften*, 1947), y las terroríficas producciones de la Central Office of Information (COI) del Gobierno británico, televisadas a través de la BBC, sobre infinidad de asuntos de interés público y con alertas sobre una inmensa pléyade de peligros (tráfico, seguridad laboral, riesgos para adultos y niños, etc.). También la producción de Walt Disney, *Donald en el país de las matemáticas* (*Donald in Mathmagic Land*, 1959), un cortometraje educativo de introducción a conceptos matemáticos, el serial televisivo *Barrio Sésamo* (*Sesame Street*, 1969 hasta la actualidad), la serie divulgativa de animación de *Érase una vez...* (*Il était une fois...*, 1978-2009) en sus distintas variantes de conocimientos médicos, científicos e históricos, o la extraordinaria obra en el ámbito hispánico realizada para la televisión por Lolo Rico, con series infantiles y juveniles como *La cometa blanca* (1981-1983) o *La bola de cristal* (1986-1988), donde se aunaba una inspiración contracultural con una vocación de carácter divulgativo y donde, además, se potenciaba activamente el pensamiento crítico del telespectador sin importar su edad.

Por ello, creemos importante considerar que no solo el cine que se autocalifica como cine de divulgación educativa merece implícitamente esa valoración. Muchísimos filmes asociados a otros géneros han formulado imaginarios sociales o conceptualizaciones intelectuales a través de relatos cuyo objeto no suponía o no planteaba un interés educativo *a priori*. Existe una gran variedad de ejemplos. Por citar algunas de esas producciones, al plantearnos la construcción del imaginario de los pueblos nativos originarios de América del Norte a través del *western* clásico, se puede encontrar la constitución o representación figurativa del «indio» o «piel roja». El nativo era representado como un saqueador, un sujeto marginal que se encontraba fuera de la norma establecida y alejado de los paradigmas morales de la conservadora sociedad estadounidense, y de las élites políticas y económicas que gestionaban el país desde su independencia del Imperio Británico. Aún en la actualidad, esa representación del «salvaje» ostenta una potencia visual poco discutible. La configuración de este icono, alimentado por el prejuicio y la ideología dominante, se convierte en referente para la divulgación de lo que es un «indio».

Si volvemos a los ejemplos previos de la película alemana que citábamos anteriormente, o a la propia mención del universo de *Star Wars*, y pensamos por un momento en las referencias visuales que pueden concentrarse en nuestra mente sobre el imaginario que tenemos dispuesto sobre el cosmos a partir del cine, encontraremos muchas de las percepciones que se tienen del universo de forma profana. El llamado espacio exterior es, para más del 99 % de la población de este planeta, algo que no se conoce por experiencia propia sino por las vivencias de los cosmonautas o por sus registros fotográficos y audiovisuales, o de los de satélites y sondas espaciales. Además, la ficción audiovisual tiene una enorme importancia en la conformación óptica de lo que consideramos que

es todo aquello que está fuera de la atmosfera. Si no hemos vivido nunca la ausencia de gravedad es muy probable que películas como *2001: Una odisea en el espacio* (*2001: A Space Odyssey*, 1968) o el largometraje de animación *Wall-E* (2008) se graben y se fijen en la memoria colectiva más que cualquier imagen documental de astronautas paseando por el espacio o caminado por la superficie lunar. Queremos, con esto, llamar la atención sobre aquellas referencias de divulgación que transmiten el hecho.

La narración audiovisual puede proveer un imaginario y una divulgación de conocimiento que se pueden usar en nuestra educación, aunque no sea esa su intención primordial y al final no dejen de ser referencias disruptivas que modifican nuestra percepción con el espacio exterior. Es más, esta «educación» puede incidir en cómo construimos no solo nuestro conocimiento de hechos culturales o físicos, sino también en nuestro modo de actuar socialmente. Si pensamos en nuestra educación sentimental y la cotejamos con las diferentes construcciones del amor que se han producido a través de las pantallas cinematográficas, la imagen de la felicidad o del mundo romántico de los afectos, podremos intuir que muchas de nuestras configuraciones, vienen precedidas por el teatro clásico, la literatura sentimental o el melodrama, y que están surtidas de múltiples referentes fílmicos.

4.4. El acto de enseñar / aprender

Antes nos referíamos a la capacidad educadora del cine y a sus características propias. Las propuestas cinematográficas nos empujan en muchas ocasiones al ejercicio de lo que supone el mundo de la enseñanza y el aprendizaje. El proceso que transita por la adquisición, el empleo, la transformación y la transmisión de saberes ha sido tratado en numerosas ocasiones por la narrativa fílmica. El visionado de muchas películas con esta temática nos permite ver cómo las instituciones escolares y académicas han sido representadas a través del séptimo arte.

Seguramente, la película susceptible de erigirse en ejemplo por antonomasia de esta tendencia, y que reconocemos como fundamental, es *Los cuatrocientos golpes* (*Les quatre cents coups*, 1959) de François Truffaut, donde se expresan los conflictos de las jerarquías maestro-alumno dentro de la institución-escuela. Antoine Doinel, el protagonista, vive este conflicto con mayor énfasis; la situación se encuadra de una manera extraordinaria en el sometimiento de las personas frente al hecho escolar y su deseo de liberarse del mismo, de tomar conciencia y aprender del mundo no bajo el palio ni los límites de un recinto educativo, sino en la exploración de lo que es el mundo.

Esta ruptura de la institución-escuela forjada bajo un canon autoritario puede ser vista también en la película *Si... (If...)*, 1968) de Lindsay Anderson, producida y estrenada en plena oleada de movimientos contestatarios y revueltas. Nada será igual en buena parte de Occidente con el espíritu rebelde del 68 tras las respuestas de la juventud y su oposición a lo establecido. Hace algunos años,

Zéro de conduite

No se puede obviar, tampoco, la memorable *Cero en conducta* (*Zéro de conduite*, 1933) de Jean Vigo, sobre un atroz internado francés. El largometraje fue prohibido por las autoridades francesas hasta 1946 e influyó en *Les quatre cents coups*. La obra de Vigo es homenajeada por Truffaut en su propia película.

la producción germana *La ola (Die Welle, 2008)* nos mostró con convicción cómo anida el fascismo en nuestras sociedades y lo relativamente sencillo que supone sostener la institución-escuela como un recinto que albergue nuevas actitudes autoritarias, a partir de la restricción y la disciplina sistémicas de prácticas cotidianas.

Recurrir a estas visiones de una escuela autoritaria, posteriores al auge del fascismo que devastó Europa en la década de 1930 a 1940, también nos permite establecer reflexiones posteriores de proyectos truncados como el de las más liberales escuelas de la Segunda República española, idea que nos transmite José Luis Cuerda en el filme *La lengua de las mariposas (1999)*. Esta película, junto a otras destacadas como *El club de los poetas muertos (Dead Poets Society, 1989)*, de Peter Weir, evidencian una dignificación de la figura del docente y su capacidad para empoderar a sus alumnos mientras aprenden de ellos.

El camino de docencia inversa se puede profundizar en películas como la extraordinaria *El milagro de Ana Sullivan (The Miracle Worker, 1962)*, de Arthur Penn, sobre la dedicación de una maestra a una niña con discapacidades visuales y auditivas severas, y que fundamenta el importante rol del docente como guía para sus alumnos, a los que no solo enseña sino de los que también aprende, mostrándonos una enriquecedora visión de lo que tiene que ser un acto de aprendizaje.

Cuando se aprecia el desarrollo del proceso educativo de un modo necesariamente social, se puede evaluar la consideración de entender la existencia de múltiples mecanismos de aprendizaje que trascienden el modelo ilustrado de la escuela que expone *El pequeño salvaje (L'enfant sauvage, 1969)* también de Truffaut. El director francés evidencia el conflicto entre civilización y barbarie bajo los principios de conocimiento o ausencia de educación letrada. Esta película de Truffaut nos muestra de manera muy transparente el encomiable esfuerzo de un maestro filántropo que quiere educar a un niño salvaje, abandonado y criado en el bosque. El sujeto carece de la capacidad para expresarse verbalmente, por su falta de contacto social (con seres humanos), pero cuenta con sobradas capacidades comunicativas y sociales (con el resto de los animales que habitan el bosque) y, al mismo tiempo, con los suficientes saberes para sobrevivir en dicho territorio, cosa que el maestro que le educa seguramente no podría sostener en el mismo contexto.

Otra película, soviética y menos conocida que la anterior, *El primer maestro (Pervyy uchitel, 1966)* de Andrei Konchalovsky, indaga en el afán ilustrador de los bolcheviques en los inicios de la Revolución Rusa y su objetivo de alfabetizar a los iletrados campesinos soviéticos. El filme muestra con solvencia el choque y el menosprecio implícito del que supuestamente sabe y conoce (el maestro) frente a sus alumnos (los campesinos), pues el maestro no valora la existencia de enseñanzas y aprendizajes populares como los propios de la vida rural. Una situación semejante se aprecia en *Dersu Uzala (1975)* de Akira Kurosawa, al plantear la relación que se establece entre un topógrafo militar

ruso y su guía, un cazador nativo, en la dura Siberia. Kurosawa, sin embargo, sí explicita una retroalimentación, una interacción y un intercambio de conocimientos, una reciprocidad de saberes que se produce entre los dos protagonistas en un proceso de aprendizaje mutuo.

Si bien los mecanismos de enseñanza-aprendizaje y los roles de escuela, profesor o alumno han sido tratados en múltiples ocasiones, el contenido de los mismos, en cambio, no lo ha sido tanto. En esta línea, resulta paradigmática *La herencia del viento* (*Inherit the Wind*, 1960) de Stanley Kramer, un drama judicial en el que se pone en escena un juicio real acaecido en la década de 1920 en los Estados Unidos. En el proceso se juzga la aprobación o no de enseñar las ideas darwinistas de la teoría de la evolución en la escuela. El filme manifiesta las enormes dificultades de exponer la teoría de la evolución hace un siglo, aunque la película no puede resultar más actual al preguntarnos sobre la vigencia de este debate con los postulados del llamado creacionismo todavía hoy, cien años después. Un revisionismo sobre cuestiones científicas que no solo se alimenta de las teorías darwinistas, el terraplanismo, que defiende que el planeta Tierra no es un geoide y que, como en el alto medioevo, la Tierra es definitivamente plana. Para explotar estos planteamientos, la plataforma Netflix distribuyó recientemente el documental *Behind the Curve* (2018), en el que los terraplanistas expresan cuestiones que parecían cerradas después de Galileo Galilei y tras varios siglos de ciencia. El producto audiovisual en este caso da voz y difunde, aunque necesariamente no se posiciona a favor de los postulados terraplanistas, a este conjunto de personas que defienden estas ideas.

4.5. La manifestación religiosa

El cine ha sido y es un poderoso lenguaje, un lenguaje multidisciplinar, para describir y analizar manifestaciones de la existencia social humana. El campo religioso no ha escapado a esta representación. No es necesario acudir a los *peplum*, a los dramas bíblicos de las semanas de la Pascua judeocristiana o a las películas de iniciación orientalista para constatarlo. Existe una infinita variedad de producciones propagandísticas de fe, iglesias, sectas y creencias diferentes que se sirven y se han servido del cine con este fin proselitista. Aunque dichas producciones pueden ser objeto de análisis en sí mismas, quedan lastradas la mayor parte de las veces por ese indisimulado afán de evangelización explícita, sea la doctrina o creencia que sea. Para nosotros puede ser mucho más interesante el hecho de que este tipo de producciones revele un objeto complejo y de comprensión amplia de la manifestación religiosa a través del cine. Algunos de los filmes reseñados a continuación atesoran esa capilaridad en sus variadas lecturas, que no son necesariamente aquellas para las que fueron concebidos y distribuidos.

En esta línea destacan las producciones nórdicas europeas, con una fuerte impronta protestante, pero también por su naturaleza agnóstica, en la que encajan temas relevantes de la modernidad y su relación con la divinidad. El audiovisual escandinavo ha sido especialmente prolijo en la profundización

en la reflexión sobre el silencio o la ausencia de Dios, y la creencia más allá de la razón. Autores como Carl Theodor Dreyer o Ingmar Bergman ofrecen, sin duda, un enfoque tremendamente enriquecedor en el que la creación cinematográfica se enfrenta al hecho religioso.

Dreyer realiza un verdadero estudio gestual de reacciones psicológicas y físicas en *La pasión de Juana de Arco* (*La passion d'Arc*, 1928), exponiendo el juicio sufrido por la delirante heroína nacional francesa, ferviente devota que afirma ser una enviada ungida por Dios. Juana justifica sus actos en una misión encomendada por la divinidad delante de unos jueces, inquisidores del Santo Oficio, que la consideran una hereje. Dreyer nos expone un rol femenino que choca con un mundo dominado por hombres. La verdadera herejía de Juana de Arco desde una lectura histórica o contemporánea es rebelarse contra el sistema y el patriarcado, que ni puede ni quiere aceptar el papel activo de la futura santa en su interpretación personal y mística de su relación divina frente a ellos, dominadores del dogma y las esencias de la moral cristiana. Dos décadas después, en su película *La palabra* (*Ordet*, 1955), Dreyer volverá a tratar la variedad de relaciones religiosas que pueden transitar en la vida social, atento siempre a las vivencias personales que discuten visiones dogmáticas de la manifestación sobrenatural.

Si las propuestas de Dreyer contienen mayormente las vivencias propias del hecho religioso, las que realiza Ingmar Bergman se centran con más fuerza en la ausencia de respuestas divinas al devenir de la existencia humana. Este es uno de los dilemas centrales en su exposición de la muerte y el sentido trágico de la vida, pero desde un enfoque más mundano y prosaico, como refleja *El séptimo sello* (*Det sjunde inseglet*, 1957). De igual modo, el cine bergmaniano expone un acercamiento a estas dudas e incapacidades a través de un ministro religioso en *Los comulgantes* (*Nattvardsgästerna*, 1963), donde un clérigo se muestra incapaz de dar respuestas a su comunidad de creyentes.

En un argumento similar al de Bergman y anterior en el tiempo, encontramos las dudas del oficiante religioso en la galdosiana *Nazarin* (1958), de Luis Buñuel, pero con unos presupuestos satíricos muy diferentes, y donde se pone en cuestión el rol de la religión católica como sostenedora necesaria de la pobreza a través de unos mecanismos de perpetuación que son de la misma precariedad que la carestía que sufre la mayoría de sus fieles devotos. Este tratamiento de Buñuel tiene continuidad en *Viridiana* (1961), *Simón del desierto* (1965) o *La Vía Láctea* (*La Voie Lactée*, 1969), donde muestra el papel castrador de la religión respecto a la sexualidad o la falsificación de mitos bíblicos primigenios.

En esta misma línea, el director checoslovaco Otakar Vávra también ahondó en el fuerte componente dogmático de las creencias religiosas y los crímenes que se cometían en nombre de la fe, como demuestra su largometraje *Martillo para las brujas* (*Kladivo na carodejnice*, 1970). Siguiendo la estela satírica y caricaturesca de Buñuel, aparece la imprescindible *La vida de Brian* (*Brian's life*, 1979) de la troupe cómica británica Monty Python, que deconstruye de una

manera divertida y mordaz los mitos fundacionales del cristianismo a la par que mundaniza la existencia de personajes religiosos, humanizándolos y permitiendo un acercamiento menos dogmático a la comprensión del fenómeno religioso. De una manera muy comprometida, este acercamiento a figuras como Jesús de Nazaret había sido explorado por Pier Paolo Pasolini en *El evangelio según San Mateo (Il vangelo secondo Matteo, 1964)* desde una óptica que contextualiza su existencia de un modo sencillo. Aunque siga el texto neotestamentario, realiza una lectura revolucionaria del mismo vinculada a algunos de los postulados impulsados por Juan XXIII y que quedarían cercenados, en su mayor parte, tras las reacciones más conservadoras del Concilio Vaticano II y con el papado de Juan Pablo II. Pasolini evita denodadamente la hagiografía y nos permite ver a un Jesús con dudas, un ser humano con permanentes debates existenciales, los propios y los de su comunidad.

Otros acercamientos muy elocuentes respecto al hecho religioso, de modo parecido a las aproximaciones de Dreyer, son la monumental *Andrei Rublev* (1966) del director soviético Andrei Tarkovsky, en la que el relato sobre un pintor medieval de iconos ortodoxos sugiere la creencia religiosa como vía de expresión artística, a la par que se convierte en una representación de su entorno social como una vía más de conocimiento; o *Rompiendo las olas (Breaking waves, 1996)* de Lars von Trier, una película que sigue ahondando en ese silencio de Dios de la misma manera que intenta transmitir el lado confuso, emotivo e irracional, incluso, de la manifestación religiosa a través de una situación sobrenatural.

Lejos de estas aproximaciones con una fuerte carga intelectual y filosófica, también pueden tenerse en cuenta los filmes *La misión (The Mission, 1986)* de Roland Joffé, o *Amen* (2002) de Costa-Gavras, dos películas que no se centran tanto en las vivencias religiosas o en el dogma, sino en la coexistencia de diferentes instituciones-iglesias y ministros-oficiantes. En *La misión* observamos que el conflicto se centra en hacer el paraíso en la Tierra a través de las organizadas reducciones jesuíticas de los guaraníes en Paraguay (colectividades nativas organizadas por la Compañía de Jesús), en conflicto con los intereses geopolíticos coloniales apoyados por un alto clero, enemigo de las «sotanas negras» de la orden. Lo que se aprecia en *Amen*, en cambio, muestra la fuerte convicción de un sacerdote comprometido con su comunidad hasta el final del relato en los hornos de cremación nazis, al mismo tiempo que la jerarquía vaticana muestra su connivencia con los verdugos y matarifes del Tercer Reich.

4.6. Los grupos de edad: *iuventus*, *gravitas* y *senectus*

Las representaciones de la infancia y la juventud a través del cine ofrecen valiosas reflexiones para acercarse al alumnado y poder analizar las circunstancias sociales, geográficas y generacionales que marcan, de forma evidente, las realidades que viven en distintos lugares del mundo y en diferentes momentos de la historia de la humanidad. Desde el ascenso en la pirámide criminal en contextos de precariedad tan distintos como el de los niños judíos de Nueva

York en las primeras décadas del siglo XX en *Érase una vez en América* (*Once upon a time in America*, 1984), de Sergio Leone, o el de la película brasileña *Ciudad de Dios* (*Cidade de Deus*, 2002), de Fernando Meirelles y Kata Lund, donde encontramos la evolución de un sociópata como líder criminal, alimentado de rencor, hambre y violencia, en un relato histórico ambientado en las *favelas* cariocas entre los años sesenta y la década de los ochenta. Pero no solo tenemos ejemplos desde el punto de vista del hampa o el lumpen más variado; si pensamos por ejemplo en *Slumdog Millionaire* (2008) de Danny Boyle, encontramos un discurso en el que una suerte de «American dream» parece extrapolarse a los suburbios de Bombay. Las anteriores son visiones que se caracterizan por un gran componente de violencia y, aun así, transitan entre la amistad, la codicia y la necesidad de aspirar a algo mejor; son como la adolescencia: narraciones que, en muchos casos, hablan desde el individualismo de esas personas que están forjando su propio camino y su identidad, su lugar en el mundo.

El principio de la edad adulta llega sin duda cuando los adolescentes, de forma traumática en muchos casos, evolucionan casi por obligación y se enfrentan a desafíos que jamás llegaron a plantearse, desde la pugna dispuesta entre la familia y la ideología más extrema como en *American History X* (1998), de Tony Kaye, hasta la pérdida de seres queridos y cómo afrontarla en *Yo, él y Raquel* (*Me, Earl and Rachel*, 2015), de Alfonso Gómez-Rejón, o la inquietud de saberse un monstruo nacido de la normalidad de un contexto de clase media tan idílico como el del Medio Oeste de los Estados Unidos, donde vive y se cría el protagonista y asesino en serie en ciernes de *Mi amigo Dahmer* (*My friend Dahmer*, 2017), de Marc Meyers.

En esa incomodidad de no saber cómo comportarse ante lo que la sociedad espera de uno mismo, esa etapa tan turbulenta de exploración anida en algunos de los conflictos familiares más universales, junto a la asunción de la propia forma de ser de cada individuo frente a los prejuicios y las imposiciones de una sociedad heteronormativa, como les ocurre a los hermanos de *C.R.A.Z.Y.* (2005), de Jean-Marc Vallée. La cruda realidad de aceptar que todo ha cambiado tras los escarceos con la criminalidad en *7 Vírgenes* (2005), de Alberto Rodríguez, o la incapacidad de progresar más allá de los ecosistemas del barrio en *Déjate caer* (2007), de Jesús Ponce, donde el banco de la plaza entorno al que viven los protagonistas es la nada, o una forma de anclarse a una vida sin futuro.

El cine ofrece una prefiguración o una constatación de las sombras de una juventud masacrada por la falta de oportunidades en contextos marginales, social y económicamente deprimidos, en los que ni la educación ni las normas adultas parecen adaptarse a las necesidades de la juventud, marcadas por modelos sociales que cercenan la capacidad de los jóvenes por prosperar o ni si quiera aspirar a un porvenir positivo. El cine no solo muestra lo más sombrío. A veces, la juventud también destaca por su compromiso con cambiar las cosas, como el sueño de volar del bisoño protagonista de *Alsino y el cóndor* (1982),

de Miguel Littin, filme que además se convierte en la metáfora de un cambio político en Nicaragua a partir de la revolución sandinista, o el pequeño Oskar Matzerath en *El tambor de hojalata* (*Die Blechtrommel*, 1978), de Volker Schlöndorff, y su inquebrantable voluntad de no querer crecer físicamente ante el rechazo que le suscita el mundo de los adultos, una alegoría de una juventud que se niega a despojarse de algunas de las señas de identidad que más se valoran de la infancia, y que deben ser aparcadas y olvidadas cuando los individuos emprenden la procelosa senda que les conduce a la madurez.

Las turbulencias del cambio de edad y de generación suponen una situación crítica y difícil en la construcción de los individuos o sus vínculos con la familia. La importancia de los orígenes a partir de linaje y la reflexión sobre la memoria individual, familiar y colectiva nos los ofrecía Victor Erice en su personal visión de *El sur* (1983), junto a los ya mencionados devenires de la infancia a la adolescencia.

El último paso del ciclo de existencia vital a través de la vejez tampoco ha sido despreciado por el celuloide. *Vivir* (*Ikiru*, 1952), de Akira Kurosawa, nos muestra las ganas de vivir a cualquier edad, buscando un sentido que trascienda la rutina y la indolencia del último estadio vital en aras de un bien mayor y comunitario, no tanto un sacrificio o una inmolación, sino el aprovechamiento del bagaje y lo vivido para con los demás, un momento también para la última oportunidad como nos muestra Clint Eastwood en películas tan distintas como *Sin perdón* (*Unforgiven*, 1992), *Gran Torino* (2008) o *La mula* (*The Mule*, 2018). También se aprecia, en la película animada *Up* (2009), de Peter Docter, esa necesidad por cerrar la vida con la promesa al ser querido o al sentido mismo de la existencia.

En el cine clásico estadounidense ha imperado una visión crepuscular de la senectud, momentos de acumulación de rencores y olvidos, como en *Sunset Boulevard* (1950), de Billy Wilder, o *¿Qué fue de Baby Jane?* (*What Ever Happened to Baby Jane?*, 1962), de Robert Aldrich, una situación compartida por el filme expresionista de F. W. Murnau, *El último hombre* (*Der Letzte Mann*, 1924), donde se ahonda en el abandono progresivo que la sociedad dispensa a sus mayores, y la disposición marginal de los seres humanos como objetos que deben ser aislados o aparcados, ya sin utilidad, sin réditos sociales ni económicos.

Desde el punto de vista de Ingmar Bergman sobre el ocaso, en su *Fresas salvajes* (*Smultronstället*, 1957) el temor a la muerte y el sinsentido último de la vida ensombrecen los años de vejez. Sin embargo, siempre quedan momentos sencillos para ajustar cuentas con el tiempo, y la reconciliación con la propia vida e incluso con la familia, como nos hace creer el habitualmente barroco David Lynch en *Una historia verdadera* (*The Straight Story*, 1999), o la aceptación del final como verdadero ciclo de renovación en *La balada de Narayama* (*Narayama Bushi-Ko*, 1983), de Shōhei Imamura. La vejez es un tiempo, por tanto, de temor, pero también de aceptación de lo inexorable, sea esto el fin del mundo después del holocausto nuclear, como la pareja de ancianos solitarios de

Cuando el viento sopla (*When the Wind Blows*, 1986), de Jimmy Murakami, o el fruto de la llegada del Alzheimer y la construcción de solidaridades en *Arrugas* (2011), de Paco Roca, dos películas de animación que dan pleno protagonismo a los problemas de la ancianidad y a los dilemas que se enfrentan cuando el ciclo vital de los seres humanos se va agotando.

4.7. *Eppur si muove*

El movimiento de pueblos y personas a lo largo y ancho de la Tierra es un hecho inseparable de la condición humana desde tiempo inmemorial, como nos explican el trabajo arqueológico, la observación antropológica o los relatos clásicos, ya sea para encontrar el camino hacia un nuevo hogar, como nos relataba la *Eneida*, o el retorno a un hogar que ya no es el mismo, como en la *Odisea* homérica.

El relato cinematográfico no ha escapado a este hecho, ni a la actividad humana. Nos ha procurado auténticas epopeyas históricas sobre las migraciones, como *Los emigrantes* (*Utvandrarna*, 1971) y *La nueva tierra* (*Nybyggarna*, 1972), ambas de Jan Troell, o *Pelle el Conquistador* (*Pelle Erövraren*, 1987) de Bille August, sobre las migraciones con origen en Escandinavia durante el siglo XIX hacia la prosperidad prometida en América del Norte, interesantísimas visiones de Estados que, sumidos en la pobreza, expulsaban a sus habitantes enviándoles a buscarse la vida al otro lado del Atlántico y que, vistas hoy día, pueden provocar perplejidad dado el alto índice de desarrollo y bienestar en dichos países, actualmente, a la vez que pueden ayudar a entender mejor su generosa capacidad para asistir distintos flujos migratorios, de exiliados, asilados y refugiados de todo el mundo.

Sobre ese camino de refugiados escapando de las guerras que asolan su día a día, podemos encontrar *En este mundo* (*In this world*, 2008), de Michael Winterbottom, sobre las aventuras y las desventuras de un par de jóvenes afganos en su camino hacia Londres, siendo víctimas de toda clase de abusos y estafas, en un tono documental. Ese tránsito durísimo y compartido en la huida de la miseria, la persecución política o la guerra ha sido tratado de manera pormenorizada en *America, America* (1963) de Elia Kazan, el documental *Balseros* (2002) de Carles Bosch, o la menos conocida *El Norte* (*The North*, 1983), de Gregory Nava, películas todas ellas que nos transmiten la dificultad de llegar a ese «Norte», un idílico punto cardinal de democracia liberal y promesas, pero lleno de dificultades, sacrificios, penurias y decepciones. Si se alcanza esta utopía, muchos de estos migrantes, con toda probabilidad, conocerán en carne propia la reclusión, la explotación laboral o la marginación por su raza, su credo o su nacionalidad, como nos cuenta Rainer Werner Fassbinder en su fábula *Todos nos llamamos Alí* (*Angst essen Seele auf*, 1974), o el conflicto racial latente en nuestra sociedad moderna explicado en *Crash* (2004), de Paul Haggis, que hunde sus raíces en las pasadas migraciones forzosas que supusieron el mercadeo y el asiento de esclavos, y que han configurado diferentes comunidades actuales, tal como rastrea Tomás Gutiérrez Alea en *La última cena*

(1976), un relato sobre el pasado esclavista de la isla de Cuba. También lo vemos en la historia contrafactual de la esclavitud que supone *Django desencadenado* (*Django unchained*, 2012) de Quentin Tarantino, o la ruptura de la unidad de clase social a partir de presupuestos raciales y neonazis que nos exponía *This is England* (2006), de Shane Meadows, en el apogeo del thatcherismo en el Reino Unido.

Pero también hemos logrado visualizar fórmulas tan excepcionales como ver al otrora durísimo Clint Eastwood hacer el papel de un anciano trabajador blanco, racista y estadounidense, en una entente más o menos cordial con un joven migrante de origen asiático contra sus acosadores raciales en la controvertida y ya citada *Gran Torino* (2008), permitiendo vínculos de amistad, solidaridad y lealtad que superan los prejuicios, una situación semejante a la que describían los hermanos Dardenne en *La promesa* (*La promesse*, 1996), o incluso en la ya olvidada y muy recomendable *Bagdad Café* (1987), de Percy Adlon.

4.8. Eva al desnudo

El presente texto asume sus limitaciones –que son, también, las del propio cine– en su capacidad de representación o de omisión. La ausencia de producciones dirigidas por mujeres es una muestra del desequilibrio existente en el gremio y que lastra buena parte de la disciplina. A pesar de las mujeres y sus luchas, el cine ha mostrado muchas crónicas, desde la denominada «guerra de sexos» a las luchas sufragistas o de las diferentes olas del feminismo, pero algunas de las más señaladas y famosas no han sido realizadas hasta hace relativamente pocos años, precisamente dirigidas o creadas por mujeres.

Pese a ello, no han faltado tempranas aproximaciones que rompían moldes sobre el rol de la mujer en las habituales historias bélicas del patriarcado, como *La kermesse héroïque* (1935) de Jacques Feyder, una sátira histórica que recompone el relato de la participación femenina en hechos heroicos nacionales. Las revoluciones del 68 y sus movimientos aledaños nos dejaron los intensos debates del rol de la mujer en las diatribas revolucionarias del momento, muy visibles en el cine de Godard en la época, pero también en lugares más alejados de los centros de poder intelectual y universitario de la época –Berkeley o París-Nanterre–, como Japón, donde podemos encontrar *Eros y la masacre* (1969) de Yoshishige Yoshida, un verdadero fresco de las relaciones entre un anarquista nipón de principios del siglo XX con diferentes mujeres con roles muy antagónicos entre sí, semejante al cuento esbozado por el Humberto Solás en *Lucía* (1968), con el hilo conductor de la liberación y la participación de la mujer cubana en la vida social y política de su comunidad. Estos relatos de hombres sobre empoderamientos de mujeres pueden ser recogidos en el largometraje debatido en su tiempo, pero de gran éxito comercial y mediático, *Thelma and Louise* (1991), de Ridley Scott, una película de carretera protagonizada por Susan Sarandon y Geena Davis que supuso un aldabonazo y, en gran medida, la inclusión de discursos feministas en el cine generalista.

La recuperación de relatos sobre la lucha por conseguir el sufragio electoral a principios del siglo xx en *Sufragistas (Suffragette, 2015)*, de Sarah Gavron; *Colette (2018)*, de Wash Wetsmoreland, sobre la escritora gala liberada de prejuicios durante la *belle époque* de los felices años 1920; el importante papel jugado por mujeres negras matemáticas en la carrera espacial de la década de 1960, mostrado en *Figuras ocultas (Hidden figures, 2016)*, de Theodore Melfi; o la biografía de la jueza del Tribunal Supremo estadounidense y antigua abogada Ruth Bader Ginsburg en *On the Basis of Sex (2018)*, de Mimi Leder, han supuesto muestras de integración de este enfoque que recupera los relatos, el papel y las luchas de las mujeres en un tono generalista y liberal. Menos conocidas y seguramente mucho más iconoclastas son las adelantadas Agnes Varda con *Una canta, la otra no (L'une chante, l'autre pas, 1977)*, presentando las problemáticas y luchas de la mujer en aquella década, como las dificultades con el derecho al aborto, las precariedades laborales, los roles profesionales de cuidados intrínsecos a la mujeres o la solidaridad entre mujeres; y Margarethe von Trotta, con su *Rosa Luxemburg (1986)*, una puesta en valor de la histórica comunista y su papel fundamental en la activación del movimiento revolucionario, con participación y protagonismo femeninos.

Esta dinámica militante y, al mismo tiempo, relato íntimo y personal contado por mujeres pueden ser vistos en la adaptación animada del cómic autobiográfico de Marjane Satrapi, *Persepolis (2007)*, sobre las vivencias y el crecimiento de una niña bajo el opresivo régimen teocrático en Irán, y su posterior condición de sujeto migrante en Austria y Francia. O la devastadora visión, también animada, de Nina Paley en *Seder-Masochism (2018)*, trocando el relato bíblico del *Pésaj* o Pascua judía ofreciendo un protagonismo femenino a la deidad hebrea.

4.9. Transgéneros y sexualidades diversas

A pesar de las soterradas representaciones que se han hecho de personas transgénero, transexuales o de sexualidades no heteronormativas a lo largo de la historia del cine, bien expuestas en el documental *El celuloide oculto (The Celluloid Closet, 1995)*, de Rob Epstein y Jeffrey Friedman, el tratamiento de tales figuras hasta la década de 1990 se había limitado en gran medida a las adaptaciones fílmicas de la obra literaria de Tennessee Williams, Lillian Hellman o Truman Capote en las décadas de 1950 y 1960, que mostraban este ocultamiento con pulsión implícita o incluso con sordidez morbosa. También encontramos el cine vanguardista de Andy Warhol desde la década de 1960, o las producciones de John Water, genio contracultural de Baltimore y preboste del cine independiente más corrosivo, junto a manifestaciones del cine europeo de autor en las décadas de 1970 y 1980 (Luchino Visconti y Rainer Fassbinder especialmente, pero también Pedro Almodóvar), aunque el retrato hegemónico era el de la enfermedad, o el de los personajes que daban un soporte cómico burdo a la trama correspondiente.

La naturalización de estas representaciones no la hallamos hasta la década de 1990 con la *road movie* de artistas trans *Las aventuras de Priscilla, reina del desierto* (*The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert*, 1994), de Stephan Elliott, que salió del círculo independiente y llegó a ser un gran éxito de público, o la oscarizada *Philadelphia* (1993), de Jonathan Demme, sobre la homosexualidad y el virus del SIDA, que se ejemplifican en el protagonista, gay e infectado por el VIH normalizando la relación con su pareja homosexual, aun cuando el tratamiento fílmico era más sobre una relación entre dos amigos que el de un vínculo emocional o carnal patente. El cine en América Latina, con *O beijo da mulher aranha* (1986), de Hector Babenco, o *La virgen de los sicarios* (2000), de Barbet Schroeder, o incluso directores asiáticos como Kar Wai Wong, han mostrado realidades del hecho homosexual más explícitas y honestas que el cine norteamericano. En una línea de recuperación y revalorización de protagonistas de identidad trans y que pueden ser valoradas por su capacidad de visibilizar invisibilidades sociales son, por ejemplo, las películas de Neil Jordan *Juego de lágrimas* (*Crying game*, 1992) y *Desayuno en Plutón* (*Breakfast on Pluto*, 2005), precisamente por tratar dicha temática en el trasfondo del conflicto político en Irlanda del Norte; o *Hedwig and the Angry Inch* (2001), drama musical que da cuenta de los diversos avatares del transexual Hedwig, una heroína en búsqueda de su autoaceptación más allá de los prejuicios y las trabas de su entorno.

Por otro lado, el cine de Bruce LaBruce (*Gerontophilia* 2013; *The Misandrists*, 2017) se ha centrado en continuar la obra de John Waters o Pedro Almodóvar en cuanto al protagonismo de personajes que engloban distintas identidades del colectivo LGTBI, pero centrándose más en historias y dilemas propios de dichos colectivos, aunque con poca repercusión fuera de circuitos no comerciales.

4.10. Welfare

El históricamente denominado *problema social* ha tenido un amplio tratamiento filmográfico desde los tiempos del cine mudo. La obra de Chaplin *Tiempos modernos* (*Modern Times*, 1936) sigue teniendo una actualidad plena al acercarse a la realidad del trabajo fordista y las condiciones de la clase trabajadora, maquinizada en un mundo sometido al Moloch de la producción en cadena.

Los documentales de Joris Ivens de la década de 1930 a 1940 nos muestran las duras maneras de ganarse la vida y, aunque tal vez esta situación transitaría de la Europa de entreguerras a una lectura del África de nuestros días, siguen teniendo marcada vigencia. *Las uvas de la ira* (*The Grapes of Wrath*, 1940), de John Ford, sigue siendo un relato universal y casi atemporal de las condiciones de miseria y pobreza que rigen los destinos de tanta gente. Del mismo modo que *Las Hurdes, tierra sin pan* (1932) o *Los olvidados* (1950) de Buñuel retrataban la situación de España o México hace más de medio siglo –imágenes replicadas hoy en muchos lugares del denominado *tercer mundo*–, también comienza a florecer el llamado *cuarto mundo* que habita en el *primer mundo*, ese contexto

más industrializado cuyo desarrollo, lejos de comportar una redistribución de la riqueza, es esquivo con las personas que se encuentran bajo el umbral de la pobreza; las peripecias caritativas para sentar a un hombre pobre en la mesa por Navidad de las que se burlaba Berlanga en *Plácido* (1961) son reconocibles en muchas acciones benéficas y filantrópicas que no resuelven la problemática, pero que acallan morales y maquillan conciencias.

El cine neorrealista italiano de Vittorio de Sica, Luchino Visconti, Roberto Rossellini, Federico Fellini o Ermanno Olmi de las décadas de 1940 y 1950 puede parecer un mal recuerdo si lo visionamos hoy, pero siguen existiendo ladrones de bicicletas, milagros en Milán (y en Mogadiscio, y en Detroit, y en Manila...). Rocco sigue teniendo muchos hermanos que alimentar, muchos países están en su año cero y existen muchos *Surcos* (1951) –José Antonio Nieves– que obligan a los campesinos a abandonar la azada a falta de tractor, agua o exceso de producción de soja de monocultivo. Ante estas desesperadas condiciones de subsistencia, la precariedad, en vez de retraerse, se extiende y expande, ofreciendo la subversión de la sumisión al estado de las cosas y el empoderamiento de las fuerzas productivas como dignificación de las luchas por los derechos y las condiciones laborales justas, sea en el *Condado Harlan, EE. UU.* (*Harlan County, USA*, 1976), de Barbara Kopple, sea a través de los Juan Nadie del mundo, como el *John Doe* (1940) que Frank Capra consideraba representación de un ser humano común y bondadoso, o el imaginario de una clase obrera atacada y asediada por el *reaganomics* y las hordas *neocon* que sufre el mundo y que, con sus contradicciones, nos ofrece el cine de Ken Loach, rompiendo el mito de *El hombre de mármol* (*Czlowiek z marmuru*, 1977) de Andrzej Wajda, ese héroe proletario ideal construido por el capitalismo de estado soviético. Ese obrero que ha creído ascender a clase media en la escala social, pero que sigue siendo un número que se pelea e incluso elimina a sus iguales en una competencia feroz por volver a una *Arcadia* (2005) según Costa-Gavras, para poder recuperar el estatus perdido de antaño, perdiendo los referentes de solidaridad que anticipaba Elio Petri en *La clase obrera va al paraíso* (*La classe operaia va en paradiso*, 1971).

Las narrativas audiovisuales nos han mostrado y nos muestran una vasta paleta de grises y una representación del entorno de la sociedad del bienestar que se sitúa fuera de la construcción de su pasado, sea en su provocada decadencia en el presente, sea ante la inmensa galería de problemas que afectan a nuestro «estar bien»: la falta de vivienda, la carencia de sustento por falta de empleo o por una ocupación laboral que no cubre lo mínimo, el acceso a la educación y al cuidado de los malestares que esta sociedad nos provoca, etc.

4.11. *¿Mens sana in corpore sano?*

Los cuidados del cuerpo y de la mente han sido otro tema predilecto del séptimo arte. El director japonés Akira Kurosawa nos legó un gran retrato de la figura del profesional médico, de sus vicisitudes, sus dudas y algunos de los compromisos inherentes a su tarea para con sus pacientes en *Barbarroja* (*Akahige*,

1965). Los sistemas sanitarios, sus obligaciones a través del derecho universal a la salud que recoge la Organización Mundial de la Salud y las carencias de un modelo sanitario, cada vez más extendido, que apuesta por economizar y mercadear con el dolor y el padecimiento humanos como forma de negocio se expone en el corrosivo documental *Sicko* (2007), de Michael Moore, que, aunque roza cierto maniqueísmo burdo, no puede dejar indiferente a nadie ante la necesidad de una atención social integral, que como mínimo debe proveer el Estado a cualquier ciudadano.

Las temáticas de discapacidad han dominado buena parte de los argumentos, con tratamientos muy diferentes que se han mostrado en el cine, reflexionando sobre las diferentes condiciones y situaciones que generan los malestares físicos en la sociedad. La audaz *La parada de los monstruos* (*Freaks*, 1932), de Tod Browning, sirvió de temprana invitación a considerar la discapacidad de un modo más humanizado, y no como el objeto de burla o bufonada que alimentaban los medios de explotación de individuos diferentes a la considerada normalidad de las ideologías médicas, atendiendo a la necesaria integración social de la diferencia como instrumento para reconocer y aceptar la diferencia, no como anomalía sino como diversidad. La posterior *El hombre elefante* (*The Elephant Man*, 1980), de David Lynch, ha seguido la línea invisible de Browning, procurando establecer un bosquejo tanto de la diferencia explícita y ostensible del protagonista, como también de su intrínseca humanidad y de otras capacidades, como la sensibilidad o la inteligencia, que contradecían la naturaleza aberrante que había sido asignada al personaje interpretado por John Hurt.

El opresivo e inquietante relato de *Johnny cogió su fusil* (*Johnny got his Gun*, 1971), pergeñado por el otrora guionista Dalton Trumbo en su faceta de director y adaptador de su propia novela, nos permitía interiorizar la existencia de un paciente cuyas discapacidades auditivas, visuales y táctiles se veían limitadas hasta el extremo, procurando ofrecer también una visión de los límites de la vida digna y el cuidado crónico de personas desahuciadas tras sufrir las secuelas del campo de batalla de la Gran Guerra. Este encierro sensorial ha sido fabulado de modo muy sugerente en *La escafandra y la mariposa* (*Le scaphandre et le papillon*, 2007), de Julian Schnabel, que permite introducirnos en una vivencia que evoca las limitaciones de los sentidos a través de la pantalla cinematográfica.

La desconexión de la «realidad» ya había sido ensayada en *Rain man* (1988), de Barry Levinson, donde se ofrecía una excesiva simplificación del denominado síndrome autista, pero que, por otro lado, nos facilitaba una comprensión generalista de dicha situación y la dignificaba mostrando cómo el personaje de Dustin Hoffman padecía una suma de incomprensiones, y la incapacidad del resto para interpretar la realidad del mismo modo que el protagonista. De modo similar a la película de Trumbo pero más optimista, y en sintonía con este modelo *mainstream* manifestado en *Rain man*, hallamos la producción basada en las experiencias en la práctica de la neurología y los escritos basados en esta

experiencia de Oliver Sacks, *Despertares* (*Awakening*, 1990) de Penny Marshall, que ponía de relieve cómo pacientes en estado letárgico y vegetativo vivían un cambio médico positivo y sustancial cuando mejoraban sus cuidados y sus condiciones vitales.

Mucho más radicales son las dificultades intrínsecas del día a día que *Bailar en la oscuridad* (*Dancer in the Dark*, 2000) de Lars von Trier, muestra en relación con las situaciones de una progresiva discapacidad visual, junto a las dificultades y los lastres económicos que dicha situación impone, empujando a luchas individuales que deberían ser tratadas de manera colectiva. También ese paulatino abandono de los reductos de la memoria que configuran nuestro pasado y nuestro presente, en eso que antiguamente se denominó senilidad o demencia y que hoy se suele englobar en el mal de Alzheimer, ha sido muy detallado en la ya citada *Arrugas* o en *Remember* (2015), de Atom Egoyan

William Wyler hizo un duro alegato en su *Los mejores años de nuestra vida* (*The Best Years of Our Lives*, 1946) sobre el proceso de marginación de los discapacitados que causa la guerra y su paulatino abandono social después de que hubieran sido «héroes que lo dieron todo por su patria», muy similar al retrato generacional de películas tan distintas como *Volver a casa* (*Coming Home*, 1978), de Hal Ashby, *El cazador* (*The Deer Hunter*, 1978), de Michael Cimino o *Nacido el cuatro de julio* (*Born on the Fourth of July*, 1989), de Oliver Stone, sobre las secuelas y las mutilaciones físicas y psicológicas generadas en un conflicto como la guerra de Vietnam. Las producciones iraníes *Un tiempo para los caballos borrachos* (*Zamani barayé masti asbha*, 2000) y *Las tortugas también vuelan* (*Lakposhtha parvaz mikonand*, 2004), de Bahman Ghobadi, también nos introducían la gestión de la discapacidad en países olvidados y asolados por todos los males apocalípticos donde, de igual manera, la vida y la construcción de una infancia se intentaban abrir paso rodeadas de mutilados y antiguas minas de guerra, y donde el más mínimo cuidado apenas puede disponer de recursos sanitarios y prácticamente todo queda a merced de la solidaridad de grupo.

El concepto de enfermedad y su diagnóstico como tal ha sido también objeto de aproximaciones en *Alguien voló sobre el nido del cuco* (*One Flew Over the Cuckoo's Nest*, 1975), de Milos Forman, donde también se vapulea el modelo de atención psiquiátrica en instituciones que se asemejan más a prisiones que a comunidades sanitarias, y que son capaces de *psiquiatrizar* al más cuerdo. El personaje interpretado por Jack Nicholson nos brinda un juego de espejos sobre la representación propia del «loco» y la que le otorga la institución médica, que continúa siendo paradigmática y que medicaliza cualquier conducta que dentro de su ideología considera errática –y que, por ello, se debe tratar y conducir médicamente–.

La convivencia con la enfermedad y su afectación más allá del individuo en sus círculos de afinidad, las reacciones que genera y su dilatado conflicto aparecen de modo desgarrador en *Gritos y susurros* (*Viskningar och rop*, 1972), de Ingmar Bergman, donde la fragmentación del vínculo familiar no es capaz de

atender al enfermo en su estado terminal, teniendo que acudir a asistencias externas a ese vínculo originario que den cuidados, y que suponen el único alivio emocional en el trance final para paliar el intenso dolor físico y afectivo. A pesar de este cuadro pesimista del autor sueco, también podemos localizar filmes que suponen una mirada mucho menos introspectiva del cuidado en el final de la vida, y de cómo atenuar algunos de los males del epílogo vital sirve también para recomponer relaciones sociales y afectivas desarmadas con el tiempo, tal como expone *Las invasiones bárbaras* (*Les invasions barbares*, 2003) de Denys Arcand.

El malestar social inducido por la pérdida de referentes de cuidado colectivo, la incidencia de la precariedad laboral, la pobreza material o la incapacidad política de afrontarlos se dan cita en exposiciones modernas del cine. Las adicciones con preferencia por el alcoholismo, las drogas opiáceas o lisérgicas han dejado una fuerte huella en las pantallas. En primer lugar, como propaganda hipócrita que, por un lado, prohibía, censuraba o restringía su consumo, pero que luego se lucraba de la dependencia a través de impuestos o redes mafiosas. Este imaginario que traspasa la problemática médica y social –luego, política– a la responsabilidad individual puede ser visto en *Días de vino y rosas* (*Days of Wine and Roses*, 1962), de Blake Edwards, o *Leaving Las Vegas* (1996), de Mike Figgis. Hallamos alternativas a esta visión decadente del individuo en una espiral de autodestrucción en *On the Bowery* (1957), de Lionel Rogosin, un documental que profundiza en la devastación del alcohol no solo como causa, sino también como consecuencia de una sociedad de explotación y rutina sin esperanzas futuras, también evidenciable en la película *Dodes'ka-den* (1970), de Akira Kurosawa, o en la producción española *Solas* (1999) de Benito Zambrano.

Trainspotting (1996), de Danny Boyle, nos ofrecía el devastador paisaje de la heroína en una sociedad consumista y encerrada en sí misma, que solo ofrece evasiones a través de las drogas, de un modo irreverente pero tal vez no tan dura como *Christiane F.* (1981), de Uli Edel, en pleno apogeo de la primera epidemia social del opiáceo en jeringuilla como fueron los años ochenta del siglo pasado en todo el mundo. Darren Aronofsky, en *Réquiem por un sueño* (*Requiem for a Dream*, 2000) exploraba esta desolación consumista y la necesidad de recurrir a estupefacientes como vía de conocimiento de un presente devastado, aunque las producciones liberadoras de las décadas de 1960 y 1970 habían explorado el poético *Arrebato* (1979), de Ivan Zulueta, que reproducía la necesaria experimentación o la crudeza del cine *quinqui* de Eloy de la Iglesia, mostrando los peores estragos de una droga tan sedante como adictiva.

La serie televisiva *The Wire* (2002-2008) mostraba un complejo fresco de las interacciones y carencias del vínculo social del tráfico de drogas y los mecanismos disciplinarios para erradicarlo, junto a la recomposición a partir de gestiones criminales del conflicto que atraviesa toda la sociedad, desde los «me-

dia», los gánsteres, los policías, los políticos, el sistema educativo o la clase trabajadora superviviente, donde la droga es un verdadero *macguffin* para tratar toda clase de problemáticas actuales.

4.12. A modo de cierre

Las premisas que el presente texto ha querido poner de relieve o, al menos, acercar, transitan problemáticas socialmente vigentes y facilitan la aproximación a algunas temáticas y nociones que permiten valerse de la producción audiovisual para estimular la capacidad del alumnado de incorporar e integrar curricularmente el uso de cualquier pieza audiovisual para ser aplicada en el aula o fuera de ella, potenciando el análisis de las mismas como herramientas con las que complementar el estudio de las ciencias sociales.

Como un lienzo en blanco, el cine, la televisión o cualquier manifestación audiovisual contribuyen a articular un estudio aplicado de las realidades y las complejidades que rodean la competencia de los futuros científicos sociales y, por extensión, la enriquecedora trama que supone aplicarlos con el alumnado desde la enseñanza primaria a los estudios universitarios. El audiovisual es formativo y también deformativo; hay que prescribir una serie de pautas con las que poder ordenar un análisis práctico, alimentar el espíritu crítico de la clase, y alentar su capacidad para dilucidar y proyectar algunas de las posibilidades del medio audiovisual que se han bosquejado en este texto.

Las potencialidades que contienen los lenguajes audiovisuales a la hora de dinamizar e integrar su proyección en la didáctica y en las distintas unidades de cualquier enseñanza que implique la mecanización de una forma de mirar al mundo distinta y genuinamente individual, son la ideal aspiración de toda disciplina mayéutica, la consolidación de lo que debe ser un criterio propio y, al mismo tiempo, la capacidad crítica a la que todos debemos aspirar a enseñar pero, sobre todo, siempre, a aprender.

Bibliografía

1. Vivencias del enseñar

- Bolívar, T. (1994). *Densificación y vivienda en los barrios caraqueños*. Caracas: CONAVI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y 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. y 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 diversidad y la sexualidad en las familias: la perspectiva antropológica para la transformación social

- Alvarez, B. y 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. Recuperado 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. y 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*. Valencia: 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. Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110104.pdf>
- Hanisch, C. (1970). The personal is political. En S. Firestone y 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. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burgete y 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 y 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*. Inédito.

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 y 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. y 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. Recuperado 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. Aproximaciones al sistema penitenciario desde la antropología y el arte

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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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 septiembre). *Diccionario taleguero*. Recuperado 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*. Recuperado 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 mayo). *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. Recuperado de https://loicwacquantorg.files.wordpress.com/2019/02/lw_2009_el_cuerpo_el_gueto_y_el_estado_penal.pdf

4. El *décopage* y el *macguffin*: un montaje atractivo para las ciencias sociales

- Ardèvol, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada* (tesi doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Elisenda_Ardevol/publications
- Ardèvol, E. y 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). Recuperado 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. y Montes, M. (ed.) (2001). *La antropología en el cine. Construcción y reconstrucción de lo humano* (vol. I y 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.