



ESCRITURA ETNOGRÁFICA E INTERCULTURALIDAD



EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA

María Guadalupe Huerta Morales
Daniel Ramos García
Neptalí Ramírez Reyes
(coordinadores)

Escritura etnográfica e interculturalidad

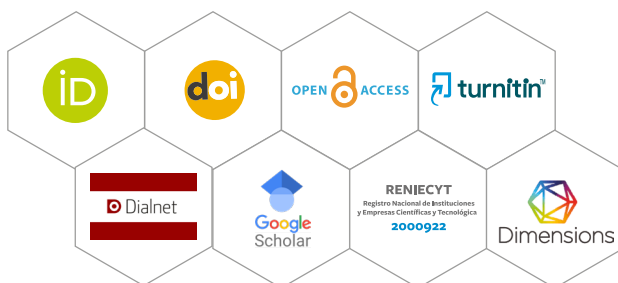
Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. El proceso de dictaminación y su trazabilidad puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto.



comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.391](https://doi.org/10.52501/cc.391)



Escritura etnográfica e interculturalidad

María Guadalupe Huerta Morales
Daniel Ramos García
Neptalí Ramírez Reyes
(coordinadores)

Escritura etnográfica e interculturalidad / coordinadores María Guadalupe Huerta Morales, Daniel Ramos García, Neptalí Ramírez Reyes.— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2026.

184 páginas : ilustraciones ; 23 x 16.5 centímetros

ISBN: 978-968-9738-80-0

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391>

1. Etnología. 2. Lenguaje y cultura. I. Huerta Morales, María Guadalupe, coordinadora. II. Ramos García, Daniel, coordinador. III. Ramírez Reyes, Neptalí, coordinador.

LC: GN307.8 E83

DEWEY: 305.80071 E83

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a los coordinadores D.R. © María Guadalupe Huerta Morales, Daniel Ramos García y Neptalí Ramírez Reyes, 2026. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2026

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta


Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2026,

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 [comunicacioncientificapublicaciones](#)  [@ComunidadCient2](#)

ISBN 978-968-9738-80-0

DOI 10.52501/cc.391



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
La trazabilidad de la dictaminación puede consultarse, así como el libro en
acceso abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.391>

Índice

Presentación: miradas sobre la escritura etnográfica	9
1. Describir, por ejemplo. Vínculos entre la etnografía y literatura <i>Ariel Corpus</i>	15
2. Voces de la autoridad, recursos narrativos y escritura etnográfica <i>María Guadalupe Huerta Morales</i>	41
3. Escribir desde la fotografía etnográfica <i>Daniel Ramos García</i>	73
4. La enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica <i>Neptalí Ramírez Reyes</i>	91
5. La escritura y las culturas: apuntes sobre otro modo de etnografía <i>Irving Samadhi Aguilar Rocha</i>	117
6. La etnografía resonante. Reflexiones sobre la escritura etnográfica <i>Carlos Enrique Silva Ríos</i>	137

7. Narrar la educación en tiempos digitales: el papel del meme en el aula <i>Marco Antonio Basilio Cuellar, Estefany García Trinidad, Karla Villaseñor Palma</i>	155
<i>Sobre los autores</i>	179

Presentación. Miradas sobre la escritura etnográfica



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.00.01>

La escritura etnográfica tiene y seguirá teniendo una función relevante en medio de un mundo que cambia y desafía a las alteridades. Así ha sido desde su origen. Es una de las columnas esenciales de la etnografía y, en consecuencia, del quehacer antropológico. La columna se nutre de posiciones éticas que deben irradiarse para dignificar la presencia de las alteridades desde el quehacer académico y científico. Se alimenta de la reflexión de quien investiga, así como de la deliberación y la experiencia propia de los participantes, desde su contexto y a partir de su práctica cotidiana. Se afianza en la representación escrita de las alteridades. Da cuenta de la manera en que se transforma la cultura y la sociedad en texto. Lo que se escribe permite comprender las propiedades de la diversidad humana para apreciarla y situar su contenido en el acervo cultural de nuestro tiempo, además de hacer que las voces se difundan, su resonancia permanezca en el tiempo, se reconozcan progresivamente y se respete su complejidad.

El aprecio es un imperativo de la interculturalidad que se expresa en la sensibilidad para escribir etnográficamente, favorecer el reconocimiento, el entendimiento y la comprensión de las diferencias entre personas y comunidades como consecuencia de una comunicación intercultural receptiva y efectiva. La escritura etnográfica se convierte en el medio que posiciona prácticas, valores y creencias de las diferentes culturas. Se fortalece en la medida que prevalece la escucha activa, en la medida en que la participación consciente y la reflexión constante mueven la interacción.

La escritura etnográfica debe adaptarse a los cambios vertiginosos de la humanidad. Ante esta situación, el tiempo del trabajo de campo debe ser conciso; no obstante, no por ello se debe perder la profundidad que siempre ha caracterizado a la antropología. Es necesario que la formación de generaciones de universitarios, que han descubierto la utilidad de la escritura etnográfica en el desarrollo de contenidos, se apoye en las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC); que catalicen la presencia de la etnografía digital, ya que es indispensable que el texto emerja con más fuerza derivado de las interacciones en comunidades digitales, redes sociales, foros, entre otros, que sirven para representar los hallazgos etnográficos. La finalidad es hacerlos más asequibles y sensibles.

La escritura etnográfica es una habilidad humana que promueve el aprendizaje de las alteridades y media los procesos de comunicación que retroalimentan la ilustración mutua. Es un sistema que representa la capacidad de los sujetos para generar conocimiento y compartirlo en un tiempo y espacio determinado. Su enseñanza-aprendizaje es de utilidad para registrar y resguardar las costumbres e ideas de la diversidad. Tiene oportunidades de crecimiento en las diversas áreas de la cultura y la sociedad. Describe contenidos políticos, económicos, ideológicos, ambientales, territoriales, educativos, psicológicos, tecnológicos, entre una variedad de prácticas cotidianas que evidencian la riqueza humana en su diversidad de manifestaciones y expresiones.

Es no sólo oportuno, sino útil e inexcusable un libro como el presente, sustentado en la diversidad de visiones de sus autores y autoras que convergen de manera escrita con reflexiones, análisis y pautas metodológicas que advierten que hay una larga historia por redactarse. La escritura etnográfica continuará afianzándose como un elemento insoslayable del quehacer antropológico. Ya era necesario que se socializaran contenidos prospectivos que contribuyan a revitalizarla. Mientras exista la escritura, las personas y sus culturas tendrán consciencia de su existencia y estarán al tanto de las respuestas y actuaciones que practicaron en su propio devenir. Su presencia representa lo necesario de la existencia de múltiples voces que se manifiestan, que dejan entrever las tensiones de la diferencia, y hasta de las discrepancias, pero que socializan con conocimiento de causa a las alteridades.

La escritura etnográfica aún tiene una larga vida y seguirá hallando aplicaciones creativas para posicionar la diversidad.

NEPTALÍ RAMÍREZ REYES

Este libro es un punto de partida para diversas reflexiones en torno a la cultura escrita y, particularmente, a la escritura llamada *etnográfica*. Contrario a lo que se pudiera pensar, no existe mucha bibliografía al respecto –al menos en español–, lo que representa un vacío y, al mismo tiempo, una posibilidad para mirar y hablar sobre la escritura etnográfica. En el ámbito universitario, muchas veces se da por sentado que las y los alumnos saben escribir, y no es una obviedad; más bien, a escribir, como muchas otras habilidades en la investigación, se aprende escribiendo. Sólo basta darle una mirada a los programas de antropología social y ver la ausencia de materias sobre escritura.

La escritura ha sido una forma de presentar y hacer ciencia. La escritura, como herramienta tecnológica, requiere de habilidades reflexivas y cognitivas. Son procesos que requieren experiencia y práctica; además, está inserta de forma histórica en espacios académicos. Pero también es importante y urgente poner atención en la escritura desde la desigualdad social; en términos prácticos, la pandemia nos subrayó estas desigualdades, desde acondicionar un espacio en casa o no, tener el equipo necesario y funcionando para la escritura; sin embargo, nos dimos cuenta de que el teléfono es uno de los principales dispositivos donde se escribe.

La etnografía como tal ha pasado los límites de la disciplina que la vio nacer; otras ciencias han adoptado y apropiado a la etnografía como un recurso novedoso en la investigación social. Por eso es importante voltear a ver qué ha sucedido en estos contextos. Para ello, es necesario mirar con detenimiento las formas en que se está escribiendo etnográficamente desde otras disciplinas.

Por otro lado, habrá que ver la escritura etnográfica con ojo crítico y reflexivo, sobre todo con la incorporación de las nuevas tecnologías y adelantos digitales, desde la escritura con mano, que pareciera distante y nos-

tálgica, hasta las nuevas formas de escritura en tiempos digitales. Escribir en la actualidad puede representar un reto con tantos distractores tecnológicos y conexiones permanentes al internet. Este libro aborda parte de estos retos, haciendo hincapié en una revisión por lo ya hecho en la antropología y en cómo se nos ha visto desde otras disciplinas. Es una invitación para acercarse a la escritura etnográfica a quienes están aprendiendo, y una invitación a reflexionarla para quienes se ocupan de ella.

DANIEL RAMOS GARCÍA

La escritura etnográfica es una cuestión medular en la ciencia antropológica. Este libro tiene un antecedente en el Seminario Interculturalidad y Reflexividades: diálogos sobre escrituras y diversidad en la etnografía, realizado entre 2021 y 2022. Este espacio contó con la participación de Carlos Rojas Martínez, Marijose González Ruiz, Cuauhtémoc Jiménez Moyo, Laura Selene Mateos Cortés, Ernesto Licona Valencia y Gregorio Hernández Zamora, además de quienes coordinamos este libro. En el seminario se reflexionó sobre diversos aspectos de la escritura etnográfica, tanto desde la perspectiva antropológica como desde otras disciplinas que han incorporado este enfoque en sus métodos de investigación. Las discusiones planteadas continuaron, sumando a otros colegas. Como resultado, este libro es una invitación a pensar y a reflexionar a través de un conjunto de siete capítulos escritos por colegas que se han acercado a la etnografía desde la antropología y otras disciplinas.

Se hace un abordaje de la diversidad cultural y la escritura etnográfica, lo que implica el interpretar, representar y asumir un acto político-ético frente a la otredad. Esto lleva, implícita o explícitamente, a reflexionar sobre la forma en que se hacen presentes las relaciones interculturales en el proceso metodológico y de escritura. El ejercicio etnográfico es, en sí mismo, un proceso intercultural de negociaciones, confrontaciones, reciprocidades y contradicciones. La escritura etnográfica contemporánea afronta estas situaciones, y los autores aquí reunidos muestran perspectivas plurales al respecto.

Ariel Corpus teje un emocionante paralelismo entre la etnografía y la literatura, poniendo el acento en el viaje, la otredad y el personaje. De esta manera, muestra cómo los recursos literarios pueden enriquecer la capacidad descriptiva de los textos etnográficos. Continúo el diálogo en el siguiente capítulo abordando el uso de los recursos narrativos para construir la autoridad etnográfica, a través del análisis de artículos académicos. Daniel Ramos presenta un modelo metodológico para escribir desde la imagen; utiliza ejemplos prácticos que invitan a una reflexión sobre los vínculos entre escritura etnográfica y fotografía. Neptalí Ramírez aborda la necesidad de enseñar sistemáticamente a escribir etnografías a partir de una propuesta didáctica sensible y ética ante la diversidad cultural.

Samadhi Aguilar, en diálogo con Arent, hace hincapié en los textos etnográficos como un acto de pensamiento y comprensión mediante experiencias situadas. Enrique Silva presenta el concepto de etnografía resonante para aludir a un diálogo vivo con los lectores de los textos. Finalmente, Marco Cuellar, Estefany García y Karla Villaseñor presentan un ejemplo de escritura a través del análisis de memes. La invitación está abierta; que empiece la lectura, el diálogo y la escritura.

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

1. Describir, por ejemplo. Vínculos entre la etnografía y la literatura



ARIEL CORPUS¹

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.01>

Los lectores de la palabra impresa suelen escuchar que sus herramientas son anticuadas, sus métodos obsoletos, que deben conocer las nuevas tecnologías o sufrir el abandono de la manada que galopa. Quizá. No obstante, si bien somos animales gregarios que deben seguir los preceptos de la sociedad, también somos individuos que aprenden sobre el mundo al reimaginarlo, al ponerle palabras, a recrear nuestra experiencia a través de esas palabras.

ALBERTO MANGUEL

Resumen

El presente capítulo tiene el objetivo de brindar un acercamiento a la relación entre la escritura etnográfica y la literatura, analizando tres vínculos: el viaje como un proceso de movilidad con el que inicia el trabajo etnográfico y el asombro; la otredad como la fuente narrativa que da paso al ejercicio de la escritura; y el personaje como un sujeto presente en ambos procesos de escritura. Destaca que la escritura etnográfica no sólo debe ser

¹ Egresado del Doctorado en Antropología. Profesor del Colegio de Desarrollo y Gestión Interculturales y del Centro de Estudios Antropológicos en la UNAM, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1735-6129> ; correo electrónico: arielcorpus@gmail.com

analítica, sino narrativa y descriptiva, pues la literatura y la etnografía comparten la capacidad de describir experiencias sociales complejas. El texto concluye resaltando que la etnografía se beneficia al incorporar recursos narrativos literarios, lo que permitiría comunicar mejor la complejidad social. Propone integrar en la formación antropológica ejercicios que fortalezcan esta dimensión narrativa.

Palabras clave: *etnografía, literatura, ejercicio etnográfico, escritura.*

Introducción

El quehacer etnográfico se ha vuelto un ejercicio recurrente para distintas disciplinas sociales. Su popularidad ha logrado romper el nicho antropológico para implementarse en estudios sociológicos, educativos, psicológicos, de la salud y de la comunicación, por mencionar algunos. Pero su labor no se ha quedado sólo en la parte académica, también ha transitado hacia los estudios del consumidor en aras de conocer la realidad inmediata y el comportamiento de un potencial cliente. Este quehacer etnográfico —parafraseando a Malinowski— está compuesto por una constelación de tres estrellas: en cuanto método, implica una apuesta epistemológica, un modo de conocer el mundo social; metodológicamente, involucra el uso de diversas técnicas, herramientas o instrumentos de investigación en campo, se articula a su dimensión operativa, al acto de indagar, escuchar, observar; y, finalmente, en cuanto el modo de presentar lo indagado, conlleva un modo de escritura, a la descripción. El tercer elemento es el interés del presente texto. Si bien es cierto es que hay distintos modos en que se presenta el dato etnográfico, en la mayoría de los estudios sociales se recurre a una escritura de tipo analítico, ya sea desglosando la información de manera jerarquizada, haciendo una interpretación del fenómeno o intercalando una descripción con los elementos teórico-conceptuales, muy a la usanza de la enseñanza antropológica contemporánea. Desde luego, pueden existir diversos tipos en que se presenta el texto. Algunos estudios, por ejemplo, presentan, preliminarmente, los elementos conceptuales para después dar paso, con un apartado particular, a la ejemplificación etnográfica mediante

una serie de episodios que vienen a dar cuenta de la discusión que se está llevando a cabo.

En este sentido, con total intención de construir un relato asequible al amplio público —pausando el lenguaje analítico y especializado— es que la etnografía puede encontrar vínculos con la literatura —y de hecho la ha encontrado consciente o inconscientemente— en tanto que ambos constituyen formas de dar cuenta de un fenómeno social utilizando para ello el lenguaje escrito; particularmente, la descripción. Ambos son modos de describir y relatar, de contar y transmitir una experiencia de diversidad. Además, pueden llegar a presentar o dar cuenta de situaciones sociales, fenómenos o hechos que tienen una trascendencia social.

Para reflexionar sobre ello, en este capítulo se tomarán tres articulaciones. La primera tiene que ver con el *viaje*, dado que la movilidad en el trabajo de campo implica el traslado hacia un escenario, y con ello la recreación de un nuevo entorno que se abre ante los ojos del etnógrafo y, por ende, del lugar donde se llevará a cabo la indagación de las prácticas y costumbres, así como la cultura objetivada y simbolizada; cuyos detalles pueden ser generalizados, pero también íntimamente descritos. En segundo lugar está la *otredad*, dado que la narración de lo observado debe dar cuenta de aquello que está fuera de lo rutinario, de lo que irrumpe una cualidad diferente de estar en el mundo, de conocer las prácticas, los rituales, los significados usados, de describir a la otredad, a la diferencia mediante la palabra escrita. Finalmente, en tercer lugar, está la recreación del *personaje*, ya que se adentran en el sujeto —sea real o ficticio— para desenmarañar una serie de condiciones por las cuales atraviesan, y que se observan en su modo de relatarlos. Por lo señalado, el presente capítulo tiene el objetivo de brindar un acercamiento a la relación entre la escritura etnográfica y la literatura, analizando cómo los vínculos señalados pueden generar sinergias en el quehacer del antropólogo.

El relato etnográfico

Como es de todos conocido, la labor etnográfica presupone un método bajo el cual un fenómeno social puede ser conocido, comprendido y descrito.

También implica una posición del sujeto que realiza esta labor, así como el desarrollo o la puesta en marcha de una serie de técnicas en un campo particular donde tiene lugar el objeto de interés o de indagación. En este punto, la presencialidad conlleva a la observación directa, la anotación y el registro, para posteriormente dar paso a una etapa más de tal labor: la descripción de lo observado (Guber, 2015). A decir de Restrepo (2016), la labor etnográfica implica el desarrollo de una serie de habilidades que acompañan el proceso formativo, así como el mismo quehacer investigativo:

la habilidad de saber contar, transmitir o traducir aquello que ha comprendido mediante su lectura... *la etnografía es como una pintura, un mapa o una fotografía de un aspecto de la vida social, pero compuesta desde las narraciones del etnógrafo*. Por eso, en algún grado la etnografía supone un arte de la narración a través de la cual se hila con destreza el flujo complejo de la vida social que interesa al etnógrafo. *Las narraciones tienen un doble propósito: deben dibujar adecuadamente lo que se busca describir con ellas, pero también deben seducir al lector con un estilo fluido.*² (Restrepo, 2016, p. 23)

De lo anterior, es importante subrayar dos problemáticas. La primera es que la etnografía pretende brindar una imagen sobre un fenómeno del que se quiere dar cuenta; no obstante, esta imagen presupone una neutralidad, es decir, un “trazo”, como si fuera la realidad misma y no la realidad vista a través de una serie de posiciones —epistemológicas y subjetivas (políticas, académicas, militancias, de clase, de intereses, etc.)— que se revelan a través de lo relatado. La segunda —interés central aquí— tiene que ver con la “seducción del lector con el estilo fluido”, mismo que poco se practica en la comunidad académica, dado que el modo de escritura y la sintaxis que la compone opta por lo analítico y lo sistemático, por la presentación de datos como evidencia científica, enmarcados en una argumentación teórico-conceptual, como se pondera en la escritura antropológica contemporánea (Guber, 2015, pp. 129-133).

Trabajos como los de Loïc Wacquant (2006) o Juan Cajas (2004), entre otros, representan claros ejemplos del uso literario para la construcción de

² Las cursivas son nuestras.

la narrativa etnográfica. Su lectura se destaca por la fluidez y accesibilidad, pero también se denotan otras características narrativas, como el acercamiento al problema mediante distintas atmósferas, la recuperación de las voces y la construcción de los personajes, héroes y antihéroes. A su vez, tal modo de construir el texto etnográfico lleva implícito un ejercicio del diario de campo, llevando las notas de los escenarios, tiempos, condiciones, conversaciones, etc., para hacer la posterior reconstrucción del dato. En este sentido, la habilidad señalada por Restrepo es una condición deseada, pero no siempre desarrollada.

Otro elemento de reflexión pertinente a considerar es si entonces todo aquel que tiene la capacidad para describir de modo literario puede considerarse etnógrafo. Reygadas (2014, p. 113) planteó una problemática similar; él mismo responde que “todos tenemos capacidades etnográficas, pero las etnografías que producimos son distintas”, puesto que están condicionadas por una serie de elementos que señalamos líneas arriba, y entre las que podemos agregar las cualidades literarias. Además, no se debe pasar por alto que la etnografía implica un método orientado al conocimiento, y, a diferencia de la mera descripción, presupone un sistema de investigación donde se incorporan una serie de saberes formativos para captar, comprender, describir e interpretar el mundo social. Sin embargo, aunque la capacidad literaria para “tejer” el texto etnográfico no sea una condición innata, los ecos entre ambos modos de relatar han estado muy presentes en la propia historia de la antropología (Orego y Serje, 2012), en las discusiones sobre autoría (Clifford, 2001), como objeto antropológico (García Canclini, et. al., 2015; Petit, 2021), y desde luego en los tópicos que ambos campos buscan atender como preocupaciones sociales.

La odisea malinowskiana

Para la antropología, la representación del viaje hacia los lugares de estudio ha sido primordial. No hay que olvidar que la propia disciplina enfocó su objeto de estudio hacia el denominado *sur global*, mayormente hacia territorios colonizados por los países europeos. De igual modo, tal experiencia histórica construyó una representación del trabajo antropológico; es decir,

que para ejercer la etnografía se tenía que pasar una travesía rumbo a esos lugares alejados de los centros de poder económico y administrativo, vivir la experiencia de encontrarse con la otredad y padecer las incomodidades del trabajo de campo. Por lo anterior, a decir de algunos antropólogos contemporáneos, el trabajo etnográfico en campo se ha vuelto un rito de paso para la disciplina (Barley, 2019).

Tal discusión no ha pasado desapercibida para la reflexión sobre el quehacer científico, pues se han delezado las experiencias de precursores de campo a los que Malinowski llamó “amateurs”, poniendo por encima a los viajes con carácter “científico” (Krotz, 1998). Así, los primeros viajeros, quienes con sus notas, reportes, misivas y diarios dieron pie al registro etnográfico de lo desconocido, quedaron descartados (Krotz, 1985, pp. 283-284). El auge del positivismo en el siglo XIX contribuyó a minimizar tales referencias por no contar o no adecuarse al método científico. Por su lado, la naciente disciplina antropológica se reservó para sí la autenticidad de las descripciones sobre la otredad al invalidar tales ideas —y descripciones— “pre-científicas”. En contraste, para Krotz, la historia de los “predecesores” puede constituirse en un punto neurálgico para visitar la antropología, dado que el análisis de su constitución permite un replanteamiento de las preguntas antropológicas; entre ellas, el modo de relatar.

En su *opera prima*, Malinowski (1986) señaló una serie de procesos que se deben llevar a cabo para profesionalizar la labor del etnógrafo, distanciándose de otras formas de explicar la vida de tales sociedades. Como ya se indicó, es conocido el cuestionamiento que hace respecto a mercaderes, misioneros, agentes de gobierno y otras figuras “amateurs” no sólo por los intereses que tenían tras de sí —para Malinowski los datos deben presentarse de forma “limpia y sincera”—, sino por la falta de rigor académico que debe tener la etnografía. A pesar de que pondera el estricto apego científico a la labor etnográfica, Malinowski nos presenta pinceladas de una escritura que al día de hoy puede estar lejos de considerarse como tal, pareciendo que nos encontramos con una narración novelada del trabajo de campo. Después de explicar con una sintaxis estructural la dimensión metodológica, utiliza su destreza narrativa con metáforas que describen los paisajes que apreció a su llegada a las islas Trobriand:

Dejando de momento las bronceadas rocas y las oscuras selvas de las Amphlett [...] navegamos hacia el norte, hacia un mundo completamente distinto de llanas islas de coral [...] Hasta ahora hemos navegado por mares de un azul intenso limpio, donde los bajíos de coral, con su variedad de formas y colores, con su maravillosa vida de plantas acuáticas y peces, son espectáculos fascinantes; un mar enmarcado por todos los esplendores de la selva tropical, con volcanes y montañas como telón de fondo, con vivas corrientes de agua y cascadas, con nubes de vapor que se arrastran entre los altos valles [...] Entramos ahora en un mar verde y opaco, cuya monotonía sólo rompen unos pocos bancos de arena, algunos desnudos y a flor de agua, otros cubiertos de unos cuantos árboles pandáneos bien agazapados entre sus raíces aéreas [...] Más hacia adelante, a través de la bruma del mar, se ve cómo se espesa la línea del horizonte en diversos puntos, cual si estuvieran repasados a lápiz [...] Atravesando la Laguna por entre los intrincados pasajes que dejan los bajíos, a medida que nos acercamos a la isla principal, aquí y allá brota sobre la playa la estera enmarañada y espesa de la baja jungla y podemos distinguir un pequeño bosque de palmeras que parece una bóveda soportada por pilares [...]. (Malinowski, 1986, p. 65)

A la par del método riguroso que funda la odisea manilowskiana, el etnógrafo mantenía una relación de amor-odio con la literatura, ya que no fue ajeno a lo escrito en su época. Ubicado en la frontera de la época victoriana, la literatura fue una acompañante de su travesía. En su diario de campo, Malinowski (1989) registra esta relación, ya que fue un asiduo lector cuando quería distraerse de la actividad profesional, o en situaciones de enfermedad; pero en muchas ocasiones se repetía como axioma “no leer novelas”, ya sea como promesa para poder trabajar asiduamente o como condición misma de trabajo. Para James Clifford (2001) la labor etnográfica de Malinowski tiene determinados ecos con su contemporáneo Joseph Conrad, de quien habla en múltiples ocasiones en su diario de campo. Clifford lleva esta resonancia hacia los elementos de la subjetividad, la experiencia en campo, los paralelismos temáticos y estructurales, entre otros elementos. Empero, también es útil contrastarlo con el relato del autor de *El corazón de las tinieblas*. Conrad lo narra así:

El estuario del Támesis se prolongaba frente a nosotros como el comienzo de un interminable camino de agua. A lo lejos el cielo y el mar se unían sin ninguna interferencia, y en el espacio luminoso las velas curtidas de los navíos que subían con la marea parecían racimos encendidos de lonas agudamente triangulares, en los que resplandecían las botavaras barnizadas. La bruma que se extendía por las orillas del río se deslizaba hacia el mar y allí se desvanecía suavemente. La oscuridad se cernía sobre Gravesend, y más lejos aún, parecía condensarse en una lúgubre capa que envolvía la ciudad más grande y poderosa del universo [...] Y por fin, en un imperceptible y elíptico crepúsculo, el sol descendió, y de un blanco ardiente pasó a un rojo desvanecido, sin rayos y sin luz, dispuesto a desaparecer súbitamente, herido de muerte por el contacto con aquellas tinieblas que cubrían a una multitud de hombres [...] El sol se puso. La oscuridad descendió sobre las aguas y comenzaron a aparecer luces a lo largo de la orilla. El faro de Chapman, una construcción erguida sobre un trípode en una planicie fangosa brillaba con intensidad. Las luces de los barcos se movían en el río, una gran vibración luminosa ascendía y descendía. Hacia el oeste, el lugar que ocupaba la ciudad monstruosa se marcaba de un modo siniestro en el cielo, una tiniebla que parecía brillar bajo el sol, un resplandor cárdeno bajo las estrellas. (Conrad, 1996, pp. 19-23)

Tanto en el ámbito etnográfico como literario, el viaje se vuelve central como puerta de entrada hacia la otredad. No sólo es un tema recurrente cuando se relata lo exótico e inhóspito, sino el tema mismo. Así, comparte con la antropología la posibilidad del asombro, y en cierto modo, describe escenarios que han sido modificados por los procesos contemporáneos. Veamos un par de ejemplos. Ampliamente estudiado, *Mamita Yunai*, del costarricense Carlos Luis Fallas, nos adentra en las plantaciones bananeras de la United Fruit Company en medio de un álgido proceso de ampliación del capitalismo, del naciente sindicalismo y de la búsqueda por un proceso de elecciones democráticas. La novela, previa al *boom* latinoamericano, es una obra magistral que relata la travesía de “sibajita” en un proceso de cambio social, incluso al grado de que algunos estudiosos la consideren, además de literatura realista, una de tipo comunista (Pietras, 2016). Fuera de ello, nos interesa aquí el acercamiento a la otredad mediante el viaje, pues es donde el vaso comunicante con la labor etnográfica tiene lugar en dos

momentos: la experiencia de campo en sí, y su posterior narración. De este modo, Fallas nos acerca a este viaje del siguiente modo:

Cuando llegué a Chasse lucía el sol y en la brisa fresca llegaba el rumor de las cercanas aguas del Sixaola. Dejé a la derecha el comisariato de la United y los campamentos solitarios de sus cercanías y me dirigí directamente a la tienda del chino del lugar. Ni un alma por ninguna parte. Un poco adelante, unas casillas de madera y unos trapos colgando de las cercas [...] La picada que seguíamos nos llevó a una especie de floresta cruzada por innumerables trillos, que debían llevar a palenques escondidos en la espesura; por todas partes creía ver indios acechándome. Naranjos abandonados y solitarias cepas de banano anunciaban la proximidad de la vivienda indígena, que muy pronto apareció en un claro. Era un inmenso palenque, con un alto cucurucho de palmas como techo y cerrado con astilleros parados y mal unidos con bejuco, por entre los que asomaban las caras asustadas de las mujeres. Aullaron furiosamente los perros sarnosos a nuestro paso y los cerdos gruñeron dentro de la cocina india. Cinco o seis indios que se enderezaron en sus hamacas para conversar rápidamente y a grandes voces con mi guía contestaron mi saludo con gruñidos hoscos. (Fallas, 2013, pp. 18 y28)

Tal tendencia no es la única, desde luego que en la literatura realista abundan estas descripciones. Lo importante aquí es el acercamiento que el viaje posibilita para el encuentro con la otredad, con la complejidad del campo y, desde luego, con el registro del espacio donde tiene lugar el objeto de estudio. En esto último, podemos encontrar a Rosario Castellanos, quien en *Balún-Canán*, considerado su trabajo más autobiográfico, centra la narración del viaje en el río Jataté como objeto a partir del cual se adentra en los desafíos de la alteridad:

Ya aparejaron las cabalgaduras. Salimos temprano de Bajucú porque la jornada es larga. Vamos sin prisa, adormilados por el paso igual de los indios y de las bestias. Entre la espesura de los árboles suenan levemente los pájaros como si fueran la hoja más brillante y más verde. De pronto un rumor domina todos los demás y se hace dueño del espacio. Es el río Jataté que anuncia su presencia desde lejos. Viene crecido, arrastrando ramas desgajadas y ganado

muerto [...] El viento del amanecer desgarrar la niebla del llanto. Sube, se dispersan los jirones rotos mientras, silenciosamente, va desnudándose la gran extensión que, avanza en hierba húmeda, en árboles retorcidos y solos, hasta donde se yergue el torso de la montaña, hasta donde se espejea el río Jataté. (Castellanos, 1973, pp. 67 y 75)

Para la etnografía, dar cuenta del espacio es un indispensable para la posterior descripción de las prácticas, o bien de lo que dará lugar en ese escenario. Desde luego, también el espacio mismo puede ser el objeto del quehacer etnográfico con todo y sus vínculos con la literatura.

El encuentro con la otredad

El descubrimiento antropológico desemboca en el asombro. Para Krotz, el asombro “no surge automáticamente de la realidad observable y observada”, sino de la dialéctica entre el uno y el otro, entre identidad y diferencia (Krotz, 1985, p. 288). Este descubrimiento de la alteridad parte de “la curiosidad ante lo desconocido, lo diferente, y la necesidad de comprender, interpretarlo, de compartirlo, comunicarlo, traducirlo” (García del Villar, 2005, p. 45); y por ello, la etnografía ha realizado una amplia aportación al desarrollo de una serie de monografías que posibilitan la comprensión de la otredad. No obstante, se sostiene aquí que tal tarea no es algo propio de la tradición antropológica, algo en lo que esta disciplina tenga el monopolio, pues la literatura también hace posible narrar estas condiciones de encuentro y diferencia.

Para ejemplificarlo, retomaré el área de mi experticia, la antropología de la religión. Desde luego que el tema de lo religioso no es lo único que se ha abordado desde la literatura; los ecos temáticos que devienen de problemáticas estudiadas por las ciencias sociales son tópicos constantes en el ámbito literario. En el subcampo de lo religioso se establecen descripciones de ritualidades, liturgias, procesiones, devociones mismas y demás elementos que compaginan con los marcos de prácticas y creencias de los sujetos religiosos. La literatura no está exenta de ello, pues si bien no es el tópico de mayores ventas, se ha incorporado de algún u otro modo. En su primera

novela *Ecue-Yamba-O*, el gran Alejo Carpentier —parafraseando a Restrepo— nos “dibuja” no sólo en los objetos que están en derredor de la devoción, sino en el ánimo mismo de quien confía en la respuesta de sus dioses. En primer lugar, construye el escenario situando al actor que pasa por el umbral que lo lleva de lo profano a lo sagrado, dota de misterio a ese recinto donde el personaje principal se acerca con incertidumbre. Carpentier escribe:

Palpitante de emoción, mudo, sudoroso, Menegildo penetró en el santuario, seguido por el sabio Beruá... Al principio sólo divisó una vaga arquitectura blanca, apoyada en una de las paredes. Las ventanas estaban cerradas, y ninguna hendidura dejaba pasar la luz.

—¡Arrodillao!

Cuando el mozo hubo obedecido, Beruá encendió una vela. Un estremecimiento de terror recorrió el espinazo de Menegildo... Se hallaba, por vez primera, ante las cosas grandes, de las cuales el altar de Salomé sólo resultaba un debilísimo reflejo, sin fuerza y sin prestigio verdadero. A la altura de sus ojos, una mesa cubierta de encajes toscos sostenía un verdadero cónclave de divinidades y atributos. Las imágenes cristianas, para comenzar, gozaban libremente de los esplendores de una vida secreta, ignorada por los no iniciados. En el centro, sobre la piel de un chato tambor ritual, se alzaba Obatalá, el crucificado, preso en una red de collares entretejidos. A sus pies, Yemayá, diminuta Virgen de Regla, estaba encarcelada en una botella de cristal. Shangó, bajo los rasgos de Santa Bárbara, segundo elemento de la trinidad de orishas mayores, blandía un sable dorado. Un San Juan Bautista de yeso representaba la potencia de Olulú. Mama-Lola, china pelona, diosa de los sexos del hombre y de la mujer, era figurada por una sonriente muñeca de juguetería, a la que habían añadido un enorme lazo rosado cubierto de cuentas. Vestidos de encarnado, con los ojos fijos, los Jimaguas erguían sus cuerpecitos negros en un ángulo de la mesa. Espíritus mellizos, con pupilas saltonas y los cuellos unidos por un trozo de soga aparatosamente atado. Un cándido gallito de plumas, colocado en una cazuela de barro y rodeado por siete cuchillos relucientes simbolizaba el poderío indómito del demonio Eshú... En torno a las figuras, un hacha, dos cornamentas de venado, algunos colmillos de gato, varias maracas y un sapo embalsamado constituían un inquietante arsenal de

maleficios. El guano de las paredes sostenía herraduras, flores de papel y estampas de San José, San Dimas, el Niño de Atocha, la Virgen de las Mercedes. Sujeto de un clavo se veía el collar de Ifá compuesto por dieciséis medias semillas de mango, ensartadas en una cadena de cobre. (Carpentier, 1979, pp. 83-84)

La recuperación que magistralmente hace Carpentier describe no sólo los elementos que circunscriben el ritual, sino la condición misma de la creencia. La búsqueda de Menegildo por cambiar la línea del destino lo lleva a buscar el favor de los orishas, situación latente en las creencias que desde una perspectiva funcionalista utilizan a lo religioso como recurso para hacer frente a las adversidades de la vida, tendencia característica de las religiosidades de índole popular. En este sentido, el texto literario recupera lo que, a decir de la etnoliteratura, es parte de la “condición humana” (García del Villar, 2005, pp. 51-55).

Por otro lado, como es conocido, la diversidad religiosa está presente en los procesos de la sociedad contemporánea. Por un lado, hay mayor diversidad de instituciones religiosas que ofertan bienes de salvación dentro de los parámetros regulados por un cuerpo de especialistas; empero, por otro lado, existe una amplia serie de prácticas denominadas como religiosidad a la carta que posibilita la conexión de universos diferentes para lograr determinados fines deseados. En el rastreo literario, el cuento “Culo de paja”, de Dahlia de la Cerda, da cuenta de la incorporación de diversas prácticas de una bruja que obtuvo sus conocimientos de manera hereditaria, y cuya efectividad era ampliamente reconocida hasta que tuvo un conflicto con Teresa, su vecina. Para hacer frente a ella y poder dominarla

Empecé a hacerle la brujería [...] Primero fue a la buena de Dios: se la dediqué en el novenario a San Judas Tadeo. Le ofrendé ayuda al Santo Niño de Atocha. Me vestí como Santo Toribio un mes. Ningún ritual blanco autorizado por la Santa Iglesia Católica sirvió [...] Entonces pasé a la encomendación a entidades oscuras, le dije a mi sobrina que le agarrara una foto de su Facebook y me la imprimiera. Pos la pegué en una manzana verde y se la dejé a mi Santa Muerte Roja. Nada [...] Ni la Santa Amarilla, ni la Verde, ni la Negra me ayudaron. Luego traté con los amarres blancos, rojos y negros. Le

puse su nombre a una vela, la cubrí con miel y canela y la prendí e hice oraciones para dominar el juicio [...] Repetí el proceso con velas rojas, verdes y negras. Nada. Le amarré una rana y la enterré en una maceta en luna cuarto menguante. La enterré en las vísceras de una gallina negra y la sepulté en el monte con la luna en cuarto creciente. Nada [...] Mi penúltimo recurso fue la magia de los muertos [...] es de que agarras de las cenizas de un ancestro, haces la invocación y luego le das a tragar las cenizas a tu adversario [...] Mi último recurso fue recurrir al mismísimo señor de las Tinieblas [...] Dibujé una estrella de cinco puntas con sangre de gallina negra en el piso de mi sala, puse un círculo de sal rodeando la estrella y una veladora negra en casa punta. Me desnudé y bañé mi cuerpo en agua de rosa, me comí un pedacito de peyote y empecé a invocar [...]. (De la Cerda, 2022, pp. 117-118)

Relatos así no son mera ficción, la incorporación de nuevas devociones al campo religioso conlleva la capacidad para relatar lo observado, capturando los detalles y adentrándose en la experiencia, en la cual el hilo de la trama transita entre el narrador y la otredad. La antropóloga Mónica Marín brinda un claro ejemplo de ello, pues en su modo de reconstruir el dato transita entre la experiencia personal y los sucesos que van teniendo lugar en el trabajo de campo. En su estudio sobre San Simón, en la frontera de México con Guatemala, se encontraba conociendo una mesa de trabajo en un festejo al santo cuando de pronto sucedió algo inesperado:

Cota se paraba y se sentaba, iba con sus compadres, luego con los invitados al novenario; uno de sus hijos rezaba frente al santo, todo iba bien y logré platicar con algunos de los invitados, hasta que un estruendo rompió la armonía: era un grupo de jóvenes que llegaba al templo improvisado de San Simón, portaban una efigie pequeña de la Santa Muerte, traían tatuajes en sus cuerpos y un revólver que llevaban a bendecir, además de varios cartones de cerveza. Era una facción de la Mara Salvatrucha de la clicla 18. Cota, cuando los vio, se paró frente a ellos; los hombres le entregaron la estatuilla de la Santa Muerte y ella la puso a un costado de San Simón. Después, llevó frente al santo al dueño del revólver y le pidió que pronunciara las siguientes palabras:

Oh, poderoso San Simón, yo, humilde criatura desechada por todos, vengo a postrarme ante vos para pedirte protección ante todo peligro. Si es

en el amor, tu detendrás a la mujer que quiero; si es en el negocio, que jamás caiga; tú no dejarás que los brujos tengan más poder que vos, si es mi enemigo, sos vos quien va a vencer, si son enemigos ocultos, haces que se vayan en cuanto te nombre, oh, poderoso San Simón, te ofrezco tu puro, tus tortillas, tu candela. Grande eres, bendice este revólver, que su bala no me alcance, que mi sangre no se derrame, que por accidente no se dispare. Señor, aleja a la gente que le debo dinero o muerte, te lo pido por aquel al que entregaste por treinta monedas, oh, Judas San Simón. (Marín, 2019)

En este sentido, se pueden encontrar diversos modos de describir los procesos socioreligiosos, articulando los fenómenos estructurales con las maneras del creer más personalizadas. Ello es un ejemplo de la forma de acercarse a la otredad, la del creyente, y dar a conocer algunos elementos constitutivos de un campo que trastoca diversos escenarios. Aún más, en el escenario contemporáneo, caracterizado por un campo religioso plural, la destreza narrativa que guía la escritura etnográfica presenta el reto de amalgamar diversas expresiones de religiosidad en un mismo individuo creyente, hacer que las voces sean escuchadas, lograr que las emociones sean percibidas por el lector, y vincular en la descripción la experiencia del creer contemporáneo.

Cabe señalar que el mismo acto descriptivo de la etnografía acompaña la construcción de la otredad; es decir, en la medida en que las letras van construyendo las palabras en el texto, la otredad empieza a tener características. La escritura etnográfica dota de contenido al “otro” y perfila un modo de comprenderlo. En este sentido, la escritura etnográfica le da tangibilidad a las prácticas que se narran, mismas que efectúan las y los individuos condicionados por sus estructuras. De ahí emerge una responsabilidad intrínseca al momento de escribir, dado que la visión sobre el otro se carga de atributos positivos o negativos. En lo religioso, esto es muy latente en devociones que son estigmatizadas, expresiones religiosas que transgreden las normas morales y cuyo riesgo en la escritura radica en atribuirle marcas negativas que condicionen una valoración sobre ellas.

La construcción del personaje

En la dimensión micro que tiene el quehacer etnográfico, las prácticas que se describen y los procesos que se analizan no se quedan sin un nombre. Por lo regular, esta dimensión recupera del “informante”, o interlocutor, la experiencia, y a partir de ella va dando cause a las explicaciones que se quieran desarrollar. Estos trabajos pueden estar centrados en un interlocutor principal, y de ahí van teniendo cabida algunos secundarios, o bien pueden recopilar una variedad de voces y presencias que posibiliten entender lo analizado. En ocasiones, también el autor —el etnógrafo— se sitúa como personaje, tal como sucede en las autoetnografías donde su voz y presencia va desarrollándose a la par del resto de los interlocutores. Con la literatura, el vaso comunicante está en la recreación de los personajes literarios, la recuperación de su voz, la centralidad de su experiencia y, con ello, el poder capturar una esencia del mismo.

La denominada *literatura universal* ha construido personajes que interpelean al lector; el joven Holden Caulfield que J. D. Salinger recrea en *El guardián entre el centeno*; el detective Rick Deckard, que Phillip K. Dick construye en *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*; José Arcadio Buendía de Gabriel García Márquez, en *Cien años de soledad*. También se pueden encontrar personajes que acompañan las sagas literarias, como el criminalista Mandrake, en la obra del brasileño Rubem Fonseca, o como el inspector Chen Cao, del chino Qui Xiaolong, que tiene lugar en obras como *Seda roja* y *Visado para Shanghai*, entre otros. La literatura mexicana no se queda atrás, personajes icónicos como Pedro Páramo, de Juan Rulfo, y más contemporáneos los de Guillermo Fadanelli, como Orlando Malacara y Domingo J. Mancini. Tal vaso comunicante con la etnografía es bien percibido por Ricardo Pozas y Francisco Rojas González en *Juan Pérez Jolote* (1948) y los cuentos de *El diosero* (1952), respectivamente; también *Los hijos de Sánchez* (1965) de Oscar Lewis. En esta perspectiva me es importante recuperar tres enfoques de interés que se comparten; el primero es la subalternidad; el segundo, la subjetividad, y el tercero —más centrado en lo metodológico— la biografía.

Subalternidad, el relato de la clase popular

Retomado de la tradición marxista y, particularmente, gramsciana este enfoque ha sido utilizado para “dar cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación capitalista” (Modonesi, 2012, p. 2). En la idea de Gramsci, desarrollada *Cuadernos de la cárcel*, la clase subalterna ha interiorizado una serie de valores asignados por las clases dominantes en tanto que no tienen el control de los medios de producción. Pese a ello, tienen voz. Estos distintos estudios sociales, principalmente de la escuela de los estudios culturales, llevaron al análisis de estas clases subalternas, tales como lo hace Paul Willis (2008) en su análisis de la cultura escolar en un barrio obrero; o Philippe Bourgois, con los vendedores de crack (2010).

La condición señalada puede ser ejemplificada en *Los basuras*, novela con la que Carlos Alberto Román obtuvo el Premio Nuevo León de Literatura. En ella se entrelaza la historia de una familia precarizada cuyo personaje principal, Rodrigo, trabaja como obrero en el último eslabón del proceso productivo de una fábrica de plásticos, el de los desechos. El resto del tiempo lo dedica a la imitación de su ídolo en un bar próximo a su espacio habitacional: el gran Rigo Tovar. En parte de la trama se desarrolla la problemática de la tecnificación y el avance de los procesos mecanizados que suplantando la mano de obra, de modo que el protagonista junto con el equipo operativo quedará sin empleo ante la llegada de una nueva máquina.

Entonces, la Betterware se pone a imaginar el armatoste que los iba a dejar sin trabajo, la máquina que los dejaba en la calle, una máquina que limpia el aceite de las piezas recién salidas de la inyectora, que no tiene que esperar a que se enfríen ni pierde tiempo en los hábitos del hambre, la sed o el sueño; inatacable por el aroma del tiner y las preocupaciones de la vida; poderosa y mansa: inevitable. (Román, 2022, p. 54)

Frente a estas situaciones, la subalternidad obliga a buscar otras opciones de subsistencia; en términos conceptuales, se trata de estrategias generadas por la agencia del sujeto. En este caso, Román va puntualizando acciones previas o secundarias que realizan sus personajes situados en

condición de precaridad. Esta técnica literaria permite ubicar la trayectoria de vida de sus personajes sin necesidad de hacer grandes repasos, tan sólo punteando los contextos previos y cotidianos de la subalteridad.

[Betterware] Ya no podía dejar de vender sus productos por catálogo como había prometido a sus hijos [...] Melany pensaba que volvería a bailar, que nunca debió de haber dejado el baile, era lo seguro. Ya se habían calmado las balaceras y ya se le había pasado el asco que la hizo dejar la vida nocturna [...] Anibal, harto de todo, de haber perdido a su mujer, de haber perdido el trabajo y, en definitiva, de haber perdido el cielo y el campo de su pueblo a cambio de cuatro enormes paredes grises y un techo de lámina que le recordaba los gallineros de su tierra, por busca de amor [...] dejó caer su desarmador dentro del bote de tiner y se fue, sin hablar con nadie, sin despedirse de nadie [...]. (Román, 2022, pp. 60-61)

Por otro lado, el personaje principal, Rodrigo, encuentra en la música la oportunidad de salir del bache en que se encontraba. En la trama, debe cargar con el autoengaño de matrimonio estable, de un hijo que no es propio pero que ha adoptado como suyo, de un espacio doméstico compartido por la figura materna, el desempleo, las enfermedades, etc. Frente a ello, la música se vuelve lo propicio para darle salida a esa condición subalterna, por lo que

Rodrigo se entrega al momento y toca “Mi matamoros querido”, “El testamento”, y repite “¿Cómo será la mujer?”. Se arma de nuevo el baile y Rodrigo siente una energía extraña, siente que es otra persona, como si el papel de Rigo Tovar le quedara a la medida, siente que no le importaría. (Román, 2022, pp. 60 y 107)

Desde luego, la llamada literatura social tiene un amplio recorrido. En México se desarrolló desde el siglo XIX (Sandoval, 2008), y se ha transformado con el tiempo; actualmente, se pondera como una herramienta de contingencias frente al actual escenario de violencia que han mermado el tejido social del país desde el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012). Autoras y autores contemporáneos como la ya mencionada Dahlia de la Cerda,

Fernanda Melchor, Macaria España, Antonio Ramos Revilla, Hiram Ruvalcaba, entre otros que están figurando en el escenario de las letras mexicanas, exploran la condición de subalternidad que la antropología había descrito desde Lewis (1965). En este sentido, se entrecruzan con las nuevas líneas de investigación que se efectúan desde las ciencias sociales, dando a conocer las maneras en que se afrontan las condiciones de precariedad que constituyen al denominado sujeto etnográfico, desarrollando así los sentires que se viven en el espacio (la calle, la unidad habitacional, el transporte público, el pueblo, etc.), los modos de lenguaje utilizados (la jerga, el pocho, las groserías, etc.), las actividades desarrolladas (comerciantes, narcotraficantes, sexoservidoras, camareras, etc.), y otros elementos que derivan de las condiciones estructurales de pobreza.

Subjetividad, el mundo interno narrado

El dilema objetivo-subjetivo es parte central en las disciplinas sociales. El primero, atendiendo a una dimensión más estructuralista, plantea que el mundo de vida o la experiencia de cualquier individuo es inculcada por elementos externos, es decir, por la sociedad. El segundo atiende las razones internas del individuo, ponderando el “hecho de que la realidad tiene un componente constitutivo que incluye a las personas de manera integral, y esto quiere decir, su existencia material junto a su mundo interno” (Capote, s/a, p. 3). Es decir, el mundo social que vivimos en tanto individuos se compone de los procesos de socialización en diálogo con las particularidades íntimas del sujeto, estableciendo así puentes de diálogo entre lo subjetivo (sujeto) y lo objetivo (sociedad); dialéctica que complejiza el comportamiento humano. Relatar de buen modo la subjetividad es todo un reto de escritura, sobre todo al conectar la parte interna del personaje con las representaciones colectivas, así como los condicionamientos estructurales, y, con ello, elaborar una síntesis entre ambos.

Para mostrar el análisis de la subjetividad se retomará la obra de la novelista Liliana Blum. Los personajes que construye Blum no son habituales y siempre se presentan en clave “binaria”. En *El monstruo pentápodo*, recrea la relación de un pedófilo con una mujer de talla baja; en *Cara de libre*, de

una mujer profesionalista, adulta, con labio leporino y paladar hendido durante su infancia, con un “cuarentón” que representa la misandria de la protagonista. Estos personajes le permiten a la autora explorar la parte subjetiva para desentrañar “sus acciones comportamentales externas siempre acompañadas de sus referentes ideológicos internos, estados psicológicos que se actualizan”, y la manera en que “son expresión del sujeto como totalidad y condicionan su comportamiento” (Capote, s.f., p. 3). Pandora es un personaje que da título a la novela del mismo nombre. Tal protagonista tiene una condición con la que debe lidiar, su gordura, y por ello las críticas de su entorno. En este recorrido interno, Blum elabora monólogos a partir de los cuales indaga la parte subjetiva que se confronta con los elementos sociales que imperan y condicionan las representaciones colectivas en torno al cuerpo de las mujeres

En el imaginario colectivo, los gordos somos bonachones, simpáticos y, sobre todo, bien intencionados. En las cabezas de mis compañeras nunca estuvo la posibilidad de que yo pudiera hurgar en sus bolsos y extraer algo de valor. (Blum, 2016, p. 68)

Paradójicamente, a las gordas todo el mundo nos mira; al mismo tiempo nadie nos ve en verdad. A la gente le repugna mirarnos, así que desvían los ojos hacia cualquier otra parte. Es como si vieran parcialmente nuestra silueta y la imagen fuera demasiado para procesar [...]. (Blum, 2016, p. 75)

Ser gorda es como ser un suicida: hay un elemento de reproche que hace que la gente se sienta incómoda cerca de uno. Porque la gente supone que ser gordo es una elección. A diferencia de los adictos a las drogas, a quienes no se les puede reprochar su dependencia física a la sustancia favorita, se da por hecho que los gordos elegimos autodestruirnos poco a poco, y por eso no merecemos clemencia ni comprensión ni simpatía. Es peor si se trata de mujeres: a las mujeres sólo se les pide belleza, su valor se contabiliza en esa subjetiva medida, y hoy por hoy, eso significa delgadez [...] Ser gorda es peor que ser celosa, vengativa, superficial, vana, aburrida, truculenta, cruel o maligna. (Blum, 2016, p. 197)

Si bien este tópico atraviesa las representaciones de género, las cuales han tenido cabida en los estudios críticos, particularmente al hablar de

gordofobia, también se indaga la parte emocional como construcción de la subjetividad. En la trama de *Pandora* la protagonista busca una relación afectiva por diversos medios, pero en su subjetividad reflexiona cómo las imposiciones sociales sobre el cuerpo de las mujeres les pueden llegar a cerrar los espacios aun en las determinadas aplicaciones para buscar pareja. No sin miedo, la protagonista reconoce lo complicado que es reservar su complejidad, dado que la expectativa masculina busca un cuerpo delgado.

Si buscar pareja es difícil para cualquiera, excepto para los tocados por el dedo de Dios, para las gordas es doble, triplemente complicado [...] Eso lo comprobé tras intentar en uno de los sitios en línea para encontrar el verdadero amor. Traté de ser honesta [...] En mi descripción física usé palabras como “algo fornida”, “de proporciones generosas”, y traté de enfatizar mis cualidades: entusiasta, cinéfila, comprometida. (Blum, 2016, p. 85)

Finalmente se involucra en una relación con Gerardo Viera, un médico del hospital donde Pandora era recepcionista. Este coprotagonista se acerca a Pandora a partir de un fetiche: el feederismo. En efecto, su placer sexual es ver engordar cada vez más a Pandora, al grado de convencerla de vivir en una casa que renta sólo para ellos dos y para la dedicación exclusiva de su placer. En este punto, la subjetividad que recrea Blum nos adentra a la manera en que la protagonista enfrenta los temores por su salud y la aceptación de su condición, a la segregación de los prototipos de amor esperados bajo los condicionamientos sociales, a costa de la aceptación de las determinaciones del fetiche masculino que hacen de Pandora un objeto de deseo y, como ella lo piensa, de amor, creyendo sin más las palabras de Gerardo: “el peso de una mujer es indicador de su búsqueda de placer. A mí me enamoraría una mujer que supiera que disfrutar es más importante que ajustarse a las reglas estrictas de la sociedad” (Blum, 2016, p. 101).

No se puede obviar que esta subjetividad narrada mantiene sus vasos comunicantes con la comprensión de las emociones y los afectos, cuyos debates mantienen una estrecha relación entre la sociología y la antropología: en la primera, pensada como un hecho social condicionante de cada sociedad que determina a las y los individuos a actuar, sentir y emocionarse a partir de la coacción de la estructura misma; en la segunda, enfatizada

como la dimensión simbólica que puede determinar el *ethos* de una cultura. Desde luego también se vinculan los temas de la corporalidad, de la socialización del canon de belleza y los de estereotipos culturales devenidos en gran parte de las industrias culturales.

El testimonio como relato

La estrategia etnográfica pondera la historia de los sujetos frente a las explicaciones estructurales. De ahí que se hayan incorporado una serie de métodos biográficos para esta labor, por lo que, a decir de Pujadas, ello permite relacionar

el testimonio subjetivo del individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de las normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte (Pujadas, 1992, p. 44).

Tal enfoque no es lejano a lo que se hace desde las autoetnografía, que investiga lo personal para entender los ecos estructurales en los individuos (Blanco, 2012). Si bien el enfoque no es novedoso, pues se ha puesto en práctica desde los años 80, ha cobrado mayor relevancia a partir del giro decolonial que venía sólo en la otredad “exotizada” el objeto de estudio para la antropología, combinando el método etnográfico con la biografía, para situarla como fuente de conocimiento; ello a pesar de sus modos diferenciados de entretejer la narración (Cruz, 2005; Lerma, 2021). En el campo literario, los ejemplos son bastos. Algunos desde la ficción como lo hace Marguerite Yourcenar en *Memorias de Adriano*, y otros como técnica literaria empleada, recopilando elementos testimoniales; tal es el caso de *La noche de Tlatelolco*, *Hasta no verte Jesús mío*, *Leonora* y *Querido Diego, te abraza Quiela*, que son parte de la obra de Elena Poniatowska. El escritor Juan Villoro también incursionó en esta perspectiva en *El vértigo horizontal. Una Ciudad llamada México* (2015), en donde sitúa su experiencia para

narrar distintos episodios de la trama nacional, y espacios de la Ciudad de México:

Las excursiones a las regiones convulsas pueden estar animadas por los mejores deseos, pero rara vez producen otra experiencia que el desconcierto. Recuerdo la noche en que una pandilla de acelerados fuimos al bar gay Spartacus en Ciudad Nezahualcóyotl. Esto sucedía a fines de los años ochenta, cuando esa periferia de la capital aún conservaba su aspecto de región desurbanizada, sin servicios públicos ni códigos postales y cuando la alteridad sexual contaba con pocos sitios para decir su nombre. En la Zona Rosa, baluarte del turismo y de la bohemia refinada, el Bar 9 había sido precursor de la movida gay. Más difícil era encontrar un lugar equivalente en las zonas populares. A fines de los años setenta, José Joaquín Blanco publicó en el suplemento Sábado, de *Unomásuno*, un texto decisivo, “Ojos que da pánico soñar”, sobre la doble condena que padece el “puto jodido”. La noche que aquí recupero parecía animada por el espíritu de La cacatúa verde. Habíamos ido a Bellas Artes, a ver la ópera Salomé, de Richard Strauss, dirigida en escena por el desafortunado Werner Schroeter. La excursión a Ciudad Nezahualcóyotl surgió como un deseo de prolongar en plan vernáculo el libreto de Oscar Wilde. Buscábamos lo Otro como quien practica un deporte de alto riesgo, que conlleva peligros a los que se sobrevive deliciosamente. (Villoro, 2018, pp. 181-182)

Este tipo de experiencias las podemos encontrar también en la literatura experimental de la cantante Amanditita, en *Trece latas de atún* (2015), donde se recopilan episodios que atraviesan lo ficticio, especulativo y real. Desde luego, lo encontramos también implementado por literatos de talla mundial como el premio nobel Orhan Pamuk, en *Estambul* (2016), donde retrata los escenarios de la ciudad a partir de su experiencia vital. En México el “género Monsiváis” es continuador de la crónica urbana para relatar múltiples episodios de la metrópoli; referenciarlos sería inagotable. Pero esta estrategia no es novedosa; en las ciencias sociales los sociólogos de la escuela de Chicago fueron algunos de los pioneros en poner en el centro la trayectoria del sujeto, de incorporarlo como sujeto de análisis para encontrar explicación a los fenómenos que buscaban describir (Feixa, 2018; Picó y

Serra, 2010). En la literatura también está presente, como lo hizo en diversas crónicas José Juan Tablada, que retrató lo observado en la vida cotidiana desde París, Nueva York, la Ciudad de México y Japón; de este último describe un festival de año nuevo:

Amanece el día de *matzuri* húmedo y lluvioso; desde la hora de la liebre hasta la hora de la serpiente, una menuda lluvia escarcha Los Pinos sombríos hoy hace brillar los negros techos de las pagodas [...] Ruidos de orquesta japonesa, arpegios de *shamisen*, vibración de tímpano, hueco ruido de crótalos. La multitud hace rueda y surge una *odorí*, hoy una bailarina revestida de oscuro traje y preludiando una extraña danza, pues avanza con la cabeza sobre el pecho, dejando ver su negra cabellera suntuosamente peinada; hoy pero cuando levante el rostro aparece una máscara exangüe, de roja boca dilatada en un rictus de angustia, de ojos en blanco, cuyas furtivas miradas huyen hacia el espasmo [...] Cuando la danza concluye la multitud se dirige a una barranca donde un japonés sopla un caracol arrancando extraños sonos y que desnudo sudoroso parece a primera vista un tritón acabando de emerger del océano. (Tablada, 2007, pp. 184, 186, 187)

Quizá este tipo de relato personal pueda ser el más cercano al producido desde el ámbito antropológico, no sólo a partir de la autoetnografía, sino como manera de darle un cauce biográfico a los condicionamientos sociales que experimentan los sujetos que son parte de los procesos de investigación; es decir, de dar a comprender la manera en que los fenómenos sociales, que parecen impersonales y estructurales, tienen su correlato en escalas micro-sociales.

A modo de conclusión

En el presente texto apuntamos a reflexionar sobre los vínculos comunicantes entre la etnografía y la literatura. Si bien estos se pueden encontrar en diversos tópicos, apuntamos a tres que resultan indispensables: el viaje como la experiencia que propicia la descripción etnográfica; la otredad que se describe como elemento constitutivo de todo texto etnográfico, y, finalmente,

la construcción del personaje en tanto que son los individuos “de a pie” de quienes habla la etnografía. Ninguno de los tres tópicos está distanciado del otro; el viaje del antropólogo rumbo a su lugar de estudio implica un proceso de separación, de reflexión e introspección, se trata de un proceso de la ruptura con lo cotidiano para encontrarse con la otredad; lleva con sí el observar y describir a sujetos cuyas prácticas se dotan de contenido en la escritura.

En este sentido, la tradición antropológica y el ejercicio literario no están distanciados, y no lo deberían estar; comparten posibilidades de acción, en tanto que ambos transmiten una forma de conocer, ya sea las grandes problemáticas nacionales, fenómenos particulares o formas de otredad. En lo particular, el ejercicio etnográfico puede potencializar la construcción narrativa de sus descripciones allegándose y familiarizándose con las formas en que se construyen los relatos; desde la construcción de las atmósferas, hasta los desenlaces; desde de descripción de los episodios, lugares y eventos, hasta el escrutinio de la otredad con todos sus elementos subjetivos.

Sin embargo, no es muy común que los planes y programas de estudio antropológicos propicien espacios para ello; no obstante, se podría implementar dentro de los talleres de etnografía, donde la lectura propia y ajena se vuelva en un intercambio enriquecedor, donde se pondere no sólo la parte metodológica del quehacer del antropólogo y se subraye en la importancia del método, sino también en las formas de comunicar los resultados, de dar a conocer a la otredad, y de describir, por ejemplo.

Referencias

- Barley, N. (2019). *El antropólogo inocente*. Anagrama.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178.
- Blum, L. (2016). *Pandora*. Tusquets Editores.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Siglo XXI.
- Cajas, J. (2004). *El truquito y la maroma, cocaína, traquetos y pistoleros en Nueva York*. CONACULTA; INAH; Porrúa.
- Capote, A. (s.f.). La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas. Biblioteca Virtual CLACSO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07C119.pdf>
- Carpentier, A. (1997). *Ecue-Yamba-O*. Bruguera.

- Castellanos, R. (1973). *Balún-Canán*. Fondo de Cultura Económica.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa.
- Conrad, J. (1996) *El corazón de las tinieblas*. Universidad Veracruzana.
- Cruz, A. (2015). *¿Desaparecer para ser vista? Consideraciones en torno a la intersección entre obesidad y género* [Tesis de maestría en estudios culturales, Universidad Javeriana]. <https://ram-wan.net/tesis/81-cruz-angela.pdf>
- De la Cerda, D. (2022). *Perras de reserva*. Sexto piso.
- Fallas, C. L. (2013). *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pinochet Cobos, C. y Wincour Iparraguirre, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Fundación Telefónica; UAM; Editorial Ariel.
- Krotz, E. (1985). Utopía, asombro, alteridad: consideraciones metateóricas acerca de la investigación antropológica. *Estudios sociológicos*, 5(14), 283-301.
- Krotz, E. (1998). Viajeros y antropólogos: aspectos históricos y epistemológicos de la producción de conocimientos. *Nueva antropología*, 11(33), 17-52.
- Lerma, E. (2021). *Los reptilianos y otras creencias en tiempos de Covid 19. Una etnografía escrita en Chiapas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez*. Joaquín Mortíz.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Planeta-Agostini.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Júcar Universidad.
- Marín Valadez, B. M. [Canal Instituto de Investigaciones Sociales]. (15 de marzo de 2019). *Prácticas religiosas en la frontera México-Guatemala* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/live/iTG5ouKQIXE?feature=share>
- Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orrego, J. C., y Serje, M. (2012). Antropología y literatura: travesías y confluencias. *Antipoda. Revista de antropología y arqueología*, (15), 15-26.
- Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempo de crisis*. Editorial Océano.
- Picó, J. y Serra, I. (2010). *La escuela de Chicago*. Siglo XXI.
- Pietras, V. (2016). Mamita Yunai: la literatura del comunismo costarricense como parte de una vanguardia política. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 42, 327-355.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reygadas, L. (2014), Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 91-118). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandoval, A. (2008). *Los novelistas sociales. Narrativa mexicana del siglo XIX*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tablada, J. J. (2007). *El jarro de flores y otros textos*. Universidad Veracruzana.
- Villoro, J. (2018). *El vértigo horizontal*. Almadía.

- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Siglo XXI.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

2. Voces de la autoridad, recursos narrativos y escritura etnográfica



MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES¹

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.02>

Para Alex, mi amado hijo

Resumen

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión de los recursos narrativos que se han utilizado en algunas etnografías educativas de este siglo para expresar la autoridad etnográfica. Se parte de que los textos antropológicos son objetos culturales construidos por la comunidad antropológica, y en este sentido, reflejan parte de su propia cultura, patrones, discusiones, y formas de generar conocimiento. Para ello, se han retomado, a manera de ejemplo, tres artículos científicos. Posteriormente, se han revisado algunos recursos narrativos que se han usado para construir autoría, ya sea centrada en el antropólogo, en quienes informan o en ambos. Entre los hallazgos, se encontró que se pone especial interés en la manera en que se usan narrativas para mostrar una autoridad etnográfica que tiende una colaboración escritural.

Palabras clave: *autoridad etnográfica, escritura, interculturalidad, análisis narrativo.*

¹ Doctora en Ciencias Antropológicas. Profesora-investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-5876> ; correo electrónico: guadalupe.huerta@correo.buap.mx

Las palabras son, en mi no tan humilde opinión, nuestra
más inagotable fuente de magia

J. K. ROWLING

Sobre la escritura etnográfica actual

La escritura etnográfica es un asunto de suma importancia en la disciplina antropológica, ya que expresa en sí mismo la construcción del conocimiento que produce. Es más, condensa en sí a la etnografía como método y enfoque; es decir, como trabajo de campo y como perspectiva de entendimiento de la diversidad cultural en la relación emic-etic, entre quien investiga y la comunidad en la que se inserta. Básicamente, la escritura etnográfica implica la articulación del trabajo de campo en textos (Cardoso de Oliveira, 2018, p. 118):

todo aquello vivido por los antropólogos se convierte en una narración que representa la realidad social que se ha conocido. Por esta razón, se ha señalado que el antropólogo adquiere una autoría y una autoridad etnográfica al mostrar el cómo es una realidad que corresponde a otras personas, a otras comunidades. En este sentido, la escritura etnográfica implica la representación de esa diversidad cultural que es el objeto de estudio de la antropología y que le exige, inherentemente, una postura epistemológica y política.

En la antropología, se ha discutido el papel que tiene el antropólogo como autor al representar la alteridad y posicionarse frente a la misma (Clifford y Marcus, 1986; Geertz, 1989; Atkinson, 1990; Bishop, 1999). Durante el fin del siglo pasado se generaron fuertes discusiones sobre las formas en que la alteridad se había mostrado. Los textos antropológicos fueron adjetivados como colonialistas, clasistas, sexistas, entre otros. Así pues, se cuestionaron las formas de escribir y hacer participar a quienes se les ha llamado “informantes”, y que, hasta entonces, se habían limitado exclusivamente a formar parte de descripciones de los monográficos (Clifford y Marcus, 1986; Geertz, et al. 2008). En México esto tuvo implicaciones para la

investigación antropológica centrada en pueblos originarios que, desde perspectivas decoloniales, interculturales, feministas y críticas, han revisado y criticado las formas de ejercer, hacer y escribir etnografías (Warman, Bonfil, et al., 2022; Bonfil, 2005; Castañeda, 2020; Méndez, 2020; Corona, 2017).

Durante la mayor parte del siglo xx, las etnografías eran libros que versaban sobre comunidades territorialmente situadas en un contexto alejado y desconectado del ámbito de las ciencias sociales. Sin embargo, al iniciar el siglo xxi, la globalización, las migraciones, el internet y las tecnologías digitales permitieron una conexión comunicativa a través de redes sociales digitales, la masificación de la educación superior y el acceso a los productos escritos a través de bases de datos académicas. Hoy en día, cualquiera puede consultar la información de quien investiga a través de distintos espacios digitales. Esto, por supuesto, trajo consigo una intensificación del diálogo que quienes hacen antropología hoy en día mantienen con las personas y las comunidades con quienes trabajan.

Uno de los retos centrales, tanto dentro de la academia como fuera de ella, ha sido el transformar las representaciones de la autoridad que se muestra en la escritura etnográfica hacia formas más horizontales y doblemente reflexivas, incluyendo la participación de quienes fungen como informantes o como miembros de las comunidades (Dietz y Mateos, 2010; Ossola, 2013; Fortuny y Solís, 2019). La escritura etnográfica ha sido uno de los temas en los que se ha cuestionado la autoría a partir de la llamada *autoridad etnográfica* (Clifford, 2008), la reflexividad (Guber, 2011) y el locus de enunciación (Dietz, 2011). Ahora, quienes hacen de informantes, o quienes lideran las comunidades en las que se trabajan, pueden consultar en línea los textos etnográficos. Además, algunas comunidades tienen miembros con estudios profesionales en antropología. En consecuencia, se han presentado casos en los que se pide que se muestre el texto previo a la publicación, para cuestionar la forma en cómo son representados y exigir que se modifique la manera en se ha escrito sobre ellos o en que se expone “la diversidad cultural”.

La antropología educativa es uno de los campos en que las situaciones y las discusiones descritas han tenido repercusiones; sobre todo, han generado retos en aquellas dedicadas a la educación intercultural. Esto debido a que en las escuelas es posible observar una compleja diversidad cultural,

acompañada de los cambios socioculturales que conllevan las migraciones, el internet y las tecnologías digitales. Además, se trabaja con docentes y padres de familia que cada vez tienen mayor educación.

Cabe señalar que durante estos primeros 25 años, la producción de textos etnográficos tuvo cambios en su forma de producción y distribución. Los textos antropológicos pasaron de ser capítulos de libros y libros impresos a volverse libros electrónicos y artículos académicos publicados en revistas electrónicas y distribuidos en plataformas y bases de datos en la *web*. Hoy en día, hay una fuerte tendencia a escribir artículos académicos que se publican en formato electrónico. Esto lleva a la siguiente pesquisa: ¿cómo se narra la autoría etnográfica en los textos etnográficos sobre educación intercultural que se publican en artículos académicos digitales? A manera de hipótesis, se tiene que los textos etnográficos publicados ponen atención en la autoridad etnográfica, utilizando recursos narrativos que buscan mostrar una reflexividad diversa y una autoridad que se sustenta en un trabajo de campo con mayor horizontalidad.

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión de los recursos narrativos que se han utilizado en algunas etnografías educativas de este nuevo siglo para expresar la autoría y la autoridad etnográfica. El poner en el centro el análisis sobre los recursos narrativos permitirá ver la forma en que la escritura etnográfica se ha transformado en tanto praxis escrita de una comunidad científica. Se parte de que los textos antropológicos son objetos culturales construidos por la comunidad antropológica que, en este sentido, reflejan parte de su propia cultura, patrones, discusiones y formas de generar conocimiento. Es por ello que el retomar artículos científicos publicados en revistas académicas, que es la forma de publicación que se ha institucionalizado en los últimos años, puede mostrar la forma en que se ha respondido a las discusiones sobre la escritura etnográfica y las circunstancias de producción de obras científicas.

El capítulo presenta una breve discusión sobre los textos etnográficos como objetos culturales, misma que permite entenderlos como objeto de análisis antropológico. Posteriormente, se presenta un breve diseño metodológico para analizar las formas y figuras narrativas de los artículos académicos. Posteriormente, a manera de ejemplo, se muestra una revisión de algunos de los recursos narrativos usados en tres artículos científicos

publicados electrónicamente en los últimos 25 años, destacando las narrativas y figuras literarias que se han usado para construir autoría. A manera de cierre, se presentan algunas reflexiones sobre la manera en que se da la expresión de la autoridad etnográfica que tiende hacia la colaboración y el posicionamiento de quien hace antropología.

Acerca del texto etnográfico como objeto cultural

La antropología es una ciencia social que tiene poco más de 100 años, y que busca comprender la diversidad cultural que generan los seres humanos al agruparse, comunicarse y compartir significados, recursos e historia. La etnografía es el método que utiliza la antropología para construir conocimiento; implica un enfoque, un trabajo de campo y un producto escrito. Se realiza a través de las relaciones sociales que se establecen entre personas que, en principio, se sitúan, natural o artificialmente, en distintos grupos socioculturales, es decir, en relaciones interculturales. Por tanto, la escritura etnográfica es producida a través de las relaciones interculturales en las que se ven inmersos los antropólogos —aunque el reconocimiento de estas condiciones es, relativamente, reciente—.

Las etnografías, como también se les conoce a los manuscritos generados en investigaciones antropológicas, se caracterizaron porque el antropólogo muestra las formas culturales de comunidades y pueblos. A diferencia de otros documentos, las etnografías exponen “el punto de vista”, es decir, la perspectiva que da la propia cultura de las personas, las comunidades y los pueblos en donde se realiza la investigación. El cometido de quien hace antropología es interpretar esa compleja red de signos y símbolos socialmente contruidos, transmitidos y practicados en comunidades (Geertz, 2006) a partir de la realización de trabajo de campo en lugares y espacios delimitados, y del uso de teorías y conceptos propios de la ciencia antropológica (Ferrándiz, 2011). En este sentido, los textos etnográficos, a diferencia de los textos de cronistas o reporteros, son resultado de un enfoque, un trabajo de campo y una propuesta teórica.

Los textos etnográficos no han sido los mismos a lo largo del desarrollo de las discusiones epistemológicas y teóricas en la antropología. Los

primeros documentos etnográficos, conocidas como monografías clásicas, eran documentos concebidos a partir de una estructura narrativa canónica organizada en capítulos que atendían territorio, lengua, organización social, parentesco, política, religión, mitología, entre otros (Cardoso de Oliveira, 2019, p. 118). Entre estas etnografías clásicas se encuentra *Los Argonautas del Pacífico Occidental* de Malinowski (1973), publicado originalmente en 1922. En este texto, la autoridad etnográfica está dada por el hecho de “estar allí” y de haber realizado una observación participante que le permite decir cómo es la cultura. Se trata de un autor omnipresente que construye un discurso unitario sin que se muestre lo que dicen o piensan las personas de la comunidad.

Hacia la década de los años 60 y 70 del siglo pasado, se empiezan a escribir monografías modernas “que priorizan un tema a través del cual toda la sociedad o toda la cultura son descriptas, analizadas o interpretadas” (Cardoso de Oliveira, 2019, p. 119). Ejemplo de este tipo de escritura etnográfica es *Los hijos de Sánchez: una muerte en la familia Sánchez*, de Oscar Lewis (2011), publicado originalmente en 1961. En este texto, el antropólogo utiliza testimonios directos y ocupa una narrativa al estilo de una novela de no ficción, pero desde su perspectiva.

A partir de la década de los años 80, se escriben monografías experimentales que utilizan distintos géneros narrativos o simplemente muestran los datos (Cardoso de Oliveira, 2019, p. 119). En este tipo de textos etnográficos se impone la presencia del sentir del antropólogo, así como sus visicitudes en el campo. Un ejemplo de este tipo de monografías es *Cultura y verdad. La reestructuración de un análisis social*, de Renato Rosaldo (2000), publicado originalmente en 1989. En este libro, la emoción del antropólogo da certeza a la autoría, se discute justamente la forma en que se ha excluido la emoción de quienes hacen antropología en la escritura etnográfica, y la necesidad de hacerla evidente para comprender, en verdad, la experiencia de otra cultura desde la experiencia humana.

Finalmente, a inicio de este siglo, las publicaciones etnográficas han generado monografías que buscan redefinir la autoridad etnográfica a partir de la polifonía (Rosillo, 2021), la colaboración (Leyva y Spped, 2008), la horizontalidad (Fortuny y Solís, 2019), la doble reflexividad (Dietz y Mateos, 2010), las emociones (Rodríguez, 2020), el uso de imágenes e

intertextualidades (Ramos, 2021), y el compromiso político (Méndez, 2020). Se utilizan distintas narrativas, distintos tiempos y personas verbales; en algunos casos, se asume un locus de enunciación, se solicita la retroalimentación de informantes, entre otros recursos. Además, la industria editorial académica ha tornado hacia el formato electrónico y digital, generando nuevos retos narrativos para la escritura etnográfica.

Así pues, el texto antropológico se ha transformado a partir de los cambios teóricos, las discusiones epistemológicas y las demandas de los grupos sociales con quienes trabajamos quienes hacemos antropología. Los documentos etnográficos muestran estas tensiones a partir del cómo se escribe y para quiénes se escriben, en dónde se publica y cómo se publica; siendo vehículos de comunicación científica que utilizan elementos retóricos y narrativos. En este sentido, es posible entender a los propios textos antropológicos como productos culturales, en tanto son producidos y validados a partir del ámbito cultural dado en una comunidad científica (la antropológica) que expresa sus propias normas, significados, experiencias y prácticas. Así mismo, siguiendo a Bourdieu (2008, pp. 105-107), los textos son productos sociales que reflejan las condiciones de producción dadas entre el autor y la industria editorial (mercado).

Esto evidencia de que quienes hacemos antropología estamos inmersos en una cultura científica, laboral, profesional y personal. Un texto etnográfico es el resultado de las experiencias de quien hace antropología y vive entre su persona, los grupos sociales y la comunidad antropológica. En este sentido, el texto antropológico contiene y transmite significados culturales, refleja relaciones sociales y expresa visiones propias de la comunidad antropológica. El texto etnográfico también tiene una función clave para formalizar discursos que influyen en la reproducción o transformación de las jerarquías sociales (Bourdieu, 2008, p. 108).

La escritura etnográfica, como señala Van Maanen (1993), se convirtió en una práctica que pasó de observar y describir culturas de manera directa a convertirse en un campo de disputas y cuestionamientos sobre cómo hacer antropología. La autoridad etnográfica ha sido cuestionada sobre quién, efectivamente, genera una reflexividad sobre la realidad social en la que se vive y, desde qué locus de enunciación se está generando un discurso que es legitimado por la comunidad antropológica. Estas cuestiones no

son menores para una ciencia cuya perspectiva es esencialmente humanista. Esto dirige la mirada hacia la autoridad etnográfica.

Geertz (1989) señaló que los antropólogos escriben textos modelados; es decir, organizan con palabras lo que observan en la realidad; de ahí que la autoridad etnográfica se ha centrado en el “estar allí”, en el campo. Para hacer visible su autoridad, han utilizado recursos narrativos y retóricos que dan eficacia a su escritura y comunican, ya sea a la comunidad antropológica o a los intelectuales de las comunidades y grupos sociales, su propia visión de análisis antropológico. Entre las estrategias que encuentra, están el uso de la primera persona del singular, para aseverar que se estuvo ahí; el uso de metáforas, para dar estética y elegancia al texto; la tercera persona del singular, para mostrar objetividad; y el uso del *nosotros* para aludir a la comunidad antropológica.

Si bien el antropólogo crea conocimiento antropológico, también tiene una función social al crear este conocimiento. Y esto ha llevado a la discusión sobre el locus de enunciación que permite la reflexividad sobre la realidad. Este locus de enunciación, se entiende no exclusivamente como las experiencias individuales, sino como las condiciones sociales que permiten que ciertos grupos tengan o no ciertas oportunidades, y por tanto, generan un mecanismo para rebatir la jerarquización de saberes y representaciones derivadas de la jerarquía social (Ribeiro, 2023, pp. 64-67). Como señala Foucault (1999), la función del autor no es universal ni neutral, sino que, al desplegar la escritura, define cómo se debe leer e interpretar a partir de lo que se dice y lo que no, de lo que se exalta y lo que se excluye; es decir, del discurso que se construye.

En consecuencia, el texto etnográfico no sólo construye y expresa el conocimiento antropológico, sino que manifiesta un proceso intercultural que es proclive a un necesario análisis de quienes hacemos antropología, no sólo para saber cómo escribir etnografías, sino para ubicar nuestra praxis científica y nuestra posición dentro de la realidad social que investigamos. En este sentido, la posición autoral del etnógrafo debe pensarse desde las relaciones interculturales en la que se inmiscuye y que se entrelazan con múltiples ejercicios de poder (Huerta, 2017). Dicho ejercicio de poder en la escritura está en el ámbito del juego de imágenes que norman y estandarizan no sólo la diversidad cultural, sino la praxis etnográfica, el rol de las

personas, los grupos sociales, la comunidad científica y la misma persona que hace antropología.

Como se vio en líneas anteriores, al revisar los cambios en las forma de hacer etnografías, la autoridad etnográfica ha sido develada como una práctica en la que los discursos generados por los antropólogos perpetúan jerarquías y desigualdades sociales en la producción de conocimiento. En este sentido, la autoridad etnográfica anclada en la interpretación y representación de las voces de los grupos estudiados es controversial. Más bien, ahora hay una tendencia a evitar las generalizaciones y proponer perspectivas de los participantes como parte del documento (Ossola, 2013).

Parece que la autoría y la autoridad etnográfica tratan de adecuarse ante las demandas de una antropología que transforme las tradicionales relaciones de poder dadas a partir de su escritura. También se debe estar consciente de cuál es lugar de enunciación que tiene quien escribe para hablar de un grupo o comunidad al que no pertenece. Por ello, la escritura etnográfica, hoy en día, debe ser más consciente de la manera en que utiliza y articula las palabras con las que quiere representar la alteridad y la diversidad cultural.

Así pues, entender los textos etnográficos como objetos culturales permite ampliar la comprensión del oficio antropológico al revisar la manera en que se construye el texto, es decir, a partir del uso de palabras y de la forma en que se expresan. En el siguiente apartado se abordará el diseño metodológico propuesto para llevar a cabo una revisión de estos recursos narrativos.

Un análisis narrativo de los textos

Para fines de este ejercicio analítico, se diseñó un procedimiento metodológico de revisión documental de textos etnográficos escritos entre el año 2000 y 2025 dentro del campo de la educación intercultural. Se entiende por *educación intercultural* a un conjunto diverso de discursos y posicionamientos ético-político-pedagógicos que tienen como punto de partida el reconocimiento de la diversidad cultural en los espacios y procesos educativos; en consecuencia, asumen la construcción de sociedades plurales con condiciones

más justas para todos. Estos discursos incluyen una diversidad de actores —casi siempre centrados en pueblos originarios, pero no restringidos a éstos—, objetivos, posiciones políticas, así como propuestas de investigación e intervención educativa. Se consideró pertinente los textos etnográficos de investigaciones de educación intercultural, ya que expresan en sí mismas un replanteamiento de las formas de hacer y escribir etnografía.

Los artículos fueron buscados a través de los recursos Redalyc y Google Scholar. Se utilizaron filtros para delimitar la selección a los artículos publicados entre 2000 y 2025, en idioma español, publicados en México, y que fueran resultado de investigaciones antropológicas —dejando de lado otras disciplinas que utilizan etnografía—. Como palabras clave para la búsqueda, se tomaron las siguientes: educación intercultural, etnografía, México, proceso educativos, interculturalidad. En todos los casos, la búsqueda arrojó más de 28 000 artículos con estos criterios.

Para la selección de los artículos, se establecieron varios criterios. Debido a mis propios intereses, lengua materna y experiencia, se seleccionaron exclusivamente textos etnográficos escritos en español que abordaran la educación intercultural vinculada con pueblos originarios. Las personas autoras deberían tener formación en antropología —o al menos algún autor—. Se tomó una publicación de cada una de las décadas, considerando que las investigaciones se realizaran en distintos lugares del país, a fin de considerar la diversidad contextual en la producción de los textos.

Como se mencionó anteriormente, se pensó en limitar la búsqueda a publicaciones electrónicas mexicanas, sin embargo, debido al interés que suscitaban las formas de escritura de algunos artículos se decidió eliminar este criterio e incorporar archivos de revistas nacionales y/o extranjeras. Finalmente, un último criterio para la selección fue el que utilizaran de manera explícita recursos narrativos y figuras literarias.

Cabe señalar que, si bien he leído a las y los autores de los textos, no conozco personalmente a las doctoras Sèverine Durin ni Julieta Briseño, y sí conozco personalmente y he colaborado con los doctores Cuauhtémoc Jiménez y Gunther Dietz. Sin embargo, estos vínculos dentro de la comunidad antropológica no fueron parte de la selección de los artículos, sino que más bien, como se describió anteriormente, fueron considerados por su pertinencia para los propósitos de este ejercicio analítico. Como resultado de

estos criterios, se eligieron los siguientes artículos, mismos que presento de forma cronológica:

Tabla 2.1. Selección de artículos electrónicos indexados

Título	Autores	Año	Entidad de la investigación	Lugar de la revista	Técnicas etnográficas
¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León	S�everine Durin	2007	Nuevo León	Tijuana, Baja California, México.	Observación participante. Entrevistas.
Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México	Julieta Briseño	2015	Oaxaca	Arizona, Estados Unidos.	Observación participante. Entrevistas. Fotografía.
Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural	Cuauhtémoc Jiménez Moyo Gunther Dietz	2022	Veracruz	Bogotá, Colombia.	Cartas personales Webinarios Entrevistas virtuales.

Fuente: elaboración propia con información de las publicaciones.

Una vez hecha esta selección, se analizaron las publicaciones poniendo atención en la forma en que se usaban recursos narrativos para construir la autoría, representar la otredad y recrear su relación con la misma. Se utilizaron elementos de la narratología para identificar las expresiones escritas hechas por quienes asumen la autoría de los textos, vinculándolas con las técnicas etnográficas.

Siguiendo a Atkinson (1990) y Wulff (2017), se consideró que quienes hacemos antropología escribimos utilizando distintos géneros literarios y administrativos, mismos que buscan persuadir, representar y fundamentar la argumentación. La escritura de los “narraciones realistas” de las etnografías, entonces, siguen ciertos elementos básicos que ya se han analizado desde la narratología. Como simple ejercicio de reconocimiento, se retomaron de forma sintética algunos elementos, como lo son: el narrador o

narradora, los personajes, la trama, el argumento, el tiempo y el contexto; asimismo, es posible ubicar algunas figuras retóricas, como la metáfora, el símil, la anáfora, entre otras (Bal, 1985; Genette, 1989). Estos elementos se observan en la tabla 2.2.

Tabla 2.2. *Elementos de la narrativa considerados en el análisis*

Elemento	Categoría	Descripción
Narrador/a: voz que cuenta	Heterodiegética/o	Es observador y no participa en la historia.
	Homodiegética/o	Participa como personaje.
	Autodiegética/o	Es el protagonista.
Personajes: conforman el eje de la acción	Protagonistas	La trama gira hacia su alrededor.
	Antagonistas	El personaje se opone al objetivo del protagonista.
	Secundaria/os	Acompañan o complementan a los personajes protagonistas y antagonistas.
Figuras literarias: herramientas que se utilizan para embellecer el texto	Metáfora	Sustitución de un término por otro con cierta semejanza o nexo comparativo.
	Símil o comparación	Relación de semejanza entre dos elementos utilizando nexos (como, cual, parece).
	Hipérbole	Exageración de cualidad o acción.
	Prosopopeya o personificación	Atribución de cualidades humanas a objetos inanimados.
	Anáfora o aliteración	Repetición de palabra al inicio de frases o versos.
	Ironía	Expresiones que señalan lo contrario a lo que se piensa, pero de tal forma que quien lee capta la intención real.
Antítesis	Oposición de ideas o palabras de forma yuxtapuesta.	

Fuente: elaboración propia con base en Bal (1985) y Genette (1989).

Se realizaron dos lecturas de los textos. En la primera, el objetivo fue conocer la información de cada publicación y su propuesta académica. En la segunda, se identificaron fragmentos que señalaban quien y cómo narra, cómo se presentan los personajes, cómo “hablan” los personajes, así como las figuras literaria utilizadas. Asimismo, identifiqué algunas figuras que me interesaban porque daban cuenta de escrituras que retomaban el locus de enunciación, la reflexividad, el género, la colaboración, entre otros.

Posteriormente, con ayuda del asistente de IA de Adobe Acrobat, se sintetizó la información en fichas descriptivas a partir de preguntas estructuradas

aplicadas a los tres artículos. Se revisó la información que arrojó el asistente y se contrastó con los elementos previamente identificados, mismos que permitían identificar párrafos que dan cuenta de la autoridad etnográfica dada a partir de la expresión de la otredad y su relación con la misma. Se compararon momentos de uso en las estructuras del texto, así como sus intenciones. En el siguiente acápite se muestran los resultados y las primeras discusiones.

Narrativas y autoridades etnográficas

Los textos seleccionados versan todos sobre educación intercultural. Cada uno muestra un caso específico que está vinculado con su trabajo. Todos los artículos respetan la estructura conocida para la escritura de artículos académicos: resumen, introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas. Así mismo, todos plantean un objetivo, trabajan desde la etnografía, utilizan alguna de sus técnicas y muestran datos etnográficos.

A fin de exponer de forma sintética el análisis de los textos, se presentan extractos de cada uno con la intención de mostrar el objetivo del artículo, las formas en que aparece quien tiene la autoría como narrador; se identifica cómo se presentan los grupos sociales y comunidades y qué tipo de narrador tienen, de qué forma se utilizan las figuras literarias y con qué propósito comunicativo. En las siguientes líneas, se presentan una síntesis de los resultados de cada uno de los artículos. Para ello, se hace primero una ficha con los datos de cada uno de los artículos que aborda el objetivo, la trama, el abordaje del método etnográfico y el estilo de escritura. Posteriormente, se muestra una selección de fragmentos que abordan la manera en que se da la autoría a través de distintos tipos de narradores; se muestran la otredad y la relación de la otredad a partir de la presentación de los personajes, y finalmente, se muestra los usos que se le dan a las figuras retóricas.

Para el caso del texto de Durin, “¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León”, se creó la siguiente ficha:

Tabla 2.3. *Ficha de registro Durin (2004)*

Título	¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León
Objetivo	El objetivo del artículo es analizar una experiencia estatal de atención a la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias urbanas con alumnos indígenas en el estado de Nuevo León, México, iniciada en 1998.
Trama	<p>Se narra una experiencia educativa en Nuevo León, México, iniciada en 1998, para atender la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias urbanas con alumnos indígenas. Se aborda el surgimiento del Departamento de Educación Indígena (DEI) de la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENL), y la implementación del programa que involucra a autoridades educativas, maestros bilingües, alumnos indígenas y no indígenas, así como sus familias. Las acciones incluyen la capacitación de docentes, sensibilización de directivos, enseñanza de lenguas indígenas en aulas mixtas, y concursos de narrativa indígena para fomentar la autoestima y la revalorización cultural.</p> <p>Se concluye que los maestros bilingües desempeñan un papel clave en la construcción de la identidad social de los alumnos indígenas al actuar como figuras de autoridad que comparten su origen y lengua. Se destaca el carácter inclusivo del programa en un contexto de diversidad cultural.</p>
Abordaje del método etnográfico	<p>El método etnográfico descrito en el artículo se desarrolla en el estado de Nuevo León, México, principalmente en escuelas primarias urbanas de la zona metropolitana de Monterrey, entre 1998 y 2006. Los participantes incluyen alumnos indígenas y no indígenas, maestros bilingües, directivos escolares, miembros del DEI y familias indígenas.</p> <p>Las técnicas utilizadas incluyen entrevistas semidirigidas con actores clave, como directores, maestros, miembros del DEI y alumnos indígenas. También se realizaron observaciones en el aula y trabajo de campo en las escuelas donde intervenían los maestros bilingües. Además, se llevaron a cabo dinámicas con los maestros para explorar las percepciones sobre su rol y la relación entre lengua y etnicidad; así como para diseñar clases y elaborar materiales que también formaron parte del enfoque etnográfico.</p>
Estilo de escritura	<p>El estilo de escritura es descriptivo y argumentativo. Utiliza un lenguaje propio de investigaciones en el ámbito educativo y antropológico.</p> <p>En su escritura se alude a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración de casos: Se incluyen relatos específicos de experiencias en las aulas, como las clases de lenguas indígenas y los concursos de narrativa, para ilustrar los puntos teóricos con ejemplos concretos. • Contraste y comparación: Se contrastan modelos educativos, destacando sus diferencias conceptuales y prácticas. • Testimonios: Se incorporan entrevistas y citas directas de los actores involucrados, como maestros y alumnos, para "dar voz" a sus experiencias y perspectivas.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver, este es un texto en el que la antropóloga observa la creación de un departamento y la implementación de un programa de educación intercultural. Su observación participante incluye la revisión documental y la entrevista a distintos actores: funcionarios, docentes, estudiantes. Ella no forma parte del proyecto, pero lo acompaña, lo registra y asume una posición y un locus de enunciación a favor de los infantes indígenas. En este sentido, su documento etnográfico tiene, como propósito, fundamentar la importancia de este tipo de proyectos; es decir, tiene un propósito

vinculado con su postura ético-política, con relación a un problema social y en favor de un grupo social, específico. Parece un texto dirigido a actores de toma de decisiones y a la comunidad antropológica.

En el artículo “Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México”, de Julieta Briseño, la antropóloga colabora con un proyecto de educación comunitaria asumiendo un rol de acompañamiento y de aprendizaje ante los docentes y la comunidad a quienes denomina “*los portadores del conocimiento*”. Hace trabajo de campo con estudiantes del proyecto y sus herramientas etnográficas sirven a ambos para retroalimentarse. El principal propósito de su escritura es la descripción y la muestra de la fotografía como recurso pedagógico y analítico, al tiempo que vuelve a la imagen parte sustancial de la narrativa que confirma el “estar allí” de quien hace etnografía. El texto parece dirigido tanto a la comunidad antropológica como a la comunidad con la que colaboró. Véase la siguiente tabla.

Tabla 2.4. *Ficha de Registro Briseño (2015)*

Título	Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas (SCI), Oaxaca, México
Objetivo	El objetivo del artículo es analizar cómo las entrevistas comunitarias realizadas por los estudiantes a los portadores de conocimiento permiten la recuperación del conocimiento comunitario y su integración en la vida escolar.
Trama	<p>El artículo narra un modelo de educación intercultural desarrollado desde el movimiento indígena y magisterial de los años 80 que utiliza las entrevistas comunitarias como herramienta pedagógica central. En estas entrevistas, los estudiantes interactúan con los “ap-ok” (abuelitos), considerados “portadores de conocimiento” tradicionales. Las entrevistas se realizan en espacios domésticos de la comunidad.</p> <p>Se ocupa del uso de fotografías como material etnográfico para analizar las interacciones sociales. Se concluye que las entrevistas comunitarias, como parte del modelo educativo, son una práctica escolar arraigada que permite articular el conocimiento disciplinar y comunitario.</p>
Abordaje del método etnográfico	<p>La etnografía se realizó en una Secundaria Comunitaria Indígena en la comunidad de Santa María Tiltepec, ubicada en la zona mixe de la región Sierra Norte del estado de Oaxaca, México. El trabajo de campo incluyó el acompañamiento a 16 entrevistas comunitarias realizadas por los estudiantes. Participaron estudiantes de la secundaria, maestros, y los <i>portadores de conocimiento</i> de la comunidad, conocidos como ap-ok (abuelitos).</p> <p>Las técnicas y herramientas que se utilizaron fueron la observación directa de las actividades escolares y comunitarias; las entrevistas comunitarias, realizadas por los estudiantes como parte del modelo pedagógico para recuperar el conocimiento comunitario; el registro fotográfico, cuyo material fue empleado material de análisis, y el registro para complementar el análisis de las entrevistas.</p>

Estilo de escritura	<p>El estilo de escritura del artículo es académico, descriptivo y analítico. Se caracteriza por un lenguaje orientado a documentar y analizar las prácticas educativas y socioculturales.</p> <p>Principales recursos y figuras narrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración etnográfica: Se relatan experiencias de campo, como fragmentos del diario de observación, para contextualizar las prácticas escolares. • Análisis visual: Las fotografías se emplean como recurso narrativo para interpretar las interacciones sociales, gestos y posturas, enriqueciendo la comprensión de las dinámicas observadas. • Comparación: Se contrastan los conocimientos comunitarios y disciplinarios, así como las prácticas escolares tradicionales y las innovaciones del modelo SCI.
----------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la tabla 2.5, se presenta la ficha del artículo de Jiménez y Dietz, Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad:

Tabla 2.5. Ficha de Jiménez y Dietz (2022)

Título	Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad
Objetivo	El objetivo del artículo es compartir una experiencia de etnografía colaborativa realizada en tiempos de pandemia con seis estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).
Trama	<p>El artículo muestra una investigación realizada en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en Veracruz, México. Inicialmente, el proyecto buscaba estudiar los procesos de vinculación comunitaria; sin embargo, el confinamiento derivado de la pandemia, obligó a los investigadores a adaptar sus métodos, utilizando herramientas tecnológicas, entrevistas virtuales, webinarios y cartas escritas por las estudiantes para recopilar datos y fomentar la reflexividad.</p> <p>Uno de los autores trabajó como asesor de las estudiantes, quienes compartieron sus experiencias de vinculación comunitaria y los desafíos personales y profesionales que enfrentaron. La investigación reveló tensiones entre las identidades individuales y colectivas de las estudiantes.</p> <p>Se destaca la importancia de una metodología intercultural que valore las conexiones, tensiones y conflictos, y que permita comprender la complejidad de los procesos interculturales en un contexto de pandemia y más allá.</p>
Abordaje del método etnográfico	<p>La investigación se desarrolló en la sierra de Zongolica, en el municipio de Tequila, en el estado de Veracruz, México.</p> <p>Los participantes fueron seis estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), tres de las cuales ya son egresadas. La mayoría de ellas son mujeres originarias de comunidades indígenas de la región, con un alto grado de vulnerabilidad social.</p> <p>Las técnicas utilizadas incluyen asesorías virtuales para la elaboración de sus tesis, entrevistas virtuales, análisis de sus participaciones en webinarios académicos y la recopilación de cartas escritas por las estudiantes dirigidas a la UVI, donde reflexionan sobre sus experiencias. Además, los investigadores emplean la autoetnografía, utilizando sus propias experiencias como docentes y directivos de la UVI para enriquecer el análisis.</p>

Estilo de escritura	<p>El estilo de escritura es reflexivo, combina análisis teórico y experiencias prácticas. Busca transmitir tanto el rigor metodológico como las vivencias y aprendizajes de los participantes e investigadores.</p> <p>Principales recursos y figuras narrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración en primera persona plural: Los autores incluyen sus propias experiencias y reflexiones, utilizando un tono cercano y colaborativo que refuerza la idea de una investigación participativa. • Citas textuales: Se incluyen testimonios directos de las estudiantes y egresadas, lo que aporta autenticidad y da voz a los sujetos de estudio. • Uso de metáforas: Por ejemplo, se compara la pandemia con el alejamiento de una lancha, simbolizando la incertidumbre y el desafío de adaptarse a nuevas realidades.
----------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

En este caso, los antropólogos hacen reflexiones desde la propia experiencia y la colaboración con estudiantes a través de la dirección de tesis. Se centran en el análisis de estrategias metodológicas emergentes en el contexto de la pandemia por COVID-19. Realizan trabajo de campo etnográfico a través de cartas, entrevistas virtuales y conversaciones vía webinaros. Señalan los roles que juegan con relación a las estudiantes y a la institución. Hacen reflexiones sobre sí mismos como parte del proceso de investigación. El texto tiene como objetivo reflexionar sobre la metodología intercultural en un contexto emergente, por lo que se asume está dirigido a la comunidad antropológica.

En el corpus de artículos analizados, quienes asumen la autoría hacen un señalamiento de su locus de enunciación, a partir del cual se construye la autoridad etnográfica al vincularlo con sus condiciones sociales, su postura política y su relación con los grupos con los que trabajan. Así mismo, es posible señalar que hay uso de recursos narrativos, ya que en todos los relatos hay voces narrativas, personajes y uso de figuras retóricas. En este sentido, es posible señalar que los tres artículos muestran tener una escritura etnográfica que está inmersa en las discusiones producidas en la comunidad antropológica —revisadas en las primeras líneas de este texto—, y que refieren a la autoridad etnográfica y a la representación de la diversidad.

Un aspecto a resaltar es que en estas etnografías, al trabajar con espacios y propuestas educativas intercultural (independientemente de su perspectiva) se hace inevitable el establecer un locus de enunciación. En este sentido, aunque se ha señalado que la antropología de la educación describe el cómo es el proceso educativo, mientras que el ámbito pedagógico alude a un “deber ser” (Rockwell, 2011), las actuales discusiones han permitido

reflexionar sobre el hecho de que la descripción depende de quién la narra: quien describe no tiene una mirada neutra. Lo que se observa en estos ejemplos de textos etnográficos es que quienes tienen la autoría de estos textos expresan su subjetividad con relación a la propuesta pedagógica que observan.

Este es un primer aspecto para responder a la pregunta planteada al inicio de este capítulo: ¿Cómo se narra la autoría etnográfica? Se narra a partir de un locus de enunciación que permite saber, a quienes hacen lectura del texto, cuál es la posición del autor, en tanto que cumple una función social desde una posición socioeconómica, política, de género, entre otros. Este posicionamiento es esencial para la comunidad antropológica, ya que permite conocer y discutir cómo es que fueron aplicadas teorías, métodos y técnicas. También es importante para el ámbito de la educación intercultural, ya que permite hablar de colaboración, y un primer punto de partida es señalar la posición, no solamente para legitimar el texto dentro de un área disciplinar, sino para mostrar al científico que lo produce con un lugar en el mundo. Por tanto, aquellas otras personas que tienen distintas posiciones pueden aludir a ese posicionamiento social para señalar otras posturas, miradas, perspectivas y conocimientos dados desde otras posiciones sociales. Es un punto de partida para generar el diálogo y, por tanto, una mayor colaboración.

En las siguientes líneas se mostrarán algunos ejemplos del uso de recursos narrativos para mostrar la autoridad etnográfica.

La autoridad etnográfica y la representación de la otredad

Quien narra y firma la autoría asume “distintas voces” a lo largo del texto etnográfico (Atkinson, 1990, 92-93). A continuación, se analizan las voces que adoptan las y los autores. Se indica entre corchetes la sección estructural del artículo al que pertenece cada fragmento.

En todos los casos se presenta el objetivo del artículo: “el texto” se vuelve un personaje con un objetivo particular y se utiliza la tercera persona del singular para enunciar. Posteriormente, en la introducción o en el apartado metodológico, las personas antropólogas pueden mostrar un propósito mucho

más subjetivo y ético-político, inscrito incluso en su locus de enunciación y escrito en primera persona:

[Introducción]

En este artículo se analiza una experiencia estatal de atención a la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias generales que cuentan con alumnos indígenas y se encuentran en el medio urbano. (Durin, 2007, p. 64)

[Metodológico]

Es pertinente puntualizar que mi experiencia de trabajo con indígenas desde hace 10 años en comunidades rurales, así como en la ciudad de Monterrey, y mi interés en el papel de la escuela en los procesos de cambio sociocultural en la región huichola (Durin y Rojas, 2005), me llevaron a entender la importancia de la escuela y de la migración en los procesos de reproducción étnica. Por esta razón, durante el proceso de investigación jamás pretendí colocarme como una observadora neutral, sino como una académica consciente de que mi análisis y trabajo junto con los miembros del DEI se inscribe en una misma preocupación: lograr una sociedad más inclusiva que valore la diversidad cultural en vez de temerla y rechazar la diferencia. Reconocer mi ubicación no significa evidenciar una falta de objetividad en el proceso de investigación, sino destacar mi preocupación por construir un conocimiento correlativo (Rosaldo, 1991) junto con los actores, en vez de colocarme como una autoridad “llena de saber” ante los “sujetos”. (Durin, 2007, p. 72)

No es la etnógrafa quien tiene un objetivo al presentar el artículo. Es la etnógrafa un personaje que ejecuta las acciones para alcanzar este objetivo. Y da las características de su personaje al mostrar su locus de enunciación. Ahí mismo, señala que se inscribe en la misma preocupación que sus informantes y se posiciona “de su lado”. Podría decirse que la antropóloga es un personaje secundario que se posiciona frente a los personajes protagónicos: miembros del DEI. Sin embargo, es la etnógrafa la narradora homodiegética, ya que participa como un personaje; aunque, como veremos más adelante, este tipo de narración puede cambiar cuando se “muestran” los datos de las

observaciones. La antropóloga construye su autoridad etnográfica a partir de un conocimiento correlativo, es decir, alude a su posición, su experiencia, su subjetividad y el diálogo con quienes fungen como informantes.

En el caso del texto de Briseño (2015), se observa que “el artículo” tiene un objetivo, y la autora “colabora” con ese objetivo:

[Introducción]

Este artículo pretende aportar evidencias acerca de cómo se incorpora el conocimiento comunitario en la vida escolar en un modelo educativo de secundaria que existe únicamente en el estado de Oaxaca, llamado Secundaria Comunitaria Indígena (SCI), cuyo principal objetivo es articular conocimientos que están en constante tensión. Para ello, me enfoco en analizar el eje principal del modelo -la entrevista comunitaria- como la herramienta con la cual los estudiantes acceden al conocimiento comunitario que poseen los ap-ok² (los abuelitos) de la comunidad, llamados por el modelo portadores de conocimiento. Este artículo tiene como objetivo utilizar diferentes fotografías como material etnográfico para analizar las interacciones sociales que suceden entre los participantes de las entrevistas comunitarias. (Briseño, 2015, p. 3)

Aquí también al referirse “el artículo” se habla en la tercera persona del singular, para referirse a su trabajo como etnógrafa utiliza la primera persona del singular, y para referirse a los estudiantes y la comunidad se utiliza la tercera persona del singular de forma impersonal. En principio, “el artículo” y “su objetivo” parecen aludir a la investigación desde la antropología. La autora describe “su papel” y “propósito” con relación a la función que la he puesto la investigación, es decir “el artículo”. No es ella quien dirige la investigación, sino que acompaña a los actores en su propia agenda de acción. Los actores son personajes que están en el centro de la trama, la etnógrafa observa y analiza. Retoma la metáfora de los informantes al llamar “portadores de conocimiento” a los ap-ok² o abuelitos, dotándolos de prestigio. Finalmente, “el artículo” señala los elementos centrales de la trama: las entrevistas comunitarias. “El artículo” es un personaje omnisciente que define los roles de los personajes y los aspectos centrales de la trama.

Para el caso de Jiménez y Dietz (2022), al tratarse de un artículo en coautoría, se usa la tercera persona del plural y se mantiene el uso de la tercera persona del singular para referirse a “el artículo”.

[Introducción]

El propósito central de este artículo es contribuir a la comprensión de procesos de reflexividad y colaboración en la investigación educativa en pandemia. Para ello, compartiremos nuestra experiencia en un proyecto de investigación en curso, en el que realizamos cambios en la perspectiva para comprender el problema, así como en los métodos de construcción de datos y en la implicación política de los investigadores. (Jiménez y Dietz, 2022, p. 128)

“El artículo” aparece también como un ente indefinido que tiene un objetivo. Los autores contribuyen a la consecución del objetivo de “el artículo”, pero al hacer uso de la tercera persona del plural “compartiremos”, y al utilizar el adjetivo posesivo “nuestra” y el sustantivo “experiencia”, persuade al lector con un relato cercano. Los autores aparecen como unos narradores “autodiegéticos”, es decir, son personajes protagónicos.

En este caso, el locus de enunciación está presente a lo largo del texto, ya que se presentan como dos investigadores que tienen un reto metodológico ante las circunstancias adversas para un trabajo de campo “cara a cara”. Si bien el artículo tiene un objetivo, son ellos los protagonistas que viven los retos que les impone “el artículo” como entidad. Los narradores autodiegéticos se narran y expresan sus emociones, al tiempo que los autores utilizan figuras literarias para expresar sus vivencias y emociones:

[Metodología]

El trabajo de campo convencional ha sido imposible. Vivimos entonces el dilema de detener todo el proceso y esperar mejores tiempos o identificar los recursos con los que contábamos e improvisar una metodología audaz y, al mismo tiempo, colaborativa y pertinente...

Recordamos el testimonio de Malinowski viendo, en la playa de las islas Trobiand, su lancha alejarse definitivamente en el horizonte, dejándolo en una realidad desconocida. Así nosotros despedimos con temor y muchas dudas nuestra ilusión de realizar una inmersión profunda en el campo, aceptando el reto de afrontar creativamente una circunstancia adversa para todas y todos. (Jiménez y Dietz, 2022, p. 134)

El ejemplo anterior, muestra una metáfora que alude a Malinowski como un autor-símbolo de la etnografía clásica; además, hace referencia a las primeras páginas de la obra que sirve como referente del inicio de la etnografía como método. Esto permite señalar que los autores dirigen su texto a la comunidad antropológica. Esta metáfora persuade a dicha audiencia y demuestra que, para la construcción de la autoridad etnográfica, es posible aludir a la pertenencia a una comunidad científica. Sus experiencias y emociones no están dadas fuera de un contexto social, sino que las vinculan con el gremio antropológico, y como recurso narrativo se cita a autores referentes:

[Metodología]

En este sentido, nuestra manera de concebir la colaboración encuentra mayor cercanía a un modo experimental que la vincula a la construcción conjunta de problematizaciones, interpretaciones y posibles soluciones a problemáticas y a la creación de plataformas físicas y virtuales donde se va construyendo la colaboración (Estalella & Sánchez, 2020, p.154) (Jiménez y Dietz, 2022, p. 138)

Así pues, para el caso de Jiménez y Dietz, la autoridad etnográfica está construida en un primer momento a partir de su inscripción en la comunidad antropológica, su reflexividad y su postura colaborativa con las actoras de la investigación.

En otros apartados del artículo, la autoridad también se construye cuando se citan las discusiones y conceptos teóricos, y más aún si se vincula con la evidencia empírica. Quien narra y firma la autoría expresa una posición,

una experiencia y conocimiento legítimo, mostrando las citas de los colegas, las instancias oficiales y las propias:

[Métodos y materiales]

Hoy en día, las relaciones interétnicas en la ciudad suelen ser conflictivas. La escuela es un espacio en el que los niños, con frecuencia, son objeto de discriminación, de tal suerte que prefieren relacionarse entre ellos. Al ser objeto de agresiones verbales, buscan ocultar algunos indicios de una identidad impuesta y estigmatizada (Oehmichen, 2001b, p. 260).

La lengua y la vestimenta son marcadores étnicos que se dejan de usar u ocultan como respuesta a estos tratos discriminatorios (Durin, 2003).

Las relaciones de vecindad también son conflictivas, tal como lo evidencia la Encuesta nacional sobre discriminación en México (Sedesol, 2005), al señalar que 40% de los mexicanos están dispuestos a organizarse para solicitar que no permitan a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad. (Durin, 2007, p. 69)

La autoridad etnográfica también se expresa en los textos con la afirmación “hacer campo”, ya sea de forma presencial o virtual, con un grupo social o con actores y actrices sociales. El “estar allí”, que mencionó Geertz (1989), continúa siendo un fundamento de la legitimidad de la producción del texto etnográfico; por ello se resalta:

[Metodología]

Realicé una serie de entrevistas con la actual directora del DEI, así como trabajo de campo en las escuelas donde intervienen los maestros bilingües, además de llevar a cabo entrevistas con miembros de la Mesa Técnica del DEI, las cuales enriquecieron mi trabajo de manera particular. (Durin, 2007, p. 71).

Estas referencias al campo se vinculan con la presentación de los contextos y la forma de representar la otredad. Para presentar el contexto, pueden usar la descripción y la narración de una sucesión de eventos:

[Resultados]

En el planteamiento original se pensó que a partir del ciclo escolar 2005 cada año se abriera una Secundaria Comunitaria en el territorio del estado. Sin embargo, no ha existido apoyo por parte de las autoridades educativas estatales ni federales para llevar a cabo esta ampliación del servicio. Uno de los principales impulsores del modelo educativo en entrevista mencionó que cada escuela SCI ha construido sus propias instalaciones con dinero de las comunidades y ellas son las que han sostenido la infraestructura para que el modelo funcione. Las autoridades únicamente aportan para el salario de los profesores (que es menor a un salario de profesor de secundaria federal). En este contexto, a 11 años de funcionamiento del modelo únicamente existen 10 secundarias (SCI) en el territorio de Oaxaca y en todo el territorio nacional, pues es un modelo único de Oaxaca. Estas 10 escuelas se encuentran situadas en comunidades rurales indígenas bilingües: cuatro zapotecas, dos mixtecas, dos chinantecas, una mixe y una cuicateca. (Briseño, 2015, p. 5)

En el fragmento anterior, se observa cómo se va narrando el contexto en el que se realiza la investigación a partir de la historia del modelo. Además, se presenta a los personajes secundarios como aliados de los protagonistas: comunidades y profesores de secundarios comunitarios. Se observan los personajes antagonistas: las autoridades federales por su negligencia ante las necesidades para lograr los objetivos de los personajes protagonistas. Hay que destacar el cuidado de la confidencialidad y anonimato de los informantes, ya que se mencionan de manera abstracta. De este modo se persuade a quien lee de conocer el modelo que ha sido impulsado pese a circunstancias adversas.

Los datos de trabajo de campo también muestran la autoridad etnográfica, el rol de quien realiza la etnografía y los actores de la investigación:

[Discusión de resultados]

Para trabajar la lengua, los maestros siempre recurren a dinámicas lúdicas. En las clases que yo presencié, los niños se divertían, tal vez por la dinámica o por la repentina libertad que tenían de ir y venir para pasar al pizarrón. Para enseñar los sustantivos relativos a las partes del cuerpo... Con la maestra de *tenek*, los niños cantaron y jugaron con su cuerpo. Les cantó primero la canción en *tenek* actuando acorde a la letra: “U takal u wal / me toco los ojos, U takal u xut’sun / me toco los oídos, U takal u wi / me toco la boca, An u k’ubak jaye / y las manos también”. Los niños fueron adivinando lo que significaba la letra, la cantaron en *tenek* y luego en español. (Durin, 2007, p. 82)

En el párrafo se muestran varias estrategias narrativas; en primer lugar, la descripción, con el uso de la tercera persona del singular de forma impersonal, para mostrar las acciones de los actores; en segundo lugar, el uso de la primera persona para ratificar la presencia de la etnógrafa en el contexto; en tercer lugar, la incorporación de la lengua originaria y su traducción, misma que muestra la diferencia y la alteridad. De esta manera, el dato se vincula al contenido argumental, al tiempo que alude a la autoridad etnográfica y muestra una perspectiva “objetiva” de la observación sobre las acciones de la otredad.

En otro texto etnográfico se puede observar el uso de las fotografías en la narrativa. Si bien en el artículo la autora plantea el análisis metodológico de su uso en la etnografía y en el modelo educativo, quisiera poner la atención en su función narrativa. La fotografía se suma a la narrativa al apoyar el argumento e, implícitamente, afirma la autoridad etnográfica al mostrar que la etnógrafa estuvo en campo y fungió un rol como “colaboradora”:

[Discusión]

En el caso de la F32, aunque en la situación también estamos tanto la maestra como yo, el cuerpo de Don Pedro está dirigido únicamente hacia los estudiantes y el de ellos hacia él. Esto muestra lo que Goffman (1964) describe

como receptores ratificados o no ratificados; la maestra y yo somos espectadoras circunstanciales, es decir, tenemos acceso a la situación (visual y auditivamente) pero no estamos ratificadas por los locutores (Duranti, 2000, p. 400); somos participantes pero circunstanciales y su lenguaje corporal lo demuestra. (Briseño, 2015, p. 7)

En este caso, podemos observar que la descripción vinculada a la imagen introduce una cita teórica al tiempo que señala quiénes son los personajes principales: estudiantes y “portadores de conocimiento”; y quiénes son los personajes secundarios: maestra e investigadora. Lo anterior, refuerza el locus de enunciación, el rol que asume como etnógrafa, así como la relación de colaboración y acompañamiento con los actores.

Otra forma de mostrar los datos es mostrar lo que dicen las actoras, seguido de un análisis reflexivo de los autores:

[Discusión]

Yo he sentido ese “privilegio” de ser mujer y estar en la universidad que yo creo que no es tanto un privilegio porque por un lado me está poniendo en desventaja en mi comunidad, porque en la comunidad dicen: Paty no es del todo mujer de la comunidad porque, aunque está aquí ella no echa tortillas, ella no hace ciertas cosas, entonces es un poco de afuera. Y por otro lado en la academia me siguen viendo como la mujer indígena que se quiere parar en un espacio donde no le corresponde. Entonces siempre hay ese recordatorio, hay momentos en los que me siento en el limbo, ni de aquí ni de allá. (Paty, 2020, comunicación personal).

Comprender esta realidad exige, a nuestro juicio, una perspectiva intercultural en la investigación. Y la conciencia de esta necesidad nos llegaba por muchos flancos. Por otro lado, observábamos de manera sistemática que los avances escritos reflejaban una literacidad poco comprensible de las estudiantes. Nos resonaba constantemente aquella sugerencia hermenéutica de

Gadamer (2005) que establecía intentar comprender lo que los otros quieren decir y no lo que dicen. (Jiménez y Dietz, 2022, p. 139)

En este caso, hay una polifonía dada entre lo que dice la actora, lo que reflexionan los investigadores, y los autores-símbolo de la disciplina. De esta manera, se muestra una autoridad etnográfica de colaboración reflexiva entre las personas que participan en la investigación, pero que se legitima al aludir los referentes teóricos de la comunidad antropológica.

La autoría, finalmente, se construye en la responsabilidad asumida por los etnógrafos ante los resultados que dejan las investigaciones. Aquí, nuevamente, se observa la presentación de personajes y el uso de las distintas personas gramaticales para mostrar cercanía o lejanía con lo que enuncia. Así mismo, un común denominador es el señalar aquello que se requiere en el trabajo antropológico:

[Conclusiones]

Como uno de los símbolos de la cultura escolar, el cuaderno muestra por un lado que la entrevista es una actividad escolar y por otro, que los jóvenes muestren a los abuelos el valor que se otorga a lo que están diciendo. Esto posibilita una línea de trabajo interesante: indagar las interpretaciones que hacen los sujetos de las interacciones en las que participan, por medio de su propio análisis de las fotografías. (Briseño, 2015, p. 17)

A partir de lo anterior, se puede complementar la respuesta esbozada ya a la pregunta que guía este ejercicio analítico. ¿Cómo se narra la autoría etnográfica? Si como se dijo anteriormente, se narra a partir del locus de enunciación como punto de partida para la colaboración, a lo largo de esta revisión se han observado distintas posturas de colaboración dependiendo, justamente, de las condiciones en las que se realiza la investigación y de la relación que tiene quien investiga con los grupos sociales. Además, es importante notar que se utilizan distintas figuras literarias, para aludir ya sea a las enunciaciones teóricas, empíricas o reflexivas. No se utilizan cuando se expone lo dicho por los informantes, ya que se respeta lo expresado de

forma literal. Un asunto fundamental que se mantiene en la construcción de la autoridad etnográfica y del uso de figuras literarias es el “estar allí”, siendo el trabajo de campo un asunto identitario de la disciplina (Llobera, 2006).

Proyecciones finales

A lo largo de este ejercicio, queda claro que las discusiones dadas a partir de la crítica a la autoridad etnográfica han tenido repercusiones en la escritura etnográfica, en la reflexión epistemológica, en el posicionamiento del autor y en la relación establecida con los actores sociales. Esto ha traído adaptaciones y adopciones en la forma de narrar el conocimiento antropológico. En este sentido, el texto etnográfico es un objeto cultural dinámico que, lejos de ser un contenedor neutral de datos, refleja las tensiones propias de la comunidad antropológica. La revisión de los recursos narrativos durante los primeros 25 años del siglo XXI muestra una transformación en la autoridad etnográfica, la cual ya no se sostiene exclusivamente con el “estar allí” (Geertz, 1989), sino que se exige la explicitación de un locus de enunciación.

El antropólogo protagonista que trabajaba en soledad ha sido sustituido por un equipo de personas que hace antropología y que acompaña o colabora con grupos y comunidades. La otredad sigue siendo la diferencia, pero no son ya actores pasivos, sino activos: retroalimentan, confrontan, dialogan. Además, el antropólogo muestra sus sentimientos, posiciones ético-políticas y emociones, porque está inmerso en la realidad social. Quien hace etnografía ahora cuida que en sus relatos se evidencien las relaciones que se tienen con la otredad, buscando colaboración con los grupos sociales o comunidades con las que trabaja. Asume, que su interpretación es una y puede ser cuestionada, pero sigue siendo el responsable de la construcción del conocimiento antropológico, y por ello, debe mostrar los datos y los vínculos con la teoría a fin de mostrar validación. La escritura etnográfica construye y difunde el conocimiento antropológico, pero tendrá que relacionarse a intertextualidades vinculadas a redes sociales usadas por las nuevas generaciones.

El análisis de los textos de Durin (2007), Briseño (2015) y Jiménez y Dietz (2022) arroja tres hallazgos puntuales sobre cómo se operacionaliza esta nueva autoridad:

- (1) La mutación de la voz narrativa: los autores asumen roles de narradores homodieéticos o autodieético al validar la experiencia testimonial y el compromiso político (Durin, 2007), cediendo protagonismo a la comunidad (Briseño, 2015), y mostrando la vulnerabilidad de quien investiga (Jiménez y Mateos, 2022).
- (2) El uso estratégico de figuras retóricas y visuales, como las metáforas y las fotografías, persuaden a la comunidad de lectores especializados como parte de la legitimación disciplinar, así como la postura de horizontalidad.
- (3) La representación activa de la otredad, misma que ahora es construida a partir de una relación dialógica, en la cual los “informantes” son agentes que confrontan, validan o coconstruyen el relato.

Con estos recursos, se alude a la polifonía de los actores (Geertz, 1989) y de las múltiples voces que asume el etnógrafo (Atkinson, 1990) para mostrar los datos y reflexiones etnográficas en un formato mucho más pequeño al tradicional libro monográfico: el artículo científico. Queda por delante el asumir una escritura con enfoque de género o inclusivo. En este sentido, la escritura etnográfica sigue siendo una “artesanía intelectual” (Mills, 2003) que se adapta a nuevos formatos y demandas que la ciencia antropológica requiere para mantenerse vigente en el mundo actual. El etnógrafo requiere creatividad literaria y también tecnológica.

A manera de auto y hetero invitación, quiero cerrar este capítulo con algunas preguntas que continúa asumiendo la escritura etnográfica como un objeto cultural: ¿qué es lo que inspira a quienes escriben textos etnográficos al uso y creación de recursos narrativos?, ¿cómo se pueden construir recursos narrativos con los grupos y comunidades?, ¿qué recursos narrativos habrán de generarse ante la emergencia del uso de las inteligencias artificiales, las redes sociales y los entornos virtuales?, y ¿qué repercusiones habrá en la autoridad etnográfica y la representación de la otredad?.

Referencias

- Atkinson, P. (1990). *The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality*. Routledge.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa: Una introducción a la narratología*. Cátedra.
- Bishop, W. (1999). *Ethnographic Writing Research: Writing It Down, Writing It Up and Reading It*. Boyton; Cook Publishers.
- Bonfil, G. (2005). *México profundo. Una civilización negada*. De Bolsillo.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal.
- Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Education policy analysis archives*, 23, 95-95. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>
- Cardoso de Oliveira, R. (2019). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar y escribir. En Guber, R. (coord.), *Trabajo de campo en América Latina. Experiencias Antropológicas Regionales en Etnografía*. SB.
- Castañeda, M. (2020) Antropología Feminista y Epistemología. En Berrio, L. R. et al. (coords). *Antropologías feministas en México: epistemologías, éticas, prácticas y miradas diversas*. UAM; UNAM; Bonilla Artigas Eds.
- Clifford, J. (2008) Sobre la autoridad etnográfica. En Geertz, C., et al. (2008), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 141-170). Gedisa.
- Clifford, J., y Marcus, E. (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics and Ethnography*. University of California Press.
- Corona, S. (2017). Oralidad y visualidades del mundo indígena. En Martín-Barbero, J., y Corona, S., *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17(48), 107-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100007&lng=es&tlng=es.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera norte*, 19(38), 63-92. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018773722007000200003&lng=es&tlng=es.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas: anclajes, métodos y claves para el futuro*. Anthropos.
- Fortuny, P. y Solís, M. (2019). El desafío de escribir un texto desde la horizontalidad. En Cornejo, I. y Gielber, C. (coords.), *Prójimos. Prácticas de la investigación desde la horizontalidad*. FH Bielefeld University Applied Sciences; UAM.

- Foucault, M. (1999). *Entre filosofía y literatura*. Paidós.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen
- Geertz, C. et al. (2008). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Huerta, M. G. (2017). Etnografía, interculturalidad y políticas públicas. En Huerta, M. G. y Canto, L. R. (coomps.) *El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y el ser* (pp. 20-50). BUAP; UIEP.
- Jiménez Moyo, C. y Dietz, G. (2022). Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Tabula Rasa*, (43), 125-150. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179424892022000300125&lng=en&tlng=es.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X., Burguete, A. y Speed, S. (coords.), *Gobernar en la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (65-107). CIESAS; Flacso Ecuador.
- Llobera, J. R. (2006). *La identidad de la antropología*. Anagrama.
- Malinowski, B. (1976). *Los Argonautas del Pacífico occidental*. Planeta-Agostini.
- Mills, W. (2003). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, G. (2020). Mujeres indígenas: el poder de la palabra y la escritura para una militancia en el presente. En Berrio, L. R., et al. (coords), *Antropologías feministas en México: epistemologías, éticas, prácticas y miradas diversas* (289-306). UAM; UNAM; Bonilla Artigas.
- Ossola, M. (2013). La autoridad etnográfica interpelada. Tensiones contemporáneas sobre la (s) escritura (s) de la otredad. *Universitas humanística*, (75), 63-80.
- Ramos, D. (2021). La fotografía como herramienta en el trabajo de campo en contextos de salones de baile. *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 5(10), 71-78. <https://rd.buap.mx/ojs-graffylia/index.php/graffylia/article/view/906>
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, M. Y. (2020). Senti-pensando la antropología: mi experiencia y contradicciones en el pensar-hacer. En Berrio, L. R., et al. (coords), *Antropologías feministas en México: epistemologías, éticas, prácticas y miradas diversas* (415-427). UAM; UNAM; Bonilla Artigas.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reestructuración de un análisis social*. Abya Yala.
- Rosillo, C. (2021). La creación de una metodología innovadora basada en al experiencia en el trabajo de campo. En Segovia, Y. et al.(coords.), *Etnografías irreverentes y comprometidas* (51-68).Universidad de los Andes.
- Van Maanen, J. (1993). Secretos del oficio: sobre escribir etnografía. *Revista colombiana de sociología*, 2(1), 47-67.
- Warman, A., Bonfil, G., Nolasco, M., Olivera, M. y Valencia, E. (2022). *De eso que llaman etnografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Wulff, H. (2017). Introducing the Anthropologist as a Writer. Across and Within Genres.

En Wulff, H. (ed.). *The Anthropologist as Writer. Genres and Contexts in the Twenty-First Century*. Bergham Books..

3. Escribir desde la fotografía etnográfica

DANIEL RAMOS GARCÍA¹DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.03>

Resumen

Este capítulo presenta una propuesta de análisis y escritura etnográfica a través de la fotografía. Se reflexiona sobre la forma en que la fotografía amplía las posibilidades metodológicas de la antropología y enriquece la escritura etnográfica desde la fotografía como registro y análisis. Para ello, se revisan los usos históricos que se le han dado a la imagen fotográfica en la investigación antropológica. Posteriormente, se argumente que la fotografía no es solamente un recurso ilustrativo, sino fuente y dato etnográfico. Se desarrolla con ejemplos de trabajo de campo en Puebla, México, una ficha de escritura visual basada en la autoría de la imagen (Flusser), el análisis semiótico (Pierce, Barthes) y la contextualización etnográfica (Del Valle), poniendo en el centro la descripción, la connotación y los conceptos guía. A manera de cierre, se propone que la fotografía, dentro del trabajo de campo, ofrece posibilidades para trasladarse a la escritura y crear conocimiento antropológico.

Palabras clave: *escritura, fotografía, etnografía, metodología, registro de datos.*

¹ Doctor en Antropología Social. Profesor-investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8388-5646>; correo electrónico: daniel.ramos@correo.buap.mx

Introducción

La investigación social, y en particular la antropológica, ha estado históricamente marcada por la predominancia de la escritura como principal fuente de información y conocimiento. Este recurso ha sido validado institucionalmente por la comunidad científica y ha definido en gran medida los métodos y productos de la investigación. Sin embargo, otros recursos, como los elementos visuales, han estado presentes desde los primeros momentos de la investigación social. La invención de la cámara fotográfica en 1838, por ejemplo, abrió un nuevo campo de posibilidades en la utilidad científica, desde sus inicios (Naranjo, 2006). La incorporación de la fotografía en la investigación, sin embargo, fue un proceso de prueba y error, con desafíos metodológicos que surgieron desde el principio. Si bien en su origen estuvo vinculada a discursos evolucionistas y a proyectos colonialistas, la maduración de su uso en la etnografía se consolidó a comienzos del siglo xx, con los trabajos pioneros de Franz Boas y Malinowski.

A pesar de la creciente popularización de los dispositivos fotográficos, su utilización en la investigación social ha sido principalmente ilustrativa o decorativa, e incluso, en muchos casos, limitada a técnicas de registro. La complejidad de hablar de imágenes en la investigación social radica en el hecho de que no se trata sólo de fotografías, sino que abarca también pinturas, dibujos y cualquier soporte visual que contenga imágenes.

Desde esta perspectiva, estamos convencidos de que, siguiendo un esquema metodológico apropiado, las fotografías pueden aportar significativamente al trabajo de investigación, permitiendo una interpretación que enriquezca la comprensión de los fenómenos sociales. Este texto propone un modelo para escribir desde las imágenes, situando a la fotografía en un marco de investigación que facilite su papel en la producción de conocimiento; ampliando, así, las posibilidades metodológicas de la antropología visual.

Panorama del uso de la cámara fotográfica y la fotografía

Intento exponer los usos iniciales que tuvo la cámara fotográfica y la fotografía en la investigación. Tomo como referente el libro de Juan Naranjo, *Fotografía, antropología y colonialismo*, donde hace una excelente recopilación, desde un punto de vista histórico, para dar cuenta de los primeros usos de la fotografía en la antropología y presenta casos particulares donde naturalistas, juristas, biólogos, médicos forenses y antropólogos físicos dan las primeras nociones y usos tanto de la cámara como de la fotografía. Para ello, desarrollo dos de los tres apartados que presenta en su libro *Medir y observar*, que describiremos brevemente.

La primera etapa, *Medir*, establece que la empresa colonialista usó la fotografía como una herramienta al servicio de la colonia y del evolucionismo para argumentar tipos raciales. Arthur Batut decía que la fotografía reproduce fielmente la realidad;² una noción que a la fecha se sigue considerando.

Un ejemplo claro de ello es el uso de la antropometría, buscando los llamados “tipos humanos”³ en la que la cámara fotográfica habría de plasmar esos tipos. La técnica consistía en pasar un grupo consanguíneo delante de una cámara por determinado tiempo, mientras el obturador de la cámara permanecía abierto; al final, se tenía una fotografía del grupo consanguíneo, lo que servía para ver, en una fotografía, las similitudes físicas y genéticas del grupo.

Otro ejemplo interesante es el de Alphonse Bertillon, quien vio en la fotografía una posibilidad de apoyar las investigaciones judiciales. Desde esta técnica, se apoyaba en que la cámara reproduce fielmente lo que está delante de ella. Para ello, propuso la fotografía de frente y de perfil; esta técnica possibilitaba ver las caras de frente sin ningún motivo estético, sino

² Hay que recordar que cuando la cámara fotográfica se inventó (1839) las técnicas de la pintura pasaron a la fotografía, composición, color, etc. También generó descontento en la comunidad de pintores, pues se vislumbraban que su trabajo, en ese entonces, sería sustituido.

³ Los tipos humanos son una forma de clasificar grupos humanos a partir de sus rasgos físicos, estos rasgos varían en tiempo y espacio según la variabilidad biológica, la evolución, la genética y las adaptaciones físicas.

lo más natural posible. Lo anterior también llevó a nociones de sustitutos de la realidad; es decir, las personas ahora eran “huellas”, una forma de representación, la fotografía representaba a las personas fielmente. En la actualidad, se sigue sosteniendo esta idea con las credenciales, pasaportes u otro elemento de identificación donde se ocupen las fotografías.

Posteriormente, F. Thurn y M. V. Portman, escribe Juan Naranjo, consideraban que para el registro de grupos sociales era importante fotografiar los contextos como paisajes, casas, utensilios, las construcciones monumentales; fotografiar a las personas en su vida cotidiana y objetos rituales.

El médico francés, Agustín Serres, fue más allá de las fotografías y consideró la creación de museos fotográficos de “razas humanas”; de esta manera, las personas europeas podrían conocer distintos grupos de África, Asia y América.⁴

Desde una perspectiva antropológica, el texto de Juna Naranjo, revela cómo la fotografía fue utilizada históricamente como una herramienta para consolidar visiones racistas y etnocéntricas en el contexto colonial. La primera etapa, *medir*, muestra que la fotografía se empleó para apoyar el proyecto colonial y el evolucionismo al proyectar conceptos de tipos raciales mediante técnicas como la antropometría y la reproducción fiel de hechos físicos y genéticos. La idea de que la fotografía reproduce la realidad, sostenida por Arthur Batut, facilitó la construcción de categorías raciales basadas en características físicas, contribuyendo a la clasificación de los seres humanos en “tipos”.

El uso de la fotografía en la antropometría y en la criminología, como en el trabajo de Bertillon, ejemplifica cómo la imagen fue considerada una evidencia objetiva y fiel, reforzando la creencia en la supuesta veracidad de la fotografía como réplica de la realidad. Esto se traduce en una visión instrumental de la imagen, donde las personas y las razas se reducían a huellas, registros fieles que justificaban estereotipos y políticas discriminatorias.

Por otra parte, la incorporación de contextos sociales y culturales, con las ideas de Thurn y Portman, indica un interés en documentar no sólo individuos, sino también entornos, perpetuando la percepción de

⁴ Una idea que derivó de esta propuesta son los llamados *zoológicos humanos*, personas exhibidas en plazas europeas intentando recrear “los modos de vida” para que fuera lo más real posible.

las culturas y los grupos sociales como objetos de estudio visuales. La creación de museos fotográficos de “razas humanas”, por Agustín Serres, ejemplifica la objetificación de las poblaciones, contribuyendo a un imaginario colonial y racializado donde los grupos humanos eran comparados y clasificados en función de categorías visuales y museográficas que reforzaban estereotipos.

En síntesis, desde un abordaje antropológico, este proceso revela cómo la fotografía sirvió para construir y legitimar discursos raciales, estableciendo una imagen “fiel” pero también deformada de la realidad social y racial; y cómo esa representación visual ha interactuado con las estructuras coloniales y racializadas que aún influyen en las percepciones contemporáneas.

Por otro lado, Juan Naranjo también recopila textos valiosos para tratar de entender el uso de la fotografía desde los antropólogos clásicos. Al respecto, llama a esta etapa *Observar*. Esta etapa está caracterizada por el periodo clásico de la antropología. Una corriente teórica que marca el uso de la cámara fue el culturalismo. Naranjo presenta cómo el antropólogo Franz Boas incorporaba una cámara ya no sólo de fotografía, sino también de cine, con la cual logró registrar en varios metros de cinta distintas prácticas dancísticas de los *kwakiutl*, un grupo que habita en el norte de Canadá.

Una primera idea que marcó esta etapa fue la de ver la cámara como un dispositivo de registro; al respecto, Boas animaba el uso de la cámara; sin embargo, todavía con la influencia evolucionista, se apoyaba en los estudios de comparación de grupos por medio de imágenes; aunque no pedía permiso para tomar fotografías, recomendaba el uso de la cámara para relacionarse. Es importante destacar que Boas nunca tomó fotografías de manera directa; siempre contrataba a personas externas especializadas en el uso del dispositivo.

En esta misma línea, también el antropólogo Bronislaw Malinowski hizo un trabajo de campo prolongado en las islas Trobriand, en el Pacífico sur. Es conocido que Malinowski intercambiaba tabaco a cambio de registro visual. Malinowski, con conocimientos básicos de fotografía, ya señalaba aspectos técnicos; por ejemplo, aspectos de exposición, del uso de la luz y de las condiciones para fotografiar en la isla. Al igual que Boas, veía el uso del registro visual como una posibilidad para conocer a los grupos sociales. De

ahí que recomendaba tomar fotografías en todo momento, incluyendo en los “tiempos muertos”; esto llevó a suponer que el antropólogo no tenía claridad para registrar, sino, más bien, su estrategia era tomar fotografías a todo de manera general; sin embargo, recomendaba que cada fotografía debía de tener una descripción derivada del trabajo etnográfico.

Los discípulos de Franz Boas, particularmente, Margaret Mead y Gregory Bateson, marcaron un paradigma en el uso de la cámara fotográfica y de cine. Mead fue la primera antropóloga que utilizó el término *antropología visual*; junto con Bateson, registraron distintas prácticas sociales en Bali, muchas de ellas fueron danzas. En ese trabajo de campo, surgen preguntas tanto metodológicas como epistemológicas, ¿cómo registrar? y ¿desde dónde hacerlo?, ¿desde qué ángulo? Preguntas que llevan a cuestionamientos de registro, pues a veces ponían la cámara estática, a que registrara todo lo que podía campar; otras veces seguían a las personas o jugaban con los ángulos para hacer distintos registros; lo anterior los llevó a interesantes discusiones sobre el registro.

Naranjo también nos permite ver cómo desde el estructuralismo, con Claude Lévi Strauss, trató de incorporar la cámara. A pesar de que los registros hechos por el antropólogo francés dan cuenta de una riqueza visual en el manejo de la cámara y del retrato, Lévi Strauss, por más que tomó fotografías, no logró hacer reflexiones en torno a ello; más bien veía la cámara como un distractor, pues no podía atender el trabajo de campo y el registro visual al mismo tiempo; prefería ver la vida desde sus ojos y no desde la cámara como intermediaria. A pesar de ello, las fotografías de Lévi Strauss se han expuesto en distintos espacios como un aporte etnográfico visual.

Ya a finales de la década de los años 60, John Collier, antropólogo estadounidense, trató de poner atención en el uso de la fotografía más allá del registro y verla como un dato que se produce en campo y que puede incorporarse a la investigación antropológica como cualquier otro insumo derivado de ella. Apela a que se debe de tener claridad sobre qué, cuándo y cómo fotografiar cuestiones que siempre es importante resolver antes de ir a campo.

La información presentada por Juna Naranjo destaca la evolución del uso de la fotografía desde los estudios clásicos de la antropología, particularmente, en la etapa de la observación. La corriente culturalista, representada por

figuras como Franz Boas y Bronislaw Malinowski, consideraba la cámara como un dispositivo fundamental para registrar prácticas culturales y sociales en el campo. Boas, aunque apoyaba el uso de la fotografía y el cine, delegaba su realización a profesionales externos, promoviendo la idea de la cámara como un medio para documentar la diversidad cultural, sin que el antropólogo tuviera que posar directamente en las imágenes. Malinowski, por su parte, valoraba la fotografía como una herramienta para captar aspectos de la vida cotidiana, recomendando su uso en todos los momentos del trabajo etnográfico y sugiriendo que cada imagen debía ir acompañada de una descripción contextual; reforzando así la visión de la fotografía como complemento al análisis etnográfico.

Las aportaciones de discípulos de Boas, como Margaret Mead y Gregory Bateson, consolidaron la noción de la antropología visual, despertando interrogantes metodológicos y epistemológicos sobre el cómo y desde qué ángulo registrar la realidad social. Este enfoque cuestionó la neutralidad del registro visual y abrió debates sobre la subjetividad, el encuadre y la percepción en la captura de las prácticas sociales.

Por otro lado, Lévi-Strauss criticó la potencial distracción que representaba la cámara, prefiriendo mantener el foco en su propio trabajo de campo y viendo la fotografía más como un complemento visual, pero sin integrarla plenamente en su proceso reflexivo. En contraste, hacia fines de los años 60, John Collier abogó por una utilización más consciente y metodológica de la fotografía, considerándola un insumo valioso que debía planificarse cuidadosamente para que aportara al análisis etnográfico.

De esta manera, podemos ver que la historia del uso de la fotografía refleja un proceso de cuestionamiento sobre su función, capacidad y límites como medio de conocimiento. La fotografía pasó de ser un mero registro a convertirse en un elemento que requiere reflexividad, planificación y crítica; reconociendo su potencial como herramienta metodológica, pero también sus implicaciones epistemológicas y éticas en la construcción del conocimiento cultural y social.

El trabajo hecho por Juan Naranjo es importante para pensar qué papel ha tenido la fotografía dentro de la antropología; por un lado, permite ver los usos que, aunque insípidos, tienen vigencia; por otro lado, se muestra la fotografía como registro ya dentro del trabajo de campo, pero todavía sin

un trabajo reflexivo a profundidad en términos etnográficos. Lo que es un hecho es que la escritura está ausente; sólo se concibe a la imagen como fiel representante de una realidad y como evidencia o indicador de ella. Por ello, es importante ver cómo la fotografía puede llevarse al ámbito de la escritura.

La escritura etnográfica visual

La escritura etnográfica debe considerarse un género literario y científico, dado que implica un conjunto de habilidades y conocimientos propios de la disciplina antropológica, que están estrechamente vinculados a las técnicas del trabajo de campo. Aunque en ocasiones se confunde con otros géneros, como la escritura descriptiva o narrativa, la escritura etnográfica se fundamenta en la experiencia directa del campo —en todas sus implicaciones— y en la comprensión profunda de los contextos culturales y sociales. Además, dentro del ámbito académico, la escritura etnográfica se desarrolla en el marco de la producción científica universitaria (Carrasco y Kent, 2011; Carlino, 2005). Aunque no será el foco de este texto, es importante señalar su relación con la posibilidad de escribir desde las imágenes, lo cual plantea nuevos retos metodológicos y éticos.

Desde la perspectiva de la antropología posmoderna (Reynoso, 1991), la autoridad del etnógrafo y la manera de narrar la experiencia han sido objeto de reflexión y cuestionamiento. Algunos antropólogos han promovido una literatura etnográfica más accesible y narrativa, que busca acercar el conocimiento a públicos diversos como es el caso de *Los hijos de Sánchez* (Lewis, 1961). En este escenario, resulta fundamental explorar las formas y estilos de escritura que demanda la antropología visual, atendiendo a los recursos literarios que puedan enriquecer la descripción y la reflexión. Escribir desde las imágenes en un contexto etnográfico representa un reto que se desarrolla como una habilidad que se aprende con la experiencia y a través de la reflexividad, entendiendo las imágenes no sólo como ilustraciones, sino como dispositivos de percepción y subjetividad.

Hablar de imágenes y escritura en la antropología conlleva un doble desafío: primero, por lo que hemos mencionado respecto a la difícil integración de las visualidades en la narrativa etnográfica; y segundo, por la

necesidad de contar con conocimientos técnicos básicos de fotografía en el trabajo de campo, poniendo atención tanto al contenido de las imágenes como a sus implicaciones (Ramos, 2021). La fotografía, en la tradición antropológica, ha sido subvalorada a pesar de su presencia reiterada como compañera en el proceso de investigación. Mientras lo visual suele asociarse con las artes, lo verbal se vincula a la razón y al conocimiento científico (Collier y Malcom, 1986). Por ello, la academia ha tendido a privilegiar la escritura como medio de producción de conocimiento, relegando lo visual a un plano popular, de ocio o *mass media*, desligado del ámbito científico: “Se ha pensado que lo visual responde a un consumo masivo, en contraposición al conocimiento riguroso y especializado” (Lison, 1999, p. 17).

¿Cómo escribimos fotografía desde la etnografía?

La incorporación de la fotografía en el trabajo de campo antropológico ha sido innovador y un trabajo lento. Lo anterior, quizá, debido al trabajo interdisciplinario y a los conocimientos técnicos que se requieren.

El antropólogo visual, Jhon Collier a finales de los años 50 propuso la *foto elucidación*, que se basa en insertar la fotografía en las entrevistas. Esta técnica ayuda a los entrevistados a superar la monotonía de las entrevistas tradicionales, pero también son referentes para pensar desde un punto fijo y apelar a la memoria, esta técnica enfatiza “su habilidad para recuperar la memoria latente, para estimular y liberar afirmaciones emocionales sobre la vida del informante” (Mannay, 2017 p. 30). El sociólogo Pierre Bourdieu (2008) menciona que usó mucho tiempo su cámara fotográfica y produjo muchas imágenes en el trabajo de campo que realizó en Argelia: “hay casos en que tomaba fotografías para poder recordar, para hacer luego descripciones, o bien objetos que no podía llevarme y que fotografiaba, en otros casos era una manera de mirar” (p. 31). Más adelante, el mismo Bourdieu menciona que había ocasiones en que no hacía un diario de campo, sino sólo notas, lo que le llevaba a recurrir a las fotografías para después describirlas. De esta manera, vemos que Collier integró la fotografía en entrevistas para estimular la memoria y profundizar en las experiencias personales; por otro lado, las reflexiones de Pierre Bourdieu apuntan a ver las imágenes

como herramientas de recuerdo y observación para el investigador social; la fotografía, en este sentido, es un recurso valioso para enriquecer y complementar la escritura etnográfica.

En los últimos años se han hecho propuestas interesantes desde la fotografía. Armando Silva, en su libro, *Álbum de familia* (2012), expone cómo las fotografías de álbumes familiares pueden contener memorias y momentos importantes la fotografía es llevada al ámbito de la textualidad a través de las narraciones y de las reflexiones hechas por el mismo Silva. Otra propuesta novedosa es la que realizó Guadalupe Huerta (2021) al hacer análisis de murales en la región totonaca del estado de Puebla, México. Identifica discursos políticos, a través de las metáforas, y los reconstruye textualmente; de esta manera un mural es un discurso cargado de signos que permanecen en la vida cotidiana de las personas. La investigadora Sarah Corona (2012) hizo una propuesta interesante al analizar imágenes sobre el discurso político en contextos étnicos; para ello, propuso ver la imagen en tres niveles: el denotativo, el connotativo y el dialógico; este último a partir de quién produce y quién recibe la imagen.

Los estudios anteriores amplían la discusión sobre las imágenes hacia el contexto de la investigación social; vemos que las imágenes, además de que pueden ser registros, también pueden convertirse en textos cargados de significado social, cultural y político. La fotografía, en este sentido, se transforma en un medio para relatar, analizar y reflexionar sobre las memorias, los discursos y los contextos sociales, permitiendo una narrativa más compleja y polisémica.

Presento ahora una propuesta para escribir desde la fotografía; para ello, retomo a autores de distintas disciplinas.

El filósofo checo, Vilém Flusser, en su libro, *Hacia una filosofía de la imagen* (1990), define la imagen como una superficie llena de significados, situándola dentro de los signos. Flusser pone atención en la producción de imágenes y nos lleva a pensar en el tema de la autoría bajo la pregunta ¿quién produce las imágenes o quiénes son los autores de estas? Para ello, apuesta por ver no sólo un autor, sino varios autores involucrados en este proceso; uno de ellos es la cámara misma como dispositivo tecnológico y que tiene un programa expreso para la toma de fotografías; también la persona quien maneja la cámara es otro autor que se convierte en fotógrafo y —agrego—

etnógrafo —pues considero que las fotografías son producidas dentro de un trabajo de campo—. Este fotógrafo-etnógrafo tiene capitales teóricos que en el proceso de producción hace imágenes desde un filtro teórico, o al menos las analiza desde ahí. Flusser también reconoce como autores a quienes participan en la fotografía, pues ellos deciden si estar o no, y también, cómo estar dentro de la fotografía. Otro autor de la fotografía es quien observa; el observador reproduce y construye la fotografía desde sus experiencias y conocimientos. Acá lo importante es que esa mirada esté delineada con aspectos teóricos antropológicos.

Desde la semiótica, Charles Peirce (1976) aporta elementos para pensar en la fotografía. Aunque Peirce no habla de fotografía, su propuesta del signo permite desarrollarla en la imagen. Por ejemplo, dice que un signo es algo que está en lugar de algo, y propone una triada de formas de ver al signo:⁵ *ícono*, *índice* y *símbolo*.

El *ícono* es el signo por similitud, es decir, un signo se asemeja a otro signo; el *índice* es un signo que indica a otro signo; por su parte, el *símbolo* es un signo que ha dejado su significado original (o lo mantiene) y se ha trasladado a otro nivel de significado. Así, la fotografía es un sustituto de la realidad, que puede indicar un evento o suceso; finalmente, la fotografía es interpretada.

Roland Barthes (1986) habla sobre el carácter denotativo y connotativo de la fotografía. Al respecto, menciona que el nivel denotativo está en el nivel de la descripción; entonces, una fotografía se puede describir, esto nos lleva a pensarla en términos etnográficos lo más objetivamente posible, sin hacer algún juicio de valor. La descripción de la fotografía ayuda a entenderla; desde la etnografía, nos permite observarla detenidamente para luego llevarla al nivel de la escritura desde lo denotativo. Por otro lado, el aspecto connotativo permite hacer inferencias, ir a un nivel de la interpretación. En trabajo de campo, los etnógrafos, entre muchas otras cosas, platicamos con las personas, las entrevistamos, hacemos observación, lo que deriva en interpretaciones sustentadas desde el trabajo de campo.

⁵ Aunque Peirce propuso más formas complejas de ver al signo, retomamos esta triada.

Del Valle Gastaminza (2018) habla de diferentes contextos en la imagen; lo que implica analizar y entender la fotografía más allá de lo que se observa. Se trata de circunstancias en las que se ha producido la imagen.

El contexto, en este sentido, está dado por el trabajo de campo a partir de las notas escritas que el investigador realiza. En el contexto se da cuenta de lo que en la fotografía no aparece, pero que resulta relevante para situar a la fotografía y entender, con otros elementos, dicha imagen.

Desde esta propuesta, ahora presento un par de ejemplos donde se muestra con detalle lo anteriormente expuesto. Estos ejemplos, en su momento, estuvieron dentro de proyectos de investigación más amplios; por supuesto, también se realizó trabajo de campo etnográfico en distintos momentos en la ciudad de Puebla.

Figura 3.1. *El diablito de carnaval*



Fuente: trabajo de campo, Daniel Ramos, 2018.

Tabla 3.1.

<p>La autoría de la fotografía</p>	<p>Según Vilém Flusser, (1990) los autores son diversos, dependiendo del grado de participación. En la fotografía se destaca al fotógrafo-etnógrafo quien, desde un marco de investigación en el carnaval, registra personajes de una cuadrilla e identifica al diablito como uno de los actores. También el diablito que posa ante la cámara, después de hacer “diabluras” y reposa por un momento. El dispositivo-cámara es importante para que la fotografía se muestre de esta manera, pues al ser una cámara réflex junto con un lente telefoto, permiten la profundidad de campo y difuminar el fondo. Finalmente, los observadores de la imagen quienes ven la fotografía desde sus propias experiencias y conocimientos los lleva a interpretarla de distintas formas.</p>
<p>Contexto</p>	<p>La fotografía se realizó en la temporada del carnaval en la ciudad de Puebla en 2018. Los personajes de una cuadrilla son distintos, hay las maringuilas, quinceañeras, catrines, y bailadores, puede haber otros personajes, depende del gusto y de cada cuadrilla. El diablito pertenece a la cuadrilla del Alto Garibaldi quienes se presentaron en la 14 oriente junto con otras cuadrillas de barrios cercanos como Analco, Xonaca y La Luz. Fue la forma en que abrieron las actividades de los huehues, así se les nombra a los integrantes de la cuadrilla. Estos grupos de huehues recorren los barrios y colonias, algunas veces reciben un pago, en esa ocasión iba de los 300 pesos a 500 pesos. Los bailes se componen de distintas piezas musicales, los huehues bailan y son observados por los colonos y personas que se detienen a mirar. Algunas otras personas muestran su molestia por lo ruidos y lo caótico que se convierte el espacio al cerrar las calles.</p> <p>Al platicar con niño diablito, nos dijo que es una máscara que le regaló su familia, está hecha de piel de chivo y los cuernos son del mismo animal. El traje completo es pants rojo, calcetas largas a la rodilla en rojo y tenis blancos. Algunos diablitos usan la cuarta que es una especie de cuerda de aproximadamente metro y medio que van azotando, causando asombro y miedo, sin embargo, este diablito no tiene aún la técnica y experiencia para hacerlo.</p>
<p>Signos que se muestran en la fotografía</p>	<p>En la fotografía se muestra el diablito, uno de los personajes que componen la cuadrilla, él interactúa con el público haciendo maldades y jugando de forma pícaro. El diablito lo podemos ver como un símbolo, desde la teoría de Peirce (1976). El diablo es la representación del mal, desde un punto de vista cristiano religioso, aquí el mal se personifica, pero en la figura de un niño, son diablitos que jueguetean y se mofan con los asistentes, por lo tanto, el diablo no es el diablo maligno, es el diablo juguetón que causa en algunos casos ternura y risas en los asistentes. Al mismo tiempo, se pueden ver un signo de tipo índice, la máscara, el color, el fondo se logra distinguir personas, vendimia y otro diablito que indican festividad, y por el conocimiento, carnaval.</p>
<p>Un concepto guía para entender la fotografía</p>	<p>El carnaval es una inversión (alterar) de tiempo y espacio donde lo que no se permite a lo largo del año, acá se da en exceso. El antropólogo Roberto Da Matta (2002) dice que el carnaval permite a las personas participar en excesos tanto de baile, música, comida y alcohol, en el momento mismo que se instaura el carnaval, de ahí que en esta práctica está permitido hacer lo que está prohibido regularmente.</p>
<p>Describir la imagen en términos denotativos</p>	<p>En la fotografía se aprecia a un personaje que porta en su cara una máscara color café, incluyendo cuernos. El traje que ocupa es playera roja. Se puede ver en la foto, al fondo, otro personaje diablito y público observando.</p>
<p>Bibliografía</p>	<p>Da Matta (2002).</p>

Fuente: elaboración propia.

Figura 3.2. *Disfrutando el espacio público*

Fuente: trabajo de campo, Daniel Ramos, 2015.

Tabla 3.2.

La autoría de la fotografía.	Hay distintos tipos de autores, su nivel de participación está dado por el grado de integración. En este caso el fotógrafo que espero durante media hora para obtener esta fotografía y no se movió del lugar donde logró disparar el obturador. Había una idea de qué imagen quería captar: lo lúdico en un espacio público. Por otro lado, la persona que aparece en la fotografía participa y construye la foto con sus movimientos, con ella otras personas realizan el mismo ir y venir, disfrutando el agua que cae sobre su cuerpo. La cámara fotográfica cooperó para obtener imágenes enfocadas y congelar al sujeto. Finalmente, el observador construye la foto y la comenta a partir de ciertos capitales.
Contexto.	La fotografía que se presenta fue realizada, en el verano del 2015, en la Zona Cívica de Mayo, mejor conocida como los Fuertes, de manera particular en la explanada que se ubica en la parte de arriba llamada Plaza Victoria. El gobierno de Rafael Moreno Valle intervino el espacio remodelando las zonas verdes y poniendo alambrado, vigilancia y fuentes saltarinas. La remodelación convocó a varias personas y familias para ir a pasear, hacer deporte, divertirse y otras actividades variadas. En este espacio el ejército mexicano en 1862 libró una batalla con el ejército francés, lo que representó una victoria para los mexicanos. En la actualidad hay museos de sitio, canchas deportivas, rutas para ciclismo y para corredores, estacionamientos y áreas verdes con asadores. Para hacer esta fotografía tomé cerca de 50 fotografías en un tiempo de 1 hora, era el ocaso de la tarde de verano y el sol se empezaba a ocultar, por lo que la luz escaseaba, aun así, pude hacer congelados y aislar al personaje principal del tumulto de personas que también jugueteaban en las fuentes.

Signos que se muestra en la fotografía.	Vilém Flusser, (1990) dice que las imágenes son superficies significativas, así lo que podemos decir es que los signos que aparecen en la fotografía la podemos situar, desde la lógica de Charles Peirce (1976) en el ámbito simbólico. Nuestros signos son el espacio y la persona, el espacio que en un primer momento es un lugar cívico y estético se convierte en espacio de juego, de goce y de disfrute, de ahí que la persona o personas convierten este espacio a través de sus prácticas, el mismo espacio niega a las personas el carácter formal y serio para llevarlas al nivel de personas lúdicas, desmadrosas, “echando desmadre” y “jugando” mencionaron la mayoría de las asistentes.
Un concepto guía para entender la fotografía.	Lo lúdico aparece como un concepto en la fotografía que nos permite explicar lo que acontece en el espacio público. Joan Huizinga (2012) explica que las prácticas lúdicas permiten, al actor, sentir esa sensación de libertad, al mismo tiempo que transforma con las prácticas el espacio, lo interviene, irrumpe contra lo formal establecido, llevándolo a niveles subversivos.
Describir la imagen en términos denotativos.	En la fotografía se puede ver una persona que viste indumentaria color blanco, haciendo movimientos, echando los brazos hacia atrás curveando la espalda y apoyándose en un solo pie.
Bibliografía	Huizinga (2012).

Fuente: elaboración propia.

Los cuadros anteriores son fichas de trabajo que contienen guías que posibilitan escribir desde las fotografías. En las fichas se puede ver las fotografías que están trabajadas en forma de escritura, desde el contexto, la autoría, la semiótica y la connotación. Se muestra, a modo de ejemplo, un concepto guía y se incluye también la parte denotativa. Esta guía no pretende agotar la reflexión, sino extenderla para ver, en términos metodológicos y de sistematización, cómo pueden las fotografías ofrecer información, y cómo pueden llevarlas al ámbito textual.

Palabras finales

Al comienzo de este texto, vimos el primer uso de la fotografía en el trabajo etnográfico. En las fotografías, observamos a la cultura y las relaciones sociales. Así como agrupamos información y la codificamos, lo mismo se tendría que hacer con las fotografías; de esta manera, trabajar con una sola fotografía sería complicado; es necesario trabajar con diversidad de fotografías que estén ligadas a un tema y hechas en trabajo de campo, y con esto no me refiero sólo a imágenes que el investigador haya producido a través de una cámara fotográfica, sino también a imágenes que hayan sido producidas en campo.

Harper (citado en Mannay, 2017) insiste en que las fotografías no deben de presentarse de manera aisladas y sin ninguna referencia; más bien, el texto escrito debe de combinarse con lo visual; de la misma manera, las fotografías tienen que estar situadas dentro de la etnografía, en marcos más amplios de investigación social. Por eso, la fotografía etnográfica se produce en campo con ciertas lógicas de la investigación; es ver en la fotografía una fuente de información que se puede trabajar como un dato etnográfico, dándole la seriedad propia de la investigación antropológica.

Así, escribir desde las fotografías debe ser un trabajo pensado, planeado y reflexivo. La imagen tiene otras características en su elaboración; sin embargo, así como se ha trabajado con la información escrita, es primordial que un objeto tecnológico, que ha acompañado a la labor antropológica, sea visto como un aporte a través de la producción de fotografías, y que quien investiga tenga la posibilidad de escribir desde las fotografías.

La escritura etnográfica, con la integración de las fotografías, ofrece un repertorio de recursos que enriquecen la descripción, aportan a la interpretación y ofrecen variados niveles de lectura. La fotografía, cuando es utilizada con rigor investigativo, puede complementar y ampliar los sentidos producidos por la escritura, facilitando una representación más cercana, auténtica y multidimensional de la realidad sociocultural. En conjunto, esta relación promueve una etnografía más dinámica, integrada y capaz de reflejar la complejidad de las vidas sociales y culturales.

Referencias

- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2008). *Argelia, imágenes del desarraigo*. El Colegio de Michoacán; Camera Austria; CEMCA.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco A., A. C. y Kent S., R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1227-1251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400010&lng=es&tlng=es.
- Collier, J. y Collier, M. (1986), *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. University of New Mexico Press.

- Corona, S. (coord.) (2012). *Pura imagen*. CONACULTA.
- Corona, S. (2011). *Postales de la diferencia. La ciudad vista por fotógrafos wixáritari*. CONACULTA.
- Da Matta, R. (2002). *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño*. Fondo de Cultura Económica.
- Del Valle G., F. (2018). El Análisis Documental de la Fotografía. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 2, 33-43. <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/59340>
- Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. Trillas.
- Huerta, M. G. (2021). *Discursos y metáforas interculturales: Un estudio antropológico de la política educativa en una universidad intercultural*. Fides Ediciones.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza.
- Lisón, J. (1999). Una propuesta para iniciarse en la antropología visual. *Revista de Antropología Social*, 15-35. http://revistas.ucm.es/portal/modulos.php?name=Revistas2_Historico&id=RASO&num=RASO999911
- Lewis, O. (1961). *Los hijos de Sánchez*. Random House.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Naranjo, J. (2006) *Fotografía, antropología y colonialismo*. Editorial Gustavo Gili.
- Peirce, Ch. (1976). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Ramos, D. (2021). La fotografía como herramienta en el trabajo de campo en contextos de salones de baile. *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 5(10), 71-78. <https://rd.buap.mx/ojs-graffylia/index.php/graffylia/article/view/906>
- Reynoso, C. (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa.
- Silva, A. (2012). *Álbum de familia: la imagen de nosotros mismos*. Universidad de Medellín.

4. La enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica

NEPTALÍ RAMÍREZ REYES¹DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.04>

Resumen

La escritura etnográfica no es algo que se enseñe y se aprenda metódicamente en las universidades que ofertan estudios relacionados con la antropología social y cultural. Su enseñanza es heterogénea y empírica. Se aprende a escribir etnográficamente cuando la institución impulsa enseñanza y promueve su aprendizaje. Antes de desarrollar la habilidad de la escritura etnográfica —o, a la par— es necesario tener una noción ontológica sobre qué es, y un bagaje epistemológico que denote elementos lógicos, semánticos, semióticos, gnoseológicos, éticos, axiológicos y, sobre todo, teleológicos y estéticos. En este capítulo, se esboza el rol de la ontología y la epistemología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica. Es trascendente resignificar el poder de enseñar y aprender como parte de un mismo proceso. Se adentra en la manera en que la escritura etnográfica conforma una etnografía progresista, y de manera particular, cuando se constituye como punto de partida para visibilizar las diversidades ontológicas y epistemológicas que traen consigo las alteridades sociales, culturales y lingüísticas. Se destacan el fin descriptivo e intercultural, el conocimiento,

¹ Doctor en Antropología Social y Cultural. Profesor-investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6499-8506> ; correo electrónico: neptali.ramirez@correo.buap.mx

el reconocimiento, así como el posicionamiento derivado de la escritura etnográfica al transformar la cultura en texto. La didáctica de la escritura etnográfica contemporánea es de una vigencia fundamental para proactivar y revitalizar la utilidad de la escritura etnográfica desde el contexto en el que emergen las manifestaciones y expresiones antropológicas, y a partir de las experiencias de las alteridades. La didáctica de la escritura etnográfica trae consigo un proceso de inspiración para descubrir nuevas aplicaciones de la antropología en otras disciplinas científicas.

Palabras clave: *escritura etnográfica, ontología, epistemológica, metodología y didáctica.*

Introducción

Nadie debería de escribir etnográficamente, si no se tiene claridad de la importancia de una postura ontológica en torno al ser humano. No es recomendable escribir etnografía sin un bagaje epistemológico claro. No se trata de escribir por escribir. La escritura etnográfica tiene un sentido teleológico concreto: posicionar el contenido de las alteridades sociales, culturales y lingüísticas mediante los textos escritos; es decir, traducir la diversidad de manifestaciones y expresiones de la pluralidad humana en contenidos escritos.

Una de las proezas de la humanidad ha sido su capacidad para generar sistemas de escritura. Los sistemas han permitido construir puntos de encuentro mediados por la escritura; esta, a su vez, es un referente de partida para comunicar ideas generales, conceptos concretos, conocimientos concisos, sentimientos y emociones, razonamientos lógicos, significados de las cosas y los hechos, sentidos de los objetos y los sujetos, visiones de lo imaginado, reflexiones y abstracciones, entre otras manifestaciones encauzadas por el intelecto y organizadas por la escritura. Actualmente, en el mundo existen diversos sistemas de escritura. Los distintos sistemas muestran que la escritura es una habilidad que se desarrolla, y que cataliza el devenir comunicacional de la humanidad en su diversidad.

A través de la escritura, la humanidad en su conjunto ha podido representar las diversas cosmovisiones que le dan sentido y significado a su existencia. Con la escritura se logró que la oralidad encontrara una manera de transitar para permanecer en el tiempo a través de la palabra escrita. Escribir es una habilidad que requiere de disciplina, imaginación y sensibilidad por parte de las personas. Escribir tiene muchos efectos. Por ejemplo, en la psicoterapia, cuando se juzga necesario, se recomienda tomar una hoja, un lápiz y redactar lo que se siente y lo que se piensa sobre una situación particular. La escritura psicológica introspectiva sirve en seguida como un punto de partida para orientar el proceso terapéutico. Hay otros tipos de escritura posiblemente más técnica, como la industrial, que es marcadamente cercana a las cosas y los objetos, pero muy distante de los sujetos. Otra escritura, como la científica, tiene una ontología, una epistemología y una metodología que se ha estado adaptando a las circunstancias donde la heterogeneidad es la pauta.

Dentro de la escritura científica, se encuentra la escritura etnográfica (EE); para desarrollarla es oportuno tener una postura ontológica, epistemológica, teórica y metodológica. Aquí, la escritura etnográfica no es técnica inercial. Tiene un sentido social, un significado popular y un valor científico. Contribuye a posicionar a la persona, a la comunidad, a la institución, a la colectividad, y a las alteridades en su diversidad. Visibiliza la diversidad de concepciones del ser, las cosas y los hechos, así como las razones de sus expresiones y manifestaciones.

La EE transforma el bagaje social y cultural en texto. Le da forma, en un lenguaje escrito, a las expresiones y manifestaciones sociales. Capta en palabras escritas las locuciones, gestos, semblantes, discursos, signos y símbolos del ser en su diversidad para transformarla en un texto. Escribir etnográficamente requiere de hábito, disciplina paciente y disposición para desarrollar habilidades sensitivas que permitan transmitir lo observado y dejar constancia de haber estado en un lugar, en medio de personas que desarrollan prácticas que se configuran como hechos humanos. Representa, de manera formal, lo observado por la o el etnógrafo, derivado de su acercamiento a una manifestación u expresión humana. La escritura es un cosmos fascinante que hace público lo que permanecía en el ámbito privado, descifra lo que estaba incógnito, incrementa la popularización de lo

desconocido, pone al descubierto lo escondido, y vuelve convencional aquello que se concibe como exótico. Además, es la construcción de una posición de partida insoslayable para hacer antropología y cimienta un medio que provea de manera descrita narraciones de hechos, reseñas de escenarios, detalles de acciones y quehaceres, a través de un lenguaje escrito.

La enseñanza-aprendizaje de la ontología y la epistemología

Resignificar el poder de la enseñanza

Las tendencias teóricas y prácticas de la pedagogía y la educación han desvirtuado el sentido y el significado de enseñar. Es importante voltear la mirada al origen del concepto, a su raíz etimológica, tanto griega como latina, para revitalizarla. En griego, *didaskhein* (“enseñar”) tiene dos acepciones; la primera, significa *instruir*; la segunda, se refiere a la acción del educando de aprender o dejarse instruir. Ambas, encierran el “arte de enseñar” a todo ser humano todo lo descubierto por el conocimiento mundial de la época, de una manera amplia y clara (Küper, 1993). En su sentido original, se utilizaba normalmente para referirse a un aprendizaje prolongado bajo la dirección de un maestro que provea de conocimientos prácticos o teóricos; puesto que cuando hay una actividad continua, gradual y sistemática, por lo tanto, hay asimilación fundamental (Milavec, 2003).

En latín, *insignare* “señalar hacia” se traduce como *mostrar una orientación en torno al camino que se debe seguir*. Se refiere a la acción de señalar contenidos para que el aprendiz se fije y pueda activamente asimilar lo que se le indica (Pacciano, Capella y Collom, 2007, p. 234), o poner atención a algo. La enseñanza tiene que servir para transmitir la experiencia ajena, puesto que su función es ofrecer una guía para obrar en lo sucesivo. El conocimiento se adquiere, no es innato. Enseñar suscita la curiosidad intelectual de quien escucha y entiende que debe seguir aprendiendo (Matilla, 1999). *Insignare* es la operación por obra de la cual el educador actúa sobre el educando. El aprendizaje, recíprocamente, es el proceso gracias al cual el educando se instruye bajo la influencia de un educador. Enseñar y aprender se implican, así, de manera inseparable. Algo ha sido enseñando cuando

realmente ha sido aprendido (Guevara, 2011). También, representa facilitar signo a alguna cosa o realidad, mostrar o exponer una cosa para que sea vista y apreciada (Moral, 2002). Además, significa designar y marcar con los signos, y comprende las acciones de delimitar y determinar (Subirats, 2023). Así mismo, se entiende como señalar y consiste en el sistema o método de dar una instrucción, que es considerada como la acción que ejerce el profesor para transmitir un determinado contenido (Ortiz, 2016).

Derivado de la etimología tanto griega como latina, se afirma la trascendencia de enseñar y aprender como parte de un mismo proceso: mostrar un camino que ha de transitarse para desarrollar el conocimiento y catalizar el devenir de la persona con la finalidad de mostrar, comunicar ideas y transmitir procedimientos que encaminen, orienten y encaucen el potencial de un conocimiento que se expanda de manera infinita para proactivar y construir un bienestar común que proporcione señales de la bondad y el potencial humanos. De esta manera, se cimienta en el interior de la persona una energía trascendente. La enseñanza-aprendizaje marca, sella e imprime una pauta que se amplifica cuando se incentiva la curiosidad. Se disciplina en la búsqueda para desarrollar la teoría y la práctica del conocimiento. Esto le da forma intelectual a un sistema organizado, estructurado e intencional, para alcanzar algo que detona la consciencia de sí mismo y consciencia del poder de transformación del sujeto.

Por una parte, la etimología griega deja un aprendizaje relacionado con la importancia de ir hacia delante, señalando rutas para ayudar a la persona a crecer, y que se instruya en el conocimiento y la práctica situada; así como para mostrar la manera de inducir el saber y el conocer pleno; en tanto que la etimología latina suministra señas claras del quehacer para detonar la enseñanza-aprendizaje; mostrar esto con los demás, y poner el foco en algo y alguien para avanzar situando la razón de la persona en su contexto con el propósito de catalizar la vida con sentido comunitario. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica es una manera de radiar conocimientos necesarios para escribir y discernir el potencial de las habilidades humanas; sensibilizarse ante la alteridad, y renovar el bagaje axiológico con el fin de asentar valores que se transmitan mediante la escritura. Así que la escritura etnográfica es algo que se desarrolla bajo el proceso enseñanza-aprendizaje. Para que no se tenga una noción inercial

de la escritura etnográfica, es necesario hacer un alto en la ontología y la epistemología, y ubicar su pertinencia, porque se trata de traducir manifestaciones culturales y expresiones de la sociedad en texto.

El punto de partida de la escritura etnográfica

Visibilizar las alteridades ontológicas

Cuando se forma en metodología de la investigación —sobre todo, actualmente— en las universidades se acostumbra a seguir una tendencia muy técnica —sin consciencia— y bastante superficial es decir, están ausentes las nociones ontológicas y se carece de un bagaje epistemológico. En consecuencia, la metodología rigurosa se confunde con un quehacer técnico inercial. Se torna marcadamente insensible y radicalmente pragmática. El pragmatismo es utilitarista. El utilitarismo esquiva su finalidad cuando no contribuye a visibilizar alteridades.

La escritura etnográfica no es —o no debería ser, bajo ninguna circunstancia— un ejercicio de pragmatismo radical e indiferente. Es inadecuado, por sus efectos negativos, formar bajo esta lógica en la etnografía y en la antropología. Al contrario, es muy necesaria la construcción y el discernimiento de nuestro contenido ontológico que permita visibilizar lo que estamos concibiendo en relación con la escritura etnográfica. En la antropología debe prevalecer que el científico social es un ser sintiente y también racional. Esta concepción ontológica deja entrever su trascendencia real y da paso a la epistemología como un motor cardinal en la generación de conocimiento con visión, y sensible a la alteridad.

Se habla bastante en torno a la ontología y la epistemología en el ámbito filosófico, pero es muy importante reflexionar y desarrollar nociones y bagajes en las ciencias sociales; de tal manera que se discerna que tanto la ontología como la epistemología tiene una razón de ser para la generación de conocimientos en la antropología. Independientemente del enfoque disciplinario al que se requiera aludir, es muy importante que las nociones ontológicas y el bagaje epistemológico no sea generado únicamente por filósofos de la ciencia, en la generalidad, sino por filósofos de la ciencia

antropológica, en lo particular. De esta manera, se construye un bagaje ontológico y epistemológico específico que tiene una razón de ser en la disciplina.

La ontología tiene aplicaciones concretas en seres, hechos y cosas específicas. Su abordaje puede ser sobre algo tangible, evidente, concreto, conciso, entendible y comprensible. Lo ontológico se está desarrollando en todo momento, desde que nos preguntamos ¿qué es el amor?, ¿qué es la justicia?, ¿qué es la educación?, ¿qué es la psicología?, ¿qué es la política?, ¿qué es el feminismo?, ¿qué es la antropología?, ¿qué es la escritura? y ¿qué es la etnografía? La respuesta a estas preguntas concretas ayuda a desarrollar nociones que nutren y fortalecen paulatinamente los principios ontológicos.

Evidentemente, los filósofos de la ciencia “puros”, duros y descorteses, cuestionarían el grado de profundidad que se estaría teniendo, pero en las disciplinas no filosóficas se es más terrenal, se está en medio de realidades humanas que en ocasiones son lacerantes, y no debe haber indiferencia. Pensamos y nos encontramos con los hechos sociales aquí y ahora. Ontológicamente, no es lo mismo preguntarse qué es dios en medio de una iglesia, escuchando música clásica o en el interior de una biblioteca, que en medio de una guerra y rodeado de la muerte, la violencia y el terror. La ontología se construye y se expande a partir de una mirada muy particular de la vida cotidiana, desde el contexto y de acuerdo con la propia experiencia de la población investigada y de quien investiga. Precisamente, ahí donde el sujeto desarrolla su vida cotidiana, ahí se gesta, esencialmente, la escritura etnográfica, y, en consecuencia, la etnografía.

Desarrollar el bagaje epistemológico

La epistemología, de acuerdo con Bunge (2002), estudia a las ciencias y su producto, el conocimiento. Tanto la ciencia como el conocimiento tienen elementos que la distinguen y deben enseñarse. Entre los elementos que se destacan como pilares epistemológicos fundamentales de la etnografía se encuentran lo gnoseológico, lo axiológico, lo ético, lo lógico, lo semántico, lo teleológico, lo semiótico y lo estético.

Lo gnoseológico se refiere a modos de acercarse al conocimiento humano; es decir, se aborda su naturaleza, sus límites y la manera en que se valida. Desde la antropología, y concretamente, a partir de la etnografía, se asume que el conocimiento se construye aprendiendo mediante la interacción con los sujetos, con los grupos, con las instituciones, con las comunidades y con las colectividades, entre otros. Esto es fundamental para una comprensión profunda de los hechos sociales, así como para justificar, validar o legitimar el conocimiento. Las fuentes primarias del conocimiento son los sujetos, su percepción, los procedimientos de racionalización, así como los testimonios directos compartidos, en tanto que la axiología provee de principios y valores necesarios para desarrollar actitudes que favorecen el contacto, el encuentro, la interacción, el diálogo y el aprendizaje mutuo. La etnografía se adentra en la diversidad de valores culturales, personales e institucionales que se visibilizan. Esto facilita el contraste axiológico, su crítica constructiva y análisis los metódicos para orientar debates que visibilicen los valores que se asumen como importantes y prioritarios en el campo educativo y en la arena social.

La ética tiene una razón de ser, ya que orienta conductas y decisiones en los grupos sociales. Nos adentra en las formas en que las diversidades previenen, gestionan conflictos y desarrollan conductas que, en su momento, configuran patrones y pautas de comportamiento que se convierten en modelos que se han de seguir en el ámbito social. En la antropología, y específicamente en la etnografía, no se juzga; se describe para conocer los sistemas éticos de las alteridades. La ética tiene una base antropológica y visualiza la teleología en los actos humanos, los hábitos morales, la prevalencia del futuro o la libertad trascendental de la persona (Ferrer, 2010). Por su parte, la lógica es un medio para desarrollar el pensamiento crítico, analítico, propositivo y, sobre todo, constructivo. El momento coyuntural para desarrollar la lógica es a través de la investigación antropológica, en el momento en que se hace etnografía. Esta se facilita cuando se desarrollan argumentos sólidos y descartan todo tipo de falacias que no corresponden al pensamiento científico. La lógica mejora las habilidades de razonamiento, la capacidad para resolver problemas y descomponerlos de tal modo que se identifiquen las causas y efectos de los fenómenos antropológicos; lo que facilita el desarrollo de las habilidades argumentativas, coherentes y

persuasivas, para defender la manera en que se comprenden los hechos investigados.

La semántica ayuda a transformar los fenómenos antropológicos en textos. Las diversidades se traducen en narrativas y mediante éstas se comprenden los distintos significados, producto de las habilidades lingüísticas y cognitivas de quienes desarrollan la antropología y escriben etnografías. El encuentro directo permite tener certeza y precisión; amplifica el vocabulario y desarrolla la comunicación oral y escrita para comprender los puntos de vista que le confieren las diversidades a sus propios hechos. La semántica es oportuna para adentrarse en la complejidad y la abstracción propia de las alteridades socioculturales. En la misma lógica, el sentido de lo antropológico y lo etnográfico se refiere a lo semiótico. Su utilidad reside en que ayuda a discernir el sentido y la intencionalidad de los hechos en la cultura en la que se está inmersa. Cuando se descubre el sentido de los hechos, se reconocen y se respetan las alteridades; se desarrollan valores que sirven como puentes de comunicación intercultural; por supuesto, esto cataliza la creatividad y la apertura para el aprendizaje mutuo.

El último elemento epistemológico se refiere a la estética. La estética, en la antropología, tiene una razón fundamental. Se aprecia en el momento en que se desarrollan procesos cognitivos para entender la belleza de los fenómenos antropológicos en su circunstancia. La belleza no es producto de un prototipo único, sino que se halla en la diversidad de manifestaciones y concepciones de lo bello. En los diversos contextos, hay hechos solemnes que se desarrollan desde la cotidianidad y que requieren ser capturados mediante la impresión sensorial. Por esta razón, la sensibilidad juega un papel fundamental, y hay que disciplinarnos en el aprecio del contenido de las diversidades. La antropología, mediante la etnografía, ayuda a entender y comprender la belleza y la creatividad que se encuentra presente en los sistemas sociales. Esto inspira a catalizar procesos de transformación que proporcionen sentido y significado mediante la escritura etnográfica. Es evidente que la cultura y la sociedad continúa siendo un ambiente de aprendizaje atractivo y estimulante para la experiencia.

La etnografía progresista

La etnografía es intensamente progresista cuando visibiliza de manera escrita las otras nociones, las otras ontologías, y revela la manera en que se entienden, se comprenden y se clarifican. El esfuerzo de descubrir necesita de una energía intelectual de la persona para reflexionar, imaginar y discernir el potencial, con la finalidad de desarrollar ideas renovadas que le sitúen como autor o autora que funda, estructura y organiza el conocimiento de una manera marcadamente lógica e inmensamente coherente. La importancia de la ontología es de tal magnitud que contribuye a comunicar ideas claras, mitigando ambigüedades entre personas con bagajes diferenciados.

Una cuestión que no debe pasarse por alto es que la ontología no es algo que esté dado, no es algo que no pueda desarrollarse. Evidentemente, el bagaje ontológico se genera mediante la reflexión constante, la deliberación permanente, el intercambio habitual de las formas y maneras de pensar al ser, las cosas y los hechos. Por esta razón, una tarea de la antropología es captar las otras ontologías y transformarlas en textos etnográficos. Visibilizar la alteridad tiene múltiples efectos; unos negativos y otros positivos. Los efectos positivos que se abren se refieren a la generación de un acervo para la sociedad y la cultura en el marco de la ciencia antropológica. Además, pone a la vista la heterogeneidad que existe en la actualidad. Un efecto negativo es que al posicionar el contenido de la alteridad se dota de herramientas para ser combatida, particularmente, por aquellos sectores que considerar a la heterogeneidad como un problema.

La etnografía es igualmente progresista cuando las epistemologías de las alteridades se logran traducir en texto. En la medida en que se discernan los bagajes epistemológicos del sujeto en su diversidad, se afianza su razón de existir. Desafortunadamente, a la epistemología escrita en Latinoamérica no se le ha dado la importancia que tiene, puesto que, en estricto sentido, no es algo en lo que se haya trabajado lo suficiente. Se da por hecho que el bagaje epistemológico es producto solamente de intelectuales norteamericanos o europeos. Es verdad que desde hace décadas se ha iniciado la ruta de las epistemologías del sur, pero es necesario que en cada contexto se asuma un rol más protagónico que permita que las epistemologías regionales y

locales vayan emergiendo sin complejos y contrarresten tendencias ontológicas, teóricas, epistemológicas y metodológicas homogeneizantes.

No debemos olvidar que el conocimiento es inherente a la vida en todas sus manifestaciones. La escritura y la etnografía progresista se colocan en el plano, por ejemplo, en el que las plantas y los animales desarrollan conocimientos. El esfuerzo intelectual humano ayuda a discernirlo y a traducirlo en texto. Mediante la escritura, se posiciona una manera de visualizar en la que el conocimiento es inseparable a la vida. Esto puede ser motivo de discusión, pero es cierto que la manifestación de la vida encierra conocimiento susceptible de traducirse en escritura etnográfica.

La ontología y la epistemología detonan una metodología, pero sin un bagaje ontológico claro, sin un bagaje epistemológico preciso, se desarrolla una escritura técnica, sin entendimiento de la contingencia de las alteridades, cuando la escritura etnográfica quiere hacerse de manera científica, y aupada al pensamiento científico, no porque sea más importante, sino porque es en el ámbito en el que nos estamos moviendo o nos queremos mover. Es importante reconocer que el pensamiento científico es uno de los múltiples tipos de pensamiento que existen. La escritura etnográfica es el producto del contacto, el encuentro, el intercambio de ideas con las personas, con sus manifestaciones y con sus expresiones orientadas por la metodología y la lógica del pensamiento científico. La ausencia de un bagaje ontológico y epistemológico detona una escritura de carácter técnico superficial, sin entendimiento de la contingencia, y ajena al pensamiento científico.

Con lo anterior, quiero enfatizar la importancia de las nociones ontológicas, el bagaje epistemológico y las pautas metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica. Esto se debe a que —bien o mal— nosotros podemos escribir, pero, en el ámbito de la investigación antropológica, no deberíamos de escribir sin tener una actitud metodológica renovada, una noción ontológica revitalizada, un bagaje epistemológico con contenido que valore la diversidad situada en su contexto, con un conocimiento teórico robusto y con procedimientos metodológicos sensibles y respetuosos de la alteridad. Sobre todo, no se debería escribir sin un fin científico, social y académico.

Los fines de la enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica

En primera instancia, la escritura etnográfica tiene un carácter predominantemente descriptivo. La escritura configura a la etnografía y ésta suele ser un punto de partida para hacer antropología. La etnografía tiene que ver con la manera en que nos aproximamos a la investigación social a partir de cosas tan sencillas como estar en el lugar, participar, observar, acompañar, escuchar y dialogar. Estar en el lugar genera una pauta muy interesante de acercamiento, así como una manera muy peculiar de construir el conocimiento que se va configurando al estar con, o al estar al lado de, o acompañando, sumergido en una dinámica de interacción social generadora de aprendizajes.

Se ha reflexionado que la etnografía genera un producto descriptivo. Es verdad, pero lo verdaderamente interesante de la escritura etnográfica —y aquí a lo mejor hasta me contradigo—, es que si bien el producto de la escritura etnográfica es sustancial, lo trascendental es el punto de encuentro que se constituye para el conocimiento y el referente de partida para la reflexividad que proporciona este contenido escrito. La escritura contribuye al conocimiento de la diversidad y desarrolla la comprensión de la alteridad. Es una descripción profunda y muy sensible a las manifestaciones y expresiones humanas. Las manifestaciones y expresiones permiten transmitir determinadas formas en que se desarrolla y se va transformando la vida o el mundo social.

Otra situación que puede causar polémica es la generación de descripciones fidedignas, que emerjan a partir de haber estado en el lugar. Evidentemente, la discusión adecuada también debe orientarse mediante interrogantes como ¿de qué manera tener certeza de que la descripción es fidedigna? Bueno, entraríamos a un terreno de corte filosófico, pero quizá la palabra veracidad sea más cercana, puesto que se entiende como la generación de representaciones evidentes. Aquí viene la segunda observación: que justo la etnografía, en su sentido más interpretativo, se ha de asumir como la cumbre a la que se suele arribar siendo sensible al sujeto y su

reconocimiento. El conocimiento, reconocimiento y posicionamiento de la diferencia viene de la mano de la interculturalidad.

La interculturalidad suele ser un paradigma muy incómodo (Ramírez, 2017). *Paradigma* es un concepto interesante y debe ser entendido como un sistema de creencias, una visión del mundo. En su definición, se encuentra la incomodidad, porque no se trata sólo de la relación entre sujetos en sí, sino de cómo esa relación entre sujetos puede provocar aprendizaje recíproco e ilustración mutua si las personas así lo desean. Pensando la interculturalidad en el caso mexicano, siempre se ha asociado el tema a lo étnico. Por esta razón enfatizo que es un paradigma incómodo, puesto que no se puede aspirar a la ilustración mutua, si no se tiene disposición para ello, y si el bagaje que se tiene no permite —como sucede en muchísimas ocasiones— aceptar y asumir que la diversidad social y cultural de este país enriquece por sí mismo a la totalidad de la nación. La escritura etnográfica es intercultural debido a que se adentra en la cultura de la alteridad para transformarla en texto. El texto es una pauta de conocimiento, reconocimiento, aprendizaje recíproco e ilustración mutua.

La interculturalidad es un paradigma incómodo (Ramírez, 2017) no sólo por lo que es, sino por lo que aspira a construir y no siempre estamos dispuestos a erigir. El presente exige una interculturalidad proactiva y sobre todo constructiva. Esta última induce la transformación que genera nuevos entornos en los que la ilustración mutua se hace patente, ya que no sólo se trata de la crítica o el análisis *per se*, sino de la proactividad y de la construcción. La interculturalidad implica disposición para construir a partir de la mutualidad. Sin mutualidad no hay interculturalidad. La interculturalidad es precisamente incómoda porque sobrepasa la tolerancia y la coexistencia en cosas concretas. La interculturalidad implica respeto y reciprocidad, y en este caso, también mutualidad. Así podemos descubrir diversos fines de la escritura etnográfica: descriptiva, progresista, intercultural, generadora de conocimiento, reconocimiento y posicionamiento de las alteridades.

La didáctica de la escritura etnográfica

La escritura etnográfica tiene mayor sentido y tiene más profundidad con un contenido ontológico y con un bagaje epistemológico robusto, ya que detona una metodología de la escritura etnográfica más sencilla, pero con un sentido constructivo y un significado sensible con las alteridades.

Unas de las cuestiones elementales de la experiencia de haber vivido en la Sierra Tarahumara la recuerdo muy bien por su significado sensible. Fue el día que me regalaron el libro intitulado *Rarámuri Oseríwara*, del autor Patricio Parra. Autor desconocido en no pocos círculos antropológicos. Una parte del contenido la comparto cuando abordo tópicos relacionados con la escritura en lo general, y con la escritura etnográfica en lo particular. No son pocos los profesores de educación indígena que, cuando escuchan o leen este texto se sienten identificados y valoran más la escritura, pues es entonces cuando entienden la importancia de la ontología y la epistemología para generar contenidos escritos. Entonces, se asume que escribir no sólo es redactar *per se*. Escribir tiene un significado valioso cuando se sustenta en un bagaje ético, axiológico, gnoseológico, lógico, semántico, semiótico, teleológico y, sobre todo, estético. El texto que les comparto es la versión en español del prólogo del libro en cuestión, que dice así:

*Quando yo tendría unos seis a ocho años
vivía en “Los Pinos Secos”
cerquita de San Luis Majimachi.*

*Un día mi papá se fue a Creel
a comprar unas cuantas cosas como:
Dos kilos de cubitos de azúcar para endulzar el café,
y dos kilos de harina,
dos kilos de sal de grano que a todos los Tarahumares
nos gusta mucho masticar al tomar pinole,
y también compró dos kilos de plátanos,
dos kilos de naranjas y algunos limones.*

*Estos plátanos, naranjas y limones
se los dieron envueltos en un papel periódico.*

*Cuando nosotros comíamos sentados
los plátanos y las naranjas,
mi Papá le dijo a mi Mamá enseñándole el periódico:
Estas manchas que están pintadas aquí son palabras,
allá los blancos hablan muy bien
viendo esas marcas.*

*Yo les dije a varios blancos que yo conozco
y que sé que saben hablar por medio de esos papeles,
que me dijeran lo que decía un papelito que yo llevaba.*

*Y todos me dijeron
cuanto me dijo el primero.*

*Y sí dice bonito lo que está escrito en esos papeles,
y esos blancos si saben bien escribir
y hablar en esos papeles.*

*No sé por qué,
pero en mi interior pensaba:
“Yo nomás crezco un poquito más y me voy
a trabajar por allá lejos
y le digo a los blancos
que me enseñen a escribir y leer esos papeles”.*

*Pasó mucho, muy largo tiempo
¿qué tan largo? Ni siquiera lo sé.*

*Un día le dijo mi Papá a mi Mamá:
“Yo creo que ya sería bueno llevar a Patricio
allá a Sisoguichi para que aprenda*

*a escribir y hablar por los papeles,
pues ya está grandecito”.*

*Y otra vez pasó mucho tiempo;
no podían llevarme a Sisoguichi
pues no había quien cuidara las chivas
y todas las cosas del rancho.*

*Y luego se necesitaban muchos días para ir y volver a Sisoguichi
Mi Papá solo, hace un día para llegar a Creel
y si va mi Mamá y yo,
entonces sería un día y medio hasta Creel.*

*De allá de Creel a Sisoguichi se hace medio día
y tres días de descanso, allá en Sisoguichi.
Entonces serían ocho días para dar la vuelta.
Y así iban pasando los días.*

*Un año para la fiesta de San Luis,
dos gobernadores fueron a Sisoguichi a llamar a un Sacerdote
para que dijera Misa en la fiesta de San Luis Gonzaga
y bautizara a los niños.*

*Y vino de un padre jesuita
de mediana edad de nombre Daniel García de Alba hablaba.
Hablabla muy risueño
y muy amablemente
y de un mirar malicioso, pero risueño.*

*El día de la fiesta de San Luis
(21 de junio
del año mil novecientos
cuarenta y dos.)*

*Como a las nueve de la mañana llegamos,
mi Papá y yo, allí donde está la iglesia*

*y nos fuimos al komerachi que está detrás de la iglesia
y tiene un gran portal.*

*Sobre una piedra grande que estaba sentado el Padre
platicando muy a gusto y risueño con algunos blancos
y tarahumaras y algunos niños.*

*Después de saludar al Padre
yo me paré detrás del hombro izquierdo del Padre
a mirar lo que estaba haciendo el Padre.
Mi papá se paró a mi izquierda a mirar también.*

*El Padre
tenía en las manos un hilo de esos que usan los albañiles.
Una punta se la daba a un blanco
para que la tuviera.
Y él con la otra punta hacía dos nudos en el aire
y esa punta pasándola por en medio de los nudos la jalaba
y se deshacían los nudos.*

*Y habiendo hecho así tres veces daba la punta del hilo
a algún blanco, para que hiciera lo mismo.*

*Todos lo intentaron tres veces
y ninguno de ellos ninguno pudo deshacer los nudos, y luego dio el hilo a
los tarahumaras y tampoco nadie pudo
deshacer los nudos.*

*A todos se les hacia nudo cerrado.
Ningún blanco pudo hacerlo.*

*Y luego le dio el hilo a los tarahumares.
Y tampoco nadie pudo
deshacer los nudos.*

*Y le dieron el hilo a mi Papá y lo intentó tres veces
y tampoco pudo deshacer los nudos.*

*Y luego me vio el Padre
con su sonrisa muy maliciosa que a mí me asustó.*

*Y me dio la punta del hilo.
Y yo hice como lo hacía él
pues yo miraba muy atento el movimiento
[tal y] como lo estaba haciendo él.*

*Ya hice los nudos pasando la punta por en medio
como los hacía él
y lo estiré y bien se deshizo el nudo.*

*Muy sonriente me miró el padre
y me hizo que lo hiciera otras dos veces
y pude hacer que se deshiciera en los nudos.*

*Los otros nomás me miraban con tamaños ojotes sin creer.
Algo me dijo el padre
pero yo no entendí
[no entendí] nada pues no sabía ni palabra de español.*

*El padre habló un rato con mi Papá
y yo estaba allí,
pero no supe lo que se dijo pues no sabía yo español.*

*Al terminar la misa
ya nos fuimos a la casa muy deprisa.
Llegando le dijo mi Papá a mi Mamá:
“El muchacho se va con el padre a Sisoguichi
Póngale la camisa limpia de manta,
su calzón largo (de manta hasta los tobillos a la usanza de la barranca).*

*Y su sombrero” (Un sombrero viejito
que mi Mamá había tejido hace ya tiempo de palma,
pero que todavía no me atajaba el sol).*

“Vámonos”, dijo mi papá.

*Y me entristecí mucho y lloré,
pues dejar a Mamá era triste.
Pero así me fui.
Muy triste le dije
“adiós” a mi mamá.*

Mi Papá me ofreció que irían a Sisoguichi a verme.

*Entonces mi Papá me dio una fortuna de
tres pesos y cincuenta centavos
de esos llamados 0.720 de plata
para que comprara dulces allá en Sisoguichi.*

*Y en ancas del caballo que montaba el arriero
que acompañaba al padre
con él a mí me montaron.*

*Ya llegamos a Sisoguichi.
Allí me recibieron el Padre Martínez Aguirre S. J.,
El Hermano Luciano Blanco,
El Hermano Luciano Ureña
y el Hermano Leopoldo de León.
Todos ellos eran jesuitas.*

*Desde entonces para acá,
todos los hermanos jesuitas maestrillos
me enseñaron a escribir y hablar castilla
y a leer libros y muchas otras cosas.*

*Y ya no hubo quien me enseñara
el sexto año de primaria.
Y ya me mandaron allá
donde trabajan los jóvenes.*

*El hermano León puso en mis manos las herramientas
con las que tenía que trabajar
y me enseñó a usarlas.*

*Y después el hermano Pulido me enseñó
otras artes como hacer zapatos
y muchas otras cosillas por ahí.*

*Y esos dos hermanos León y Pulido
me decían: “Lo mismo hay que servir para un barrido,
que para un trapeado (limpiando con un trapo húmedo).*

Y así pasaron muchos años.

*Una noche me vine
desde Chihuahua con un hermano marista
llamado Arcadio García.*

*Y le platiqué toda mi vida.
Escuchó muy contento
todo lo que yo le iba platicando
y me dijo: “Escribe, escribe un libro de toda tu vida”.*

*“Está muy difícil”. Le dije. Y me contestó:
“Yo te ayudo.
Yo te digo cómo lo escribas”.*

*Él se fue para Guadalajara
diciendo que iba a volver
para ayudarme a escribir.*

*Pero nuestro Padre Dios lo llamó
para que estuviera en su presencia.*

*Y mucho después vinieron dos hermanos maristas
uno llamado Manuel Hernández Gaona
y otro Miguel García García.*

*Ellos me pidieron
que le escribiera cuentos en tarahumara
y que tradujera algunos
cuentos y fábulas al tarahumar.*

Y con gusto he escrito.

*Y gracias a todos a ellos
yo he sido lo que no soy:
escritor de cuentos en tarahumara
y traductor de cuentos de español a tarahumar.*

(Parra, 1999, pp. 5-17)

Parte del contenido implícito en esto que acabo de compartir es lo que vamos a abordar, y está relacionado con la escritura etnográfica. Hay una tendencia en el ámbito de la formación universitaria a hacer más distante al alumnado del resto de las personas, así como a estar más alejado de los problemas que prevalecen en el contexto. Hay una descontextualización del aprendizaje. Ese distanciamiento, entre otras razones, tiene que ver con un posicionamiento muy férreo de lo técnico sin consciencia en el desarrollo de las ciencias. Lo técnico inconsciente en la política, lo técnico inconsciente en la educación, lo técnico inconsciente en las ciencias sociales, entre

otros. Ciertamente, aquí tienen sentido las nociones ontológicas, el bagaje epistemológico y los procedimientos metodológicos que dotan de contenido el quehacer para desarrollar estrategias. A partir de las estrategias, las personas que se forman en las ciencias sociales pueden escribir con sensibilidad a la alteridad en su diversidad. El propósito reside en que la escritura etnográfica sea sencilla, fácil, entendible y en que, realmente, haga realidad el ideal científico de hacer más asequible aquello que se transforma en conocimiento.

Llegar a la sencillez es un trayecto que puede resultar un poco complicado, pero que realmente es muy interesante, porque ayuda a descomplejizar la diversidad. La escritura etnográfica clara, consistente y precisa, sin tanta terminología complicada, es otro ideal para hacer muy descifrable y bastante sugestiva la escritura. Las características esbozadas contrarrestan la tendencia a la confusión de vocabulario rebuscado. La enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica debería comunicar lo cotidiano en algo ameno para el aprendizaje mutuo. En torno a la escritura etnográfica, Hammersley y Atkinson (1994) refieren que, efectivamente, es un trabajo intelectual. Pero ese trabajo intelectual, visibilizado en la escritura etnográfica, es la parte evidente. Lo que hay detrás es el contacto, el encuentro, el diálogo, la participación, el acompañamiento, el intercambio, y el estar proactivamente en el lugar de los sujetos. Estos puntos son columnas vertebrales de la escritura etnográfica. Es un imperativo acercarse a las personas, así como a sus manifestaciones o expresiones, y, sobre todo, entender que la investigación no tiene este carácter ortodoxo que en no pocos círculos académicos se le suele aplicar.

En todo proceso de investigación es necesario el *rapport* (crear una relación) con las personas en donde se hace la investigación. El *rapport* es muy interesante y, además, encierra toda una forma de concebir tanto la investigación como la escritura etnográfica. Cuando se crea una relación, se rompe de tajo el carácter extractivista que tiene la investigación. La escritura etnográfica progresista no se desarrolla mediante la extracción rapaz de la información, sino privilegiando el estar en el lugar para entender y comprender las manifestaciones y expresiones de la persona: estar en el lugar para crear relaciones con las personas y comprender su visión con el fin de

hacer realidad el ideal científico de acercarse lo más que se puede a la experiencia de los sujetos, a sus manifestaciones y a sus expresiones.

Cuando Patricio Parra escucha que su papá le dice a su mamá “*estas manchas que están pintadas aquí son palabras*”, clarifica la importancia de la escritura y precisa la trascendencia de la escritura etnográfica. Las *manchas*, cuando son descifradas, permiten el acceso a un mundo desconocido que encierra un cosmos de conceptos, definiciones, nociones, estructuras, sistemas, entre otros, que dan sentido a una forma de entender el mundo de una persona, un grupo, una institución, una comunidad o una colectividad determinada.

Fases y etapas del proceso didáctico de la escritura etnográfica

El proceso didáctico de la escritura etnográfica tiene diversas fases y distintas etapas para adentrarse en una cosmovisión, en unas prácticas que se transformarán en un texto mediante la escritura etnográfica. Mi experiencia docente me ha permitido articular diversas fases con sus etapas para desarrollar la enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica. Las cuatro fases en cuestión son:

- Fase ontológica:
 - Noción de escritura
 - Noción de etnografía
 - Noción de escritura etnográfica
- Fase epistemológica:
 - Axiología de la escritura etnográfica
 - Ética de la escritura etnográfica
 - Lógica de la escritura etnográfica
 - Semántica de la escritura etnográfica
 - Semiótica de la escritura etnográfica
 - Gnoseología de la escritura etnográfica
 - Teleología de la escritura etnográfica
 - Estética de la escritura etnográfica
- Fase metodológica:

- Contacto
- Encuentro
- Interacción
- Creación de relaciones
- Diálogo
- Conocimiento mutuo
- Aprendizaje recíproco
- Fase constructiva:
 - Conocimiento
 - Posicionamiento
 - Valoración
 - Reconocimiento de la alteridad

Las fases y sus correspondientes pasos no necesariamente son secuenciales, pero sí son componentes y elementos que no deben soslayarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica. Algunos elementos son detonadores de procesos; por ejemplo, el *rapport* (crear relaciones) es vital porque se destinan horas y días de diálogo con las personas mediante la convivencia cotidiana. Cuando se prioriza a la persona, sus manifestaciones y expresiones, lo demás viene por añadidura y la etnografía se cristaliza. La creación de relaciones con las personas es fundamental para descolonizar procesos inerciales, y para deconstruir dinámicas extractivistas. El contacto, el encuentro y el diálogo, rompen la barrera de los prejuicios, enriquecen el bagaje intelectual, pues se adentra en la diversidad y la transforma en texto con la ayuda de la escritura etnográfica; de esta manera, se traduce la experiencia del sujeto en un texto. No es lo mismo entrevistar al campesino en su casa, que dialogar con él acompañándolo en el trabajo cotidiano.

La escritura etnográfica tiene mucho que ver con la lectura. Regularmente, cuando leemos bastante, aprendemos diversos estilos de escritura. Cuando se tiene la posibilidad de escribir, se va generando un estilo propio, con más conciencia y con mayor retórica. A la retórica —no sé por qué— en ocasiones se le tiene en una mala concepción. La retórica escrita es un arte muy interesante, que ayuda a tocar fibras de las personas que conocerán la alteridad a través de la escritura etnográfica. Lo bello de la escritura etno-

gráfica reside en su veracidad y proyección. Lo fascinante se halla en que forja disciplina, disposición por la lectura, pretensión por desarrollar una retórica de orden científico, comprensión de la diversidad, accesibilidad a la alteridad, responsabilidad con la escritura y ética en la construcción de los textos etnográficos.

La escritura etnográfica es cardinal, encierra una riqueza que proyecta el sistema de creencias y la cosmovisión de la alteridad. El autor o la autora de la escritura participa de la vida de las personas, las escucha, las observa, dialoga con ellas, aprende, entiende, comprende y escribe. Estas cuestiones las he puesto en ocho palabras, pero, evidentemente, hay un trabajo muy fuerte para quienes se están formando en la escritura etnográfica. Es necesario que asimilen la importancia de la participación y el involucramiento directo para escribir con conocimiento de causa. Cuando se desarrolla la escritura etnográfica, se proyecta a las personas en su diversidad, se representan de manera escrita sus ideas, manifestaciones o expresiones. Es necesario desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura etnográfica que siembren en la o el estudiante la aspiración de comprender nociones, de procesar conocimientos, de desarrollar habilidades prácticas y cognitivas, así como de estimular el interés y la creatividad, mientras procesa la complejidad de la alteridad.

Conclusión

La escritura etnográfica tiene una vigencia importante para las ciencias sociales en su conjunto, y para la antropología y la educación, particularmente; por eso la trascendencia de revitalizar su proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático en la educación superior. Pero conviene que sea un aprendizaje con noción ontológica, bagaje epistemológico y rigor metodológico. Su prospectiva es que subsistirá para documentar detalladamente la cotidianidad cultural y social en su diversidad de manifestaciones. Consecuentemente, es necesario formar generaciones que ayuden a transformar las costumbres, las creencias, los rituales, los modos de vida y los hábitos en texto, y a este transmutarlo en conocimiento para valorar y reconocer las propiedades estéticas de las alteridades.

El conocimiento escrito facilita el análisis para tener una visión proalteridad que valora la complejidad inherente a la diversidad; proporciona datos para desarrollar teoría, identificar patrones culturales y variaciones sociales. La escritura etnográfica se convierte, sin lugar a duda, en la voz escrita de la alteridad, en la palabra que posiciona la diversidad y sensibiliza sobre la pluralidad de visiones del presente.

Referencias

- Bunge, M. (2002). *Epistemología. Curso de actualización*. Ariel; Siglo XXI.
- Ferrer, S. U. (2010). *El principio antropológico de la ética en diálogo con Zubiri*. Plaza y Valdez.
- Guevara, N. G. (2011). *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Küper, W. (1993). *Currículo y didáctica general. Contribución científica de la pedagogía alemana*. Abya Yala.
- Matilla, A. R. (1999). *Internacionalidad del derecho marítimo y jurisdicción internacional*. Universidad de Deusto.
- Milavec, A. (2003). *The Didache. Faith, hope and life of the earliest Christian communities, 50-70 C. E.* The Newman Press.
- Moral, S. L. (2022). *Abandono escolar temprano: perspectivas jurídicas y comparada*. Aranzandi.
- Ortiz, O. Al. (2016). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*. UNIMAGDALENA.
- Pacciano, F. A., Capella, R. J. y Collom, C. A. J. (2007). *Teoría de la educación*. UNED.
- Parra, P. (1999). *Rarámuri Oseríwara*. Ediciones Diocesanas de la Tarahumara.
- Ramírez, R. N. (2017). La interculturalidad: un paradigma incomodo. En *El paradigma de la interculturalidad. Entre el deber ser y el ser*. BUAP.
- Subirats, R. E. (2022). *Don Quijote: trickster y loco enamorado*. Universidad de Guadalajara.

5. La escritura y las culturas: apuntes sobre otro modo de etnografía



IRVING SAMADHI AGUILAR ROCHA¹

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.05>

Resumen

Esta propuesta parte de comprender la escritura como acto de pensamiento que, por su apertura y flexibilidad, permite dar cuenta de la diferencia, la diversidad y la otredad presentes en los modos de pensar y habitar el mundo. En este marco se sitúa la escritura etnográfica, entendida no sólo como lenguaje descriptivo, sino como proceso de interpretación. Pensar así la etnografía abre la posibilidad de interrogar la escritura entendida como lugar de pensamiento. Por ello, este acercamiento recurre a Hannah Arendt para fundamentar una escritura que permita comprender y expresar la diferencia cultural desde un enfoque reflexivo y situado. El texto revisa el giro narrativo y afectivo de la etnografía, incluyendo autoetnografías, etnografías colaborativas y descolonizadas, que buscan situar experiencias, voces subalternas y procesos históricos desde escrituras experimentales y corporizadas.

Palabras clave: *escritura etnográfica, pensamiento, otredad, interpretación cultural.*

¹ Doctora en Filosofía. Profesora-investigadora en Universidad Autónoma de del Estado de Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0755-8010> ; correo electrónico: samadhi@uaem.mx

Introducción

La labor de quien se dedica al pensamiento suele adoptar una postura crítica frente a aquellas formas de pensamiento que excluyen al mundo. Comprender es un ejercicio de profundización y enraizamiento en lo común. Es hacia este horizonte que la teórica política Hannah Arendt parece querer conducir también al pensamiento filosófico, para someterlo a juicio. En su propuesta, el acto de comprender es lo que permite reconciliarse con la realidad: es decir, encontrar una forma de estar en casa en un mundo marcado por altos grados de crueldad, desigualdad e injusticia. De ahí la vigencia de este ejercicio no sólo en contextos como el ascenso de los regímenes totalitarios y la era de la bomba atómica (circunstancias en las que Arendt desarrolló su pensamiento), sino también en las sociedades actuales, particularmente en países occidentalizados.²

Pensar implica distinguir, entender la especificidad de los conceptos y de las experiencias que los originan: como el concepto de *cultura*, o la distinción entre *pensar* y *conocer*. Para Arendt, pensar y escribir no son equivalentes; sin embargo, el pensamiento, al igual que la palabra hablada o la acción, por su tendencia a desaparecer sin dejar rastro, requiere de asentamiento. La escritura, en su obra, se sitúa en el ámbito de la creación: las historias y los relatos revelan un significado posible de aquello que, de otro modo, quedaría reducido a una secuencia insoportable de meros acontecimientos. Por medio de la transformación derivada de su repetición, el pasado puede acceder al espacio común. La narración escrita, afirma Arendt,

² La distinción entre países occidentalizados y países occidentales se retoma del texto "Repensar la occidentalización. Ir más allá de las disciplinas" (2023), de Julieta Espinosa, donde se analizan las condiciones y consecuencias del uso del conocimiento desde la perspectiva de un pensamiento emergente en países "occidentalizados". Estos se definen como "países donde las y los ciudadanos se desenvuelven entre visiones y expectativas provenientes de las *sociedades occidentales* en paralelo a cosmovisiones propias de sus pasados interrumpidos por la invasión, la esclavitud y la colonia" (p. 147). La caracterización de los países occidentalizados es un ejercicio de problematización, en tanto permite identificar las plataformas (estructuras) que han permitido pensar(se) como sociedades herederas occidentales. El reconocimiento del pensamiento occidentalizado "es una herramienta de análisis y problematización, indicadora de trayectorias para asumir lo occidental como fundamento para mejoras y comodidades sin importar las consecuencias" (p. 172).

“revela el significado sin cometer el error de definirlo [...] crea consentimiento y reconciliación con las cosas tal como son realmente” (Arendt, 2005, p. 32). Aquí la escritura “no resuelve ningún problema ni aligera ningún sufrimiento; no domina nada de una vez para siempre” (Arendt, 2005, p. 32).

Esta concepción plantea una interrogante central: ¿qué relación guarda esta noción de escritura con la práctica etnográfica en su dimensión escrita? La etnografía persigue la comprensión de los fenómenos culturales y sociales desde la perspectiva de los sujetos que los protagonizan, y se expresa por medio de la escritura: como texto, como resultado de una observación y como descripción de los comportamientos de culturas específicas. La Real Academia Española (RAE) define la etnografía como el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos. Este enfoque se sustenta de manera específica en un elemento distintivo de las ciencias sociales y de la antropología: la descripción. Esta ha representado, históricamente, una forma de reducción abstracta que se consolidó en el siglo XIX y parte del XX, en el marco de una disciplina que alternaba la recolección de datos empíricos y la formulación de nuevas teorías.

Actualmente, la etnografía se entiende como un proceso de descripción-interpretación por medio del cual se elabora una lectura de lo que piensan, dicen y hacen los sujetos observados. El giro contemporáneo en la investigación etnográfica no busca explicar culturas ni establecer diferencias, sino comprender, y esta comprensión implica, en última instancia, pensar por medio de la escritura como forma de asentamiento del comprender-pensar. Esta forma etnográfica que no se limita a describir, sino que intenta pensar, abre el camino a propuestas como las autoetnografías y las etnografías afectivas. Se trata de investigaciones cualitativas concebidas como procesos críticos que buscan situar y transformar realidades a partir de escrituras experimentales.

Más allá del conocimiento, lo que estas propuestas buscan es comprender y pensar ante la injusticia y los problemas que afectan, sobre todo, a los más desfavorecidos. En Latinoamérica, no se trata sólo de la pobreza, sino también de los pueblos originarios, cuyas condiciones de vida (atravesadas por etnia, género, condición social, entre otros factores) los colocan en situaciones de exclusión y discriminación. Son aquellos a quienes no se les

escucha, quienes han sido históricamente silenciados, tal como lo entendía Arendt en sus reflexiones sobre los campos de concentración.

Las propuestas de estas etnografías permiten construir conocimiento desde lo social y cultural, a partir de experiencias situadas. Se parte de la posibilidad de que las personas comprendan su propia experiencia y evalúen su destino al ubicarse a sí mismas dentro de su momento histórico, mediante prácticas creativas y analíticas, como la escritura de autoetnografías colaborativas, etnografías narrativas, descolonizadas, colaborativas, performativas, la escritura de historias, los textos polivocales, entre otras formas. “[...] Estas nuevas formas de historias de vida toman forma en los términos clave que les definen: Narrativa, significados, voz, experiencia, reflexividad, presencia, representación” (Denzin CTD en Zapata Sepúlveda, 2017, pp. 5-6).

En este marco, el escritor y su escritura se convierten en medios de pensamiento y comprensión de las culturas y sus problemáticas. Estas propuestas, influidas por filósofos occidentales como Derrida, Geertz, Agamben, Foucault, Heidegger, entre otros, asumen que las culturas y las expresiones de la experiencia humana pueden leerse como textos, como estructuras simbólicas de representación. La afirmación de que pueden ser leídas implica, desde el pensamiento, que dichas experiencias son interpretadas y comprendidas tanto por el lector como por el investigador y el narrador. Desde esta perspectiva, y siguiendo a Arendt, la experiencia, la vida, el pensamiento y su comprensión pueden asentarse en un texto, en su escritura.

A partir de esta línea argumentativa, se abordará el pensamiento de Arendt como teórica política en relación con su noción de comprensión, la distinción que hace entre pensar y conocer, y su concepción de la acción. Posteriormente, se esbozarán algunas propuestas de tipos de etnografía que no se limiten a la descripción ni a la recolección de datos, sino que aspiren a interpretar, comprender y pensar, entendido esto último como el acto más definitorio de la condición humana. Se plantea, en suma, una práctica etnográfica que apunte hacia otro modo de hacer, hacia una metodología capaz de pensar-comprender la diferencia cultural y todo lo que ello implica.

Arendt: la vida activa y la acción

Para abordar el tema del pensar en Arendt, resulta necesario presentar primero su noción de *vida activa* y el concepto de *acción*, ya que ambos constituyen rasgos fundamentales de la condición humana, y se articulan estrechamente con el ejercicio del pensamiento. Este desarrollo puede encontrarse en *La condición humana* (1958), obra en la que Arendt se pregunta por lo que realmente hacemos cuando actuamos.

En este libro, de manera sistemática, la autora se concentra en discutir tres actividades: labor, trabajo y acción; dejando fuera —al menos explícitamente— la actividad de pensar, que ella considera la más elevada y quizás la más pura de las que es capaz el ser humano. La *labor* se define como la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano cuya espontaneidad (crecimiento, metabolismo y decadencia) está ligada a las necesidades vitales producidas y sostenidas por esa misma labor. La condición humana de la labor es la vida.

El *trabajo*, por su parte, se relaciona con lo no natural; es decir, con lo que no está inmerso en el ciclo vital repetido de la especie. A través del trabajo se construye un mundo “artificial” de cosas, claramente distinto de todas las circunstancias naturales. Dentro de ese mundo se desarrollan las vidas individuales, pero el mundo mismo las sobrevive y trasciende. La condición humana del trabajo es la mundanidad.

La *acción*, finalmente, es considerada por Arendt la actividad más importante para el ser humano, ya que es la única que ocurre directamente entre las personas, sin la mediación de objetos o materia. Se vincula con la condición humana de la pluralidad: el hecho de que los seres humanos —no el hombre en abstracto— viven en la Tierra y habitan en un mundo común. Aunque todos los aspectos de la condición humana están relacionados con lo político, la pluralidad es la condición específicamente política. Arendt afirma que esta pluralidad constituye la base de la acción porque, aunque todos los seres humanos son iguales en su humanidad, ninguno es idéntico a otro que haya vivido, viva o vivirá. Estas tres actividades (labor, trabajo y acción), así como sus respectivas condiciones, están íntimamente relacionadas

con la condición más general de la existencia humana: nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad (Arendt, 2009, pp. 21-22).

La noción de *natalidad* adquiere una relevancia central en el pensamiento de Arendt al representar la aparición de alguien nuevo en el mundo, alguien que debe hacer valer su comienzo a través de la acción y la palabra:

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: '¿Quién eres tú?'. Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos; sin embargo, la afinidad entre discurso y revelación es mucho más próxima que entre acción y revelación, de la misma manera que la afinidad entre acción y comienzo es más estrecha que la existente entre discurso y comienzo, aunque muchos, incluso la mayoría de los actos se realizan a manera de discurso. En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto, como si dijéramos; si en lugar de hombres de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y, aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer. (Arendt, 2009, p. 202)

En este sentido, entre discurso, palabra y narración no hay diferencias sustanciales. Es a través de su fijación en la escritura que estas prácticas se tornan reflexivas y comprensibles. La escritura se convierte así en una herramienta fundamental para expresar pluralidad, diversidad y otredad, al permitir que aquello que ocurre entre los hombres se revele, se comprenda y se asiente.

La acción, por su misma naturaleza, establece relaciones y tiende a superar límites y romper fronteras. Estas limitaciones y fronteras existen en la esfera de los asuntos humanos, pero no constituyen un marco sólido frente al impulso transformador de cada nueva generación. Como afirma Arendt,

la fragilidad de las instituciones y leyes humanas y, en general, de todas las materias que atañen a los hombres que viven juntos, surge de la condición humana de la natalidad y es independiente de la fragilidad de la naturaleza humana” (2009, p. 214).

Desde esta perspectiva, se propone abrir un espacio de aparición: un ámbito donde los sujetos aparecen ante otros y los otros aparecen ante ellos. Este espacio se habilita por medio de la palabra, el discurso y la escritura.

Arendt: pensar y conocer

El mundo de las cosas hechas por los seres humanos es más que un conjunto de objetos útiles: es la verdadera morada humana construida para perdurar y abarcar, interpuesta no sólo entre el ser humano y la naturaleza, sino también entre unos y otros. En este último caso, dicha mediación separa y une a la vez, como ocurre cuando se comparte el espacio alrededor de una mesa puesta, según interpreta Han Jonas (2000, p. 31). Todo ese mundo de cosas en el que se vive es un artificio humano, y su objetividad está garantizada por la participación común que se establece entre ellas.

En este sentido, producir dentro de la vida activa significa hacer obras duraderas y útiles. Si esto es así, entonces también la obra de arte puede considerarse resultado de esa capacidad de producción. No obstante, las obras de arte no son útiles ni estables en el sentido funcional. Arendt localiza la fuente inmediata de las obras de arte en la capacidad de pensar:

La fuente inmediata de la obra de arte es la capacidad humana para pensar, como su ‘tendencia al trueque y permuta’ es la fuente de los objetos de cambio, y como su habilidad para usar es el origen de las cosas de uso. [...] Las obras de arte son cosas del pensamiento, pero esto no impide que sean cosas. El proceso del pensamiento por sí mismo no produce ni fabrica cosas tangibles, tales como libros, pinturas, esculturas o composiciones, como tampoco el uso por sí mismo produce y fabrica casas y muebles. La reificación se da al escribir algo, pintar una imagen, modelar una figura o componer una melodía; se relaciona evidentemente con el pensamiento que precedió a la acción,

pero lo que de verdad hace del pensamiento una realidad y fabrica cosas de pensamiento es la misma hechura que, mediante el primordial instrumento de las manos humanas, construye las otras cosas duraderas del artificio humano. (2009, pp. 185-186)

La escritura es entonces reificación: materialización, asiento y lugar del pensamiento. Está relacionada con el sentimiento y transforma el mundo; su uso modifica el anhelo de lo meramente necesario. En cada ejemplo citado por Arendt se manifiesta una capacidad humana que, por su propia naturaleza, es comunicativa y abierta al mundo: trasciende y libera (2009, pp. 185-186). En este contexto, la autora considera que la poesía, sostenida en el lenguaje, es la más humana de las artes, dado que su producto final permanece próximo al pensamiento que la inspira.

Esta contigüidad al recuerdo vivo capacita al poema para permanecer, para retener su carácter duradero, al margen de la página impresa o escrita, y aunque la 'calidad' de un poema puede estar sujeta a una variedad de modelos, su 'memoriabilidad' determinará de manera inevitable su carácter duradero, es decir, su posibilidad de quedar permanentemente en el recuerdo de la humanidad. De todas las cosas del pensamiento, la poesía es la más próxima a él, y un poema es menos cosa que cualquier otra obra de arte; no obstante, incluso un poema, no importa el tiempo que exista como palabra viva hablada en el recuerdo del bardo y de quienes le escuchan, finalmente será 'hecho', es decir, transcrito y transformado en una cosa tangible entre cosas, porque la memoria y el don de recuerdo, de los que surge todo deseo de ser imperecedero, necesita cosas tangibles para recordarlas, para que no perezcan por sí mismas. (Arendt, 2009, p. 187)

Desde esta perspectiva, Arendt coincide con Walter Benjamin, con quien mantuvo una amistad y relación intelectual durante su exilio en Francia. Si bien no se profundiza aquí en la propuesta benjaminiana sobre la escritura, sí se retoman algunos de sus planteamientos centrales, dada su afinidad con la reflexión arendtiana. Para Benjamin, la escritura es la historización del lenguaje y la expresión de la lengua es decir, el modo en que el significado se hace mundo. En ella se materializa el *ser* una experiencia del pensamiento:

su darse contingente y circunstancial, lo que la convierte en materia, participación y alianza.

La escritura, en este marco, no funciona como simple transcripción de ideas o conceptos³ ni como una fórmula expresiva, sino como el lugar donde el pensamiento “verdadero” se manifiesta, y también su contenido. Desde esta conciencia, se reconoce que en todo conocimiento el problema de la exposición de las ideas resulta fundamental para determinar su destino histórico. La comprensión de una idea depende de la capacidad que tenga el texto escrito para requerir una experiencia de lectura, o más bien, una lectura en experiencia, como afirma Pinardin (2005).

La escritura es, para Benjamin, el lugar donde los significados se vuelven experiencia presente y situada. Su proyecto de *Los pasajes*⁴ constituye el ejemplo más claro de lo que considera escritura: un espacio textual en el que la comprensión pueda acontecer. En su texto *Sobre el lenguaje en general y el lenguaje de los hombres*, distingue elementos fundamentales para comprender qué es la escritura. Por una parte, establece una diferencia entre lenguaje y lengua; por otra, entre ser espiritual y mundo sensible. Sin profundizar aquí en dicha distinción, lo relevante es que permite afirmar que la lengua es la realización del lenguaje en el mundo. No se trata de un órgano instrumental ni de un vehículo, sino de un ámbito donde lo importante no es la transmisión de ideas, sino la comunicación como llamada y acogida.

El lenguaje es el “principio de comunicación” por el cual las cosas expresan su significado. En este sentido, la escritura es el acontecimiento que crea lugar: materializa y espacializa los significados. Desde y en ella, el pensamiento se convierte en experiencia interventora. La escritura es, así, la escena del pensamiento, el espacio de la alianza y de la permanente alusión al otro; el pensamiento del deseo y de la promesa.

³ Benjamin aborda el tema de la escritura en textos como en *El libro de los pasajes* (1927), *Sobre el lenguaje general y el lenguaje de los hombres* (1916).

⁴ Benjamin pretendía realizar con este proyecto una historia-crónica de la modernidad, en la que, a partir del recorrido por una estructura arquitectónica y mediante la citación fragmentada de textos de diversa índole, se hiciera posible experimentar la modernidad en su cotidianidad: como modo de vida, como forma de entender y atender al mundo. Este proyecto busca que el lector acceda a la dimensión sensible y afectiva de dicha experiencia, a través del encuentro con sus espacios y usos.

Lo expuesto hasta el momento permite continuar con la exposición arendtiana sobre la diferencia entre pensamiento y cognición, una distinción que resuena con lo planteado por Benjamin. Según Arendt (2009), pensamiento y cognición no son lo mismo. El primero, como se señaló al hablar del origen de las obras de arte, se manifiesta en toda gran filosofía sin necesidad de transformación o transfiguración. En cambio, el conocimiento encuentra su expresión principal en las ciencias, como resultado del proceso cognitivo.

La cognición siempre persigue un objetivo definido, que puede establecerse por consideraciones prácticas o por ‘ociosa curiosidad’; pero una vez alcanzado este objetivo, el proceso cognitivo finaliza. El pensamiento, por el contrario, carece de fin u objetivo al margen de sí, y ni siquiera produce resultados; no sólo la filosofía utilitaria del *homo faber*, sino también los hombres de acción y los científicos que buscan resultados se han cansado de señalar lo ‘inútil’ que es el pensamiento, tan inútil como las obras de arte que inspira. (Arendt, 2009, pp. 187-188)

Pensar es una actividad reiterada, como la vida misma. Aunque no se conoce con certeza si tiene un sentido propio, y sus procesos están íntimamente ligados a la existencia humana. La cognición, por su parte, no se limita a los procesos intelectuales o artísticos: al igual que la fabricación, tiene un principio y un fin, y su utilidad puede comprobarse. Esperar una “verdad” del pensamiento implica confundir la necesidad de pensar con el impulso de conocer. Desde esta confusión, Arendt traza una línea divisoria entre verdad y sentido, entre conocer y pensar.

Si los seres humanos perdieran el interés por el sentido (lo que se denomina pensar), y dejaran de formular preguntas sin respuesta, no sólo perderían la capacidad de producir cosas-pensamiento, que son las obras de arte, sino también la de plantear aquellas preguntas que sí tienen respuesta y que sustentan toda cultura.

La siguiente noción clave para pensar la escritura como forma del pensamiento es la de *comprensión*, entendida como hacerse cargo del tiempo que se habita. Comprender no quiere decir resignarse ante lo que acontece, sino intentar reconciliarse con el presente y, finalmente, con uno mismo.

Implica preguntarse cómo ha sido posible que, en este mismo mundo compartido, surgiera algo como el totalitarismo. Porque el totalitarismo no emerge de la nada, sino de una cultura que resultaba familiar.

Comprender exige apoyarse en una comprensión precrítica; es decir, en el sentido común. ¿Acaso no existe en el sentido común una discriminación espontánea entre verdad y mentira, entre bien y mal, entre tiranía y libertad? Apoyarse en esa comprensión no crítica ya implica abrir un camino hacia aquello que constituye un desafío para el pensamiento, como plantea Claude Lefort (2000, p. 135). Desde esta perspectiva, el pensamiento no es un diálogo del yo consigo mismo, sino la anticipación del diálogo con los demás. En ello radica su parentesco con la acción: no se encierra en sí mismo ni en sus resultados.

Comprender produce profundidad y arraigo. Es un acto comunitario que acompaña a la acción y genera reconciliación. El objetivo de la comprensión es el sentido; este es el que da testimonio de la historia y, posteriormente, permite que sea narrada y escrita. Sólo se comprende aquello que ha sido narrado, aquello que ha encontrado un asiento. Comprensión y narración son ejes fundamentales en Arendt, como expresa en la entrevista con Günter Gaus: “yo quiero comprender. Y si otros comprenden en el mismo sentido en que yo he comprendido, ello me produce una satisfacción personal, como un sentimiento de encontrarme en casa” (Arendt, 2005, p. 19).

El pensamiento, cuando se interroga por la comprensión, se enfrenta con fenómenos como el totalitarismo. En tales contextos, los hechos no hablan por sí solos. Escribir sobre la experiencia de los campos era, para Arendt, una manera de dar orden, como explica Fina Birulés (2024), a través de la imaginación. No porque se tratará de una invención, sino porque narrar, implica, por principio, organizar el discurso, construir un marco, una forma de ‘ficcionalidad’ (41).

Como recuerda Arendt en *Ensayos de comprensión 1930-1954*, los relatos revelan un significado posible de aquello que de otro modo continuaría siendo una secuencia insoportable de meros acontecimientos. Sólo mediante la transformación derivada de su repetición (puesta en marcha por el poeta o el narrador), el pasado puede ingresar al espacio común. La narración escrita, afirma Arendt, reúne lo disperso y “revela el significado sin

cometer el error de definirlo [...] crea consentimiento y reconciliación con las cosas tal como son realmente” (Arendt 2005, p. 32).

Pensar, en este sentido, apunta al sentido. Y este, como afirma Arendt en el *Cuaderno XXVI*, sólo puede alcanzarse cuando lo sensible ya no está presente: el sentido nunca aparece, no se manifiesta. Por ello, el pensamiento siempre se orienta hacia la profundidad: esa es su dimensión. Lo no expresado es lo que organiza la escritura y la narración. Así como en *La condición humana* se preguntó “¿qué hacemos cuando actuamos?”, en *La vida del espíritu* (2002), publicada póstumamente, Arendt se pregunta “¿qué hacemos cuando pensamos?” Su respuesta: hacer visible lo invisible, lo profundo, y hacerlo, en concreto, a través del arte, especialmente el arte escrito.

Etnografías de otro modo

A partir de lo expuesto hasta aquí, se plantea un marco y una base para la construcción de otro tipo de etnografías. El pensar desarrollado en este texto busca comunicarse, y toda comunicación implica una intervención en el mundo. La forma de comunicación que aquí concierne es la escritura y, en específico, la pregunta: ¿qué hacemos cuando hacemos etnografía como método de investigación?

Tradicionalmente, la etnografía ha sido considerada un método de descripción del objeto que se estudia, donde los datos se recopilan sin seguir necesariamente un proceso específico. Se parte del supuesto de que los relatos que produce el etnógrafo, tras el proceso de observación, representan esa realidad. De manera general, hasta mediados del siglo xx, el principal foco de estudio no sólo de la etnografía, sino también de las ciencias sociales, fue el “otro” (entendido como extraño, “primitivo” o extranjero) dentro del marco colonialista.

La etnografía, inscrita en el paradigma positivista, se orientaba a ofrecer descripciones “objetivas” mediante datos “válidos” y “confiables”. El texto de Mercedes Blanco (2012) describe la trayectoria de transformación en el modo de entender la etnografía y, siguiendo a Denzin y Lincoln (2003, p. 27), destaca cómo el trabajo de campo y la escritura se entrelazan de forma inseparable.

Una forma de referirse a este periodo es ubicarlo como el inicio de un giro en la práctica etnográfica hacia un proyecto de carácter literario. Ya hacia los años noventa, se proponen nuevas maneras de hacer investigación cualitativa y de producir resultados escritos —a veces considerados como experimentales—, lo que acentúa el valor de los recursos literarios y retóricos. Se habla así de un “giro narrativo” (Blanco, 2012, p. 53).

La concepción de la etnografía ha cambiado: ya no se entiende únicamente como una tarea descriptiva, sino interpretativa. Se sostiene que los escritos-relatos del etnógrafo no reflejan una realidad exterior, sino que constituyen interpretaciones construidas por el investigador a partir de lo observado. Este giro interpretativo abre una nueva dimensión para la producción de conocimiento, en tanto que se apoya en la escritura entendida como forma de pensamiento (como se ha desarrollado en las secciones previas), que a su vez permite comprender e interpretar las problemáticas y culturas estudiadas.

En este contexto, cobra relevancia el concepto de *reflexividad*. Si bien la etnografía continúa siendo el método mediante el cual se producen datos, el texto resultante se convierte en la evidencia de estos hallazgos. La pregunta se traslada entonces a la escritura misma: se trata de apuntar a una escritura etnográfica que parta tanto del pensamiento del investigador como de los implicados en la problemática, y que dé cuenta del comportamiento de un individuo o de un pueblo desde una comprensión situada. Esto conlleva un giro en la forma de entender la etnografía como proceso de descripción e interpretación, mediante el cual desentraña lo que piensan, dicen y hacen las personas observadas, en un contexto determinado y mediante un trabajo sistemático. El acento ya no está en explicar una cultura o problemática, sino en comprenderla e interpretarla.

La teoría interpretativa defiende que los relatos del etnógrafo no son un reflejo del mundo exterior, sino, más bien, una interpretación que el investigador hace de la realidad que observó. Las teorías constitutivas sostienen que los relatos que realiza el etnógrafo manifiestan la realidad que construyen estas descripciones, dicha teoría hace uso del concepto de “reflexividad”, término introducido por la etnometodología. (Pérez Gómez, 2012, p. 424)

La reflexividad remite al proceso mediante el cual el investigador examina su propio papel, sus sesgos, valores y relaciones dentro del proceso de investigación. Implica reconocer críticamente cómo sus propias perspectivas e interacciones influyen tanto en el desarrollo del estudio como en la interpretación de los resultados.

La autoetnografía se inscribe dentro de estas discusiones sobre la producción del conocimiento. Desde una perspectiva epistemológica, sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos sociales e históricos que atraviesa. El término comenzó a utilizarse hacia finales de los años setenta del siglo xx, y cobró fuerza en la década de los ochenta. La autoetnografía amplía su alcance para incluir tanto relatos personales o autobiográficos como experiencias del etnógrafo como investigador en contextos sociales y culturales.

Los textos autoetnográficos se escriben en primera persona y adoptan múltiples formas: relatos de ficción, dramas, textos de performance, textos polivocales, aforismos, comedia, sátira, presentaciones visuales, alegorías, conversaciones, relatos cortos, poesía, ficción, novelas, ensayos fotográficos, ensayos personales, diarios, escritura fragmentada, escritura por capas y prosa en ciencias sociales. Como sostuvo Arendt, es a través de la poesía que puede accederse a una verdad del mundo; como se ha planteado anteriormente, es también en este tipo de escritura donde el pensamiento se asienta y se expresa. La escritura autoetnográfica constituye así un género no sólo de escritura, sino también de investigación, en el que lo autobiográfico se entrelaza con lo cultural. De ahí la importancia de considerar el contexto cultural tanto en la antropología social como en la etnografía clásica. No obstante, el acento se coloca en la presencia de una estructura narrativa.

Otro tipo de etnografía que apunta a “otro modo” de hacer y entender la producción de conocimiento es la etnografía afectiva, que implica

reconocer la escritura como un acto corporal, implica asumir nuestra fragilidad y asumir que la credencial de antropólogo no te borra el cuerpo, ni te convierte en un observador omnisciente lejano a sus carnes, entrañas, llantos, deseos, odios y despojos. Implica cuestionar críticamente las herramientas del trabajo de campo establecidas por Malinowski; implica responsabilizarnos de

nuestra humanidad tripienta, de nuestro especismo; es trabajar con un solo diario de campo y saber que el disfraz de antropólogo no te salva de tus contradicciones y que la fragmentación entre lo personal, lo observado, lo analítico y lo político es de nuevo, una ficción. (Miroslava, 2022, p. 5)

El filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur⁵ (1998), en *Tiempo y narración I*,⁶ plantea la vinculación entre el mundo de la acción (en el sentido en que ha sido trabajado aquí desde Arendt) y el mundo narrativo. Sin detenernos en profundidad en su obra, es necesario señalar esa articulación para dimensionar el alcance de la escritura etnográfica de otro modo.

Este texto se inscribe en la vinculación entre el mundo de acción y el mundo real, articulada por el momento de la figuración, representado por la escritura, y el de la refiguración, representado por la lectura. Tal relación implica que, al igual que en las acciones de la vida real, las obras narrativas contienen principios y normas que organizan la interacción entre los personajes, y que el lector moviliza sus propias valoraciones al leerlas.

Otro elemento que conecta el mundo de la acción con el mundo narrativo es el uso de recursos simbólicos, propios de la escritura narrativa del ámbito práctico. La acción real puede contarse porque está articulada en signos, reglas y normas. Está, como plantea Ricoeur, “mediatizada simbólicamente” (p. 119). Desde esta perspectiva, el simbolismo es una “significación incorporada y descifrable gracias a ella [a la acción] por los demás actores del juego social” (p. 120). Por lo tanto, el símbolo es el interpretante interno de la acción, está estrechamente vinculado a ella y le confiere “legibilidad”; funciona como un cuasi-texto, pues “proporciona las reglas de significación según las cuales se puede interpretar tal conducta” (p. 121). Estas reglas son tanto de descripción como de interpretación. Así mismo, el sistema de símbolos cumple una función normativa: regula la acción

⁵ Paul Ricoeur (1913-2005) es reconocido por su intento de articular la descripción fenomenológica con la interpretación hermenéutica y la descripción fenomenológica y el análisis reflexivo.

⁶ Una de las líneas principales de la hermenéutica filosófica de Ricoeur ha sido el análisis del relato y sus implicaciones ontológicas y epistémicas. En este marco, Ricoeur distingue entre el relato histórico y el relato de ficción, distinción que no sólo atiende a sus estructuras narrativas, sino también a sus respectivas pretensiones de verdad. Esta propuesta se desarrolla en su obra *Tiempo y narración*, publicada en tres volúmenes.

social como un “programa” (p. 122) de comportamiento, al conferirle forma, orden y dirección a la vida. Este es, *grosso modo*, el proceso que rige la escritura narrativa en las autoetnografías interpretativas y en las etnografías afectivas.

Por otro lado, este tipo de etnografías cobra especial relevancia en contextos latinoamericanos, en tanto propone formas de resistir y persistir, al reconocer la constitución diversa de las sociedades y el lugar del *otro*.

El desafío, como plantea Denzin, es desarrollar una metodología que nos permita examinar cómo los problemas privados de los individuos están conectados a asuntos públicos y las respuestas públicas a estos problemas. Esa es su tarea y su promesa. Las personas pueden entender su propia experiencia y evaluar su propio destino únicamente localizándose a sí mismas dentro de su período de momento histórico. (Zapata Sepúlveda, 2017, p. 5)

Desde Latinoamérica y sus contextos, la investigación en ciencias sociales y en antropología se ha dedicado al estudio de comunidades indígenas, cuyos discursos se desarrollan en espacios colonizados, a partir de historias orales, mitos y narrativas que les permiten dar sentido a sus vidas, a sus identidades y a sus memorias colectivas. En estos ámbitos, las palabras y los rituales tienen un valor central.

Zapata Sepúlveda (2017) advierte que, a pesar de la riqueza histórica y cultural de estas sociedades, la voz del investigador sigue siendo la del investigador basado en lógicas positivistas que se esfuerza por ser neutral, en busca de resultados bajo una lógica lineal. Señala esta investigadora:

Omite su color y su cultura, o se ve a sí mismo y se relaciona con su objeto de estudio desde la mirada imperial de una persona blanca occidental y no indígena, que estudia a otro subordinado, aproblemado, carente, deficitario, pobre. Así, las ciencias sociales siguen siendo procesos de colonización a partir de las tendencias mundiales en investigación en el mundo occidental. (p. 6)

Desde esta perspectiva, las nociones arendtianas de pensar y comprender recobran sentido dentro de estas propuestas etnográficas. Este “otro modo” de etnografía o metodología implica involucrarse críticamente en

los proyectos de investigación, lo que requiere una capacidad reflexiva y crítica que permita cuestionar los modelos heredados de investigación y situarse en contextos marcados por la colonización. Se trata de reconocer cómo operan las lógicas capitalistas en la ciencia, la tecnología y la academia dentro de contextos latinoamericanos, y de resistir desde ahí, proponiendo otras formas de conocer.

Los aportes de esta propuesta reflexiva al campo de la antropología contemporánea consisten en obtener conocimiento de otro tipo. Dado que se acerca al análisis y conocimiento de culturas ajenas a las propias, resulta necesario aludir al centro de esta escritura en forma de diálogo intercultural en el mundo actual, donde en paralelo se dan procesos de globalización y diferenciación, y sobre todo, dado que los mismos habitantes de los pueblos estudiados se niegan a ser representados desde lógicas modernas ajenas a sus cosmovisiones. Asumir la contemporaneidad del “otro” requiere también un reconocimiento teórico y retórico en la escritura crítica que pueda mostrar en esta la existencia culturalmente diversa; de manera que pueda transmitir la diversidad cultural y dialogar no sólo con la comunidad académica, sino también con la comunidad nacional. De este modo, proponemos un pensamiento escrito que exponga, dialogue y piense en conjunto con otros pueblos, culturas, personas, integrantes vivos del presente, y con miras a construir un futuro.

A modo de conclusión: pensar y escribir

La escritura como asiento del pensamiento y la comprensión, reformulada en el quehacer de una etnografía de “otro modo”, es capaz de corporalizar la teoría y la experiencia, de volverlas visibles. Estas escrituras, como toda producción cultural, son también construcciones ideológicas situadas, atravesadas por clase, género, temporalidad, historia y cultura. Desde esta perspectiva, el texto etnográfico en su modalidad “otra” se nutre de herramientas narratológicas diversas para hacer posible la interpretación del mundo en observación.

Aquí, el concepto de *mundo* es inseparable de lo común: un ámbito compartido entre los seres humanos que, como señala Arendt, separa y une

a la vez. El paralelismo entre el mundo de las cosas, el de la acción y el del discurso que presenta Arendt en *La condición humana* puede convertirse en hogar para los seres humanos, en la medida en que dichas dimensiones trascienden su funcionalismo y alcanzan una condición estética. Del mismo modo, la acción y el discurso requieren del poeta, del historiógrafo, del escritor.

Pensar implica una búsqueda de sentido, no una voluntad de conocimiento. Es una actividad que ocurre sin finalidad ni motivación instrumental, como si el ser humano, al reflexionar, se saliera de la lógica de la utilidad. Para pensar una etnografía de “otro modo” es necesario entender que el pensamiento está “fuera del orden”: interrumpe la vida ordinaria y opera como una constante. La necesidad de construir otra etnografía surge, en consonancia con Arendt, como respuesta a los tiempos violentos que atraviesan Latinoamérica.

Aun en los tiempos más oscuros tenemos derecho a esperar cierta iluminación, [...] que [...] puede provenir menos de las teorías y los conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que algunos hombres y mujeres reflejarán en sus trabajos y sus vidas bajo casi cualquier circunstancia. (Arendt, 1992, p. 11)

El mundo del que se habla aquí está construido por la pluralidad, que en Arendt no alude solamente a la constatación de que existir es hacerlo siempre con “otros”, en palabras suyas: “[...] son los hombres y no el hombre el que habita la tierra” (2009, p. 22), sino que la pluralidad constituye el horizonte último de la acción política. En ella se funda la posibilidad de la diversidad y del carácter único e irreductible de cada visión de vida, tanto personal como cultural. Esto implica, en última instancia, que la política se construye desde y gracias a la diferencia. La escritura, en tanto forma del pensamiento, es aquello que puede mostrar, reconocer y comunicar dicha diversidad. Es también el espacio desde el cual se enuncia la indignación al narrar, contar, o construir la historia de una comunidad.

Desde el pensamiento propuesto por estas etnografías, que se han nombrado a lo largo del texto, se articulan experiencias de investigación que revelan procesos de discriminación, estigmatización y racismo, pero

también de integración, apoyo mutuo, asimilación y valoración del otro. Particularmente, la figura del hijo de inmigrantes se vuelve un punto de enunciación que permite visibilizar situaciones antes calladas. Como señala Zapata Sepúlveda (2017, p. 9), lo que está en juego es la capacidad de estas escrituras para dar cuenta de la experiencia en toda su complejidad.

Referencias

- Arendt, H. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad* (C. Ferrari, trad.). Gedisa.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu* (C. Corral, trad.). Paidós.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión* (A. Serrano de Haro y G. Larrañaga Argárate, trads.). Caparrós.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (R. Gil N., trad.). Paidós.
- Benjamin, W. (1999). Sobre el lenguaje general y sobre el lenguaje de los hombres. En *Ensayos escogidos* (H. A. Murena, trad.). El Cuenco de Plata.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes* (I. Herrera B., L. Fernández C., F. Guerrero, trads.). Akal.
- Birulés, F. (2024). «Lo que quiero es comprender», notas sobre Hannah Arendt y primo Levi. *Azafea: Revista de filosofía*, 26, 37-50. <https://doi.org/10.14201/azafea2024263750>
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Sage Publications Ltd.
- Espinosa, J. (2023). Repensar la occidentalización. Ir más allá de las disciplinas. En J. Espinosa y L. Noyola Piña (coords.). *Rompiendo fronteras* (pp. 145-174). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Jonas, H. (2000). Actuar, conocer, pensar. La obra filosófica de Hannah Arendt. En F. Birulés (comp.), *Hannah Arendt. El orgullo del pensar* (pp. 23-40). Gedisa.
- Lefort, C. (2000). Hannah Arendt y la cuestión de lo político. En F. Birulés (comp.), *Hannah Arendt. El orgullo del pensar* (pp. 131-144). Gedisa.
- Miroslava, A. (2022). Presentación. En *Etnografía afectivas y autoetnografía. "Tejiendo nuestras historias desde el Sur"* (pp. 4-8). [Publicación feminista autogestiva].
- Pérez Gómez, Á. V. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(2), 421-428.
- Pinardi, S. (2005). La escritura, escena del pensamiento. *Apuntes Filosóficos*, 26, 77-95.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (A. Neira, trad.). Siglo XXI.

Zapata Sepúlveda, P. (2017). La autoetnografía interpretativa para humanizar la investigación social en contextos transfronterizos Latinoamericanos. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6, 1-31.

6. La etnografía resonante. Reflexiones sobre la escritura etnográfica



CARLOS ENRIQUE SILVA RÍOS¹

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.06>

Resumen

Este capítulo examina la transformación de las necesidades materiales en formas semióticas y sitúa la escritura etnográfica como mediación central de la experiencia del otro. Se argumenta que la etnografía no reproduce la “pura materialidad” del campo, sino que constituye su sentido mediante la escritura, entendida como *noema*: la forma en que el fenómeno se da a la conciencia. Se sostiene que la etnografía no constituye una descripción neutral, sino un acto constitutivo en el que la escritura configura los hechos mediante la interpretación y la negociación. A través de ejemplos clásicos —de Lévi-Strauss, Malinowski, Evans-Pritchard, Mead, Benedict y Turner—, se muestra cómo los textos etnográficos combinan descripción, análisis y sensibilidad literaria; siempre marcados por contingencias históricas y subjetivas. En definitiva, la etnografía se presenta como una práctica inacabada que busca resonar, abrir horizontes de sentido y propiciar el diálogo intercultural.

Palabras clave: *escritura etnográfica, interpretación, resonancia.*

¹ Doctor en Psicología Social. Profesor-investigador titular de tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5415-9381>; Scopus: 37054702400 ; correo electrónico: carlos.silvar@correo.buap.mx

Entre el noema y la materialidad

Los seres humanos convertimos la necesidad de la materia en necesidad inmaterial cuando la traducimos a signos, y, una vez que naturalizamos esta nueva condición semiótica, la tomamos como si fuera esa materialidad original, al punto que nos aliena o, en el mejor de los casos, acaba determinando y configurando nuestra existencia. Por ejemplo, ocupamos un territorio y comenzamos a llamarlo patria. Luego, tratamos a la patria como si fuera el territorio, nos hacemos llamar patriotas, la defendemos e incluso llegamos a dar la vida por ella. Además, pensamos que ese nombre puede ser traicionado, y a quien traiciona lo castigamos, porque hay que ser fiel a la patria, etc. El territorio, una vez que lo consideramos patria, desaparece tras el velo de su significado y por ese significado declaramos y hacemos la guerra a quien no lo respete o pretenda apropiárselo. En el otro extremo, lejos de la pugnacidad que nos caracteriza, hacemos grandes fiestas cada vez que conmemoramos el día en que decidimos llamarla patria, sin saber que ese nombre acabaría gobernando nuestra existencia y, también, la existencia de los que no formaron parte de esa decisión. Por ejemplo, cuando un territorio en su extensión pasa de llamarse Guatemala a llamarse México, los que habitan el segundo no permiten que los que habitan el primero entren y se paseen libremente. Los guatemaltecos solamente pueden entrar a la patria de los mexicanos si estos últimos lo autorizan. Por eso, en las fronteras, que son otro signo para referirse a un límite fijado arbitrariamente por un grupo humano, hay personas que “ven” quién puede o no trasvasarlas. Los que ven, si así lo deciden, dejan pasar y emiten un documento llamado *visa*, que significa “visto”. Los que no pasan por la mirada de la autoridad fronteriza son considerados visitantes indeseados y declarados ilegales, lo que los hace susceptibles de ser expulsados. Este ejemplo, que ya se extiende demasiado y que parece referirse a algo que cualquiera ya conoce, se basa, precisamente, en la fuerza óptica que tiene la traducción de materia a signo que es propia de la generación de una cultura.

Hasta ahora, la modalidad por antonomasia de predicación de una cultura, al menos en el ámbito científico, ha sido la etnografía; término muy preciso que significa *describir por escrito a un pueblo*. Esta definición

etimológica coloca en el centro una actividad que implica observar, interactuar y registrar esa conversión de los hechos a signos; específicamente, a signos lingüísticos. La etnografía es algo que se hace en un lugar particular y que poco a poco se va configurando en un texto más o menos extenso que también se llama etnografía. Es un conjunto de acciones, lugares y cosas que se convierten en un conjunto de palabras, pero que al final asumimos que esas palabras son esas acciones, esos lugares y esas cosas tal como decía al principio de este capítulo. En este sentido, la escritura es el noema de la etnografía. Parafraseando a Husserl (2013), la escritura es el contenido intencional de la experiencia etnográfica tal como se presenta a la conciencia de la etnógrafa. La forma en que se da la etnografía a la conciencia de la investigadora, y de la lectora, es a través de la escritura. Así, la escritura es un producto final, pero, sobre todo, es la forma en que el sentido mismo de la experiencia etnográfica se constituye. La experiencia del otro, sea persona, grupo, cultura, etc., no es accesible directamente, sino que siempre está mediada por el lenguaje y la disposición narrativa de la etnógrafa.

En términos husserlianos, el *noema* designa el objeto tal como aparece en un acto intencional, con su sentido y su modo de darse. Trasladado al argumento que vengo desarrollando, esto implica que lo que reconocemos como *etnografía* no es la pura materialidad de la vida de campo (como quien traduce *el mango en la rama* al término *mango* en la página, y considera que lo segundo se refiere inequívoca e isomórficamente a lo primero), sino la práctica cultural tal como aparece en la escritura; una aparición mediada que comporta un *cambio de signo* respecto del fenómeno vivido. A diferencia de la fotografía, cuyo noema, según Barthes, es “esto ha sido” (1990, p. 137), lo cual indica la existencia pretérita del referente, la etnografía no indica que el referente “haya sido escrito”; lo que hace es mostrarlo bajo la forma de un texto. El ritual, la comunidad o la práctica se nos dan como escritura. Así, la escritura no es un mero soporte, sino la condición de posibilidad del fenómeno etnográfico. Lo etnográfico se constituye para nosotros como escritura de lo vivido.

He dicho “la pura materialidad”. Esta expresión necesita ser “aclarada”, es decir, hacerla inteligible. Es muy fácil asumir que el estatus óptico de la cosa es radicalmente diferente al estatus óptico del signo. Más fácil aún es asumir que el signo “representa” la cosa y que funciona por ella. Todo

realista asume que las cosas no son las palabras que las designan, lo cual puede considerarse como un gesto dualista. Sin embargo, también asume que algo se llama “casa” porque es una casa. En este segundo caso se invierte la operación: el dualismo se disuelve en un monismo. En este sentido, el pensamiento realista oscila entre separar cosa y signo y, al mismo tiempo, en fusionarlos.

En el caso de la etnografía, el realismo ingenuo pasa a un segundo plano y, tal como vengo adelantando, la disposición comprensiva se acerca mucho más a la actitud fenomenológica. Decían Berger y Luckmann (2003) que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por las personas y que para ellas esta vida tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Para estos autores, el método “más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, empírico” (p. 35). Yo complementarí­a diciendo que, en efecto, se interesa por la experiencia, pero no se limita a describirla. De hecho, me arriesgaría a decir que la interpreta, aunque es un riesgo especioso, porque ya Berger y Luckmann definen la cotidianidad como un espacio y tiempo subsidiarios de la interpretación. Entonces, en su origen, *interpretar* se refería a la acción que llevaba a cabo una persona en un mercado, que consistía en mediar para establecer el valor final de un producto. Esta persona se colocaba “entre” el producto y el objeto hasta alcanzar un punto en el que las partes consideraran plausible el precio fijado. En este sentido, el intérprete ponía en común lo que estaba en disputa o lo que aún no tenía un lugar fijo.

Ahora bien, en el caso de la etnografía, interpretar significa dejarse afectar por lo que se da en la experiencia y situarse entre lo explícito y lo implícito, entre la dicción y el silencio, entre el gesto cotidiano y el trasfondo cultural que lo sostiene. La etnografía no describe neutralmente, no traduce de una lengua a otra, sino que media entre mundos de sentido. Un mito, un rito, una fiesta, etc., no son materiales para lo que Foucault (1979, p. 68) llamaba “rejillas de especificación”; es decir, sistemas de clasificación y diferenciación mediante los cuales un discurso separa, ordena y articula los fenómenos en categorías (por ejemplo, razas, tribus, costumbres primitivas, tipos de mentalidad, etc.), para hacerlos objetos de saber. La etnografía, en lugar de encasillar, se detiene, escucha, trata de captar el valor que eso tiene

en ese horizonte vital. Su escritura, en consecuencia, es producto de una negociación hermenéutica entre lo que la comunidad vive y lo que ella misma puede transmitir a otros en un lenguaje compartido.

Así, interpretar no consiste en desentrañar arcanos, sino en desplegar las significaciones que, en su propio contexto, funcionan con unos pliegues que operan con suficiencia de sentido para los locales, pero exigen un esfuerzo hermenéutico para la etnógrafa. Como la persona mediadora de otrora, la etnógrafa se mueve “entre” culturas, lenguas, vivencias, etc. Al final, no produce verdades absolutas, sino puentes narrativos que muestran cómo algo del mundo de los otros puede resonar en el nuestro. La interpretación no es el reflejo fiel de un mundo ni la reducción fenomenológica de la “pura materialidad”, sino la refracción de múltiples perspectivas, experiencias y sensibilidades. Todas estas operaciones, y otras que seguro se me escapan, confluyen, precisamente, en la escritura.

Mediación de segundo orden y ejemplaridad

Al comienzo de este capítulo, dije que etnografía significa describir por escrito a un pueblo. Es un hecho, que no requiere que le demos muchas vueltas, que un pueblo no existe en forma de escritura. No obstante, el lenguaje es un sistema de signos decisivo en la configuración de un pueblo. No cometeré el error de perspectiva de afirmar que la cultura es lenguaje o que la realidad es discursiva, ni nada por el estilo. Más bien, sostengo que el lenguaje es la mediación central, aunque no exclusiva, de la vida social. En ese sentido, vale recordar lo que Berger y Luckmann (2003) señalan:

Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. (p. 53)

Ahora bien, si el lenguaje es el soporte primario de la vida cotidiana, la escritura etnográfica no es más que una segunda mediación que transforma

ese lenguaje compartido en huella durable, en marcas que circulan fuera del aquí y el ahora de la interacción. En este sentido, la escritura extiende el carácter social del lenguaje en un registro que hace posible transmitir, comparar y reflexionar sobre lo vivido. La etnógrafa no inventa un pueblo en el papel, sino que traduce y fija en un texto lo que ya se vive en el lenguaje de ese pueblo; aunque hay que tener presente que toda traducción y toda fijación son condiciones provisionales. Así, si yo hoy emprendiera un trabajo etnográfico con los dowayo, seguramente mis descripciones diferirían de las que elaboró Barley (1989) en 1978, no sólo porque sería yo quien escribe, sino porque toda fijación etnográfica es indexical; es decir, está marcada por un tiempo, un lugar y una perspectiva que nunca se repiten.

La escritura etnográfica, fijando o no, implica siempre un trabajo de traducción y de mediación hermenéutica. Traducir no se reduce a pasar de una lengua a otra, significa interpretar, intentar que una experiencia situada, cargada de matices culturales, adquiera sentido para un lector que no la comparte. Cabe decir que este esfuerzo no garantiza la transparencia de lo narrado ni asegura que la recepción sea fiel a la intención de la etnógrafa. Que yo observe y luego escriba “lo que observé es así” no significa que la lectora, al leerlo, asumirá ese “así” como un signo inequívoco. En última instancia, como decía, toda etnografía es un ejercicio arriesgado de interpretación. He aquí un ejemplo:

Los dowayos no tuvieron nunca conciencia de las dificultades que su idioma planteaba a un etnógrafo europeo. Se trata de una lengua tonal, es decir que el tono en que se pronuncia una palabra altera su significado. Muchas lenguas africanas tienen dos tonos; los dowayos emplean cuatro. Distinguir un tono alto de uno bajo no entrañaba dificultad alguna, pero entre estos dos parecía que todo era posible. Y el asunto se complicaba todavía más por el hecho de que los dowayos combinan tonos para formar entonaciones específicas y un tono puede muy bien verse afectado por los de las palabras contiguas. A esto hay que añadir los problemas dialectales. En algunas zonas juntan varios tonos, además de emplear un vocabulario y una sintaxis distinta. Puesto que lo importante es el tono relativo, al principio me resultaba difícil acostumbrarme a hablar primero con una mujer de voz aguda y luego con un hombre cuyos tonos altos están al mismo nivel que los bajos de la mujer. Pero

lo que más me deprimía era una cosa que se repetía una vez tras otra. Cuando me encontraba con un dowayo, lo saludaba. En esto no había problema, pues había hecho que mi ayudante me adiestrara hasta la saciedad en el pequeño diálogo que hay que intercambiar con cada persona que uno saluda: “¿Está el cielo despejado para ti?” “El cielo está despejado para mí. ¿Está despejado para ti?” Los ingleses tendemos a dar poca importancia a estos rituales y a considerarlos una pérdida de tiempo, pero los dowayos no tienen nuestras prisas y se ofenden fácilmente si no les prestas la debida atención. Hecho esto, solía proceder a formular alguna pregunta intrascendente del tipo “¿Cómo está tu campo?” o “¿Vienes de lejos?”. Pero entonces sus rostros se descomponían invariablemente en una mueca de perplejidad. Mi ayudante intervenía de inmediato para decirme al oído exactamente lo que acababa de decir yo. El rostro de mi interlocutor se iluminaba entonces. «Aaaah. Ya comprendo (pausa). Pero ¿cómo no habla nuestro idioma llevando ya dos semanas entre nosotros?» (pp. 72-73)

Barley (1989) relata su experiencia con la lengua de los dowayo. Con un estilo que “atrapa” al lector, Barley describe sus dificultades con una lengua tonal compleja, conformada por matices que varían no sólo entre hablantes, sino entre géneros y registros. Narra, con cierto humor, cómo para que sus saludos fueran comprendidos su ayudante local tenía que repetir palabra por palabra a sus interlocutores debido a la rareza e ineficiencia de su pronunciación. Su relato transmite de buen grado las tensiones psicosociales del trabajo de campo. Sin embargo, al mismo tiempo, no es difícil distinguir el trasfondo eurocéntrico. Afirma, además, que los dowayo “tienen por su lengua tan poca consideración que no comprenden cómo es posible que resulte difícil de aprender a alguien” (p. 73), comparándola incluso con sonidos animales. La afirmación se basa en una interpretación que le permite construir una jerarquización cultural; es decir, Barley evalúa la lengua desde los parámetros de lo que al etnógrafo europeo le resulta lógico o valioso.

Así, lo que aparece como una anécdota divertida sobre la incompreensión mutua también pone en evidencia un sesgo. Lo que para los dowayo es obvio, para Barley es un obstáculo, y lo que él considera rigor lingüístico, ellos no lo reconocen como relevante. En este caso, la interpretación

etnográfica está atravesada por un humor que vela, pero no borra, un acercamiento eurocéntrico, y sobre todo está impedida por un obstáculo epistemológico que consiste en asumir la alteridad radical como una entidad exótica.² Entonces, tal como he dicho, la escritura etnográfica nunca es un espejo fiel de “lo real”, sino una mediación que trae consigo límites, supuestos, prejuicios y proyectos anticipatorios de quien observa y produce el texto. Esto en modo alguno implica que el resultado carezca de interés o, mejor dicho, que sea una visión interesada de la etnógrafa. Simplemente, implica que, entre el “otro” que vive y el “yo” que interpreta su vida, hay innumerables influencias contingentes.

Con todo, hay que escribir, porque, como ha quedado más o menos expuesto, la etnografía es un río que desemboca en el mar de la escritura. Esta metáfora no es gratuita. Escribir siempre tiene una dimensión de profundidad pónica. Aclaro que no quiero que se entienda esto de la profundidad escritural en términos de valor; es decir, profundo como “bueno”; superficial, “malo”. Asumir la profundidad en términos de verticalidad valorativa es levantar una barda en el vano de la puerta o, en términos proverbiales, ponerle puertas al campo. Aquí entiendo profundo como avanzar hacia el interior de algo hasta alcanzar sus lindes de sentido, o acercarse a ellos tanto como se pueda. Entonces, no necesariamente implica “bajar”, sino ir hacia adelante en el sentido de Jacques.³ Profunda es la escritura que va por todas partes urdiendo maravillas. Dicho así, parece que hace falta otra aclaratoria: *maravilloso* aquí significa “que puede sorprender”, ya sea

² La noción de obstáculo epistemológico la formuló Gastón Bachelard (2000) en 1938 para referirse a algo completamente diferente a lo que me refiero yo aquí. Digamos que es un préstamo nominal, pero no de sentido. Mientras que Bachelard pensaba que el conocimiento empírico alcanza la verdad luego de superar errores, prejuicios, opiniones, etc., el obstáculo que impide conocer, al cual yo me refiero, no debe ser superado, sino incorporado. Rodearlo o saltarlo o superarlo escamotearía el sentido tanto de la experiencia vivida como del texto etnográfico relativo a esa experiencia.

³ Milan Kundera (2009), en 1981, publicó un hermoso homenaje al “Jacques, el fatalista” de Diderot (2004), que tituló “Jacques y su amo”. Casi al final de la obra podemos leer este diálogo: “JACQUES: Bueno. Entonces quiero que me guíéis hacia adelante... EL AMO: Estoy dispuesto, pero ¿dónde es adelante? JACQUES: Voy a revelaros un gran secreto. Una secular astucia de la humanidad. Adelante es por todas partes. EL AMO: ¿Por todas partes? JACQUES: ¡Por todas partes, allí dondequiera que miréis, es adelante! EL AMO: ¡Pero eso es magnífico, Jacques! ¡Magnífico! JACQUES: Sí, Señor, yo también encuentro esto muy bonito. EL AMO: Bueno, Jacques, ¡adelante!” (pp. 150-151).

para bien o para mal. En lo que queda de texto, me serviré de varios ejemplos, que no sería difícil calificarlos de maravillosos, para dejar más o menos claro parte de lo que he dicho hasta aquí acerca de la escritura etnográfica. Los ejemplos van hacia adelante, es decir, no responden a una revisión exhaustiva ni sistemática; si acaso será evidente que se trata de obras notables en la esfera etnográfica. No obstante, no es su fama lo que interesa, sino la profundidad de la escritura. Mi esperanza es que sirvan como acicate y al mismo tiempo como heurístico a las personas que incursionan en la etnografía. La ejemplaridad me parece mejor que la inmodesta prescripción. Comenzaré así:

Desde el avión, esta región de ríos que serpentean a través de las tierras planas es un espectáculo de arcos y meandros donde se estancan las aguas. El lecho mismo del río aparece rodeado de curvas pálidas, como si la naturaleza hubiera titubeado antes de darle su actual y temporario trazado. En el suelo, el pantanal se vuelve un paisaje de ensueño donde los rebaños de cebúes se refugian en la cima de los cerros como sobre arcos flotantes; en tanto que, en los pantanos anegados, las bandadas de grandes pájaros —flamencos, garcetas, garzas reales— forman islas compactas, blancas y rosas, menos plumosas aún que el follaje en abanico de las palmeras *caranda*, que en sus hojas segregan una preciosa cera, y cuyos bosquecillos diseminados son los únicos en romper la perspectiva engañosamente risueña de ese desierto acuático. (Lévi-Strauss, 1998, p. 168)

Lévi-Strauss —aunque la dignidad expresiva de este pasaje me anima a llamarlo Claudio— comienza su texto asumiendo una mirada panorámica que, sin embargo, no está reñida con el detalle. El etnógrafo está en el cielo y desde allí parece que puede tocar el paisaje con la punta de sus dedos, porque tiene a su disposición la escritura. Así, cambia de escala de observación convirtiendo lo observado en un paisaje de ensueño. Su aproximación, más que describir un paisaje, es una narración visual cargada de analogías que fluyen como los ríos que menciona. Esto es posible en parte por el vocabulario, que tiende un puente entre la imaginación fenomenológica y la precisión empírica, donde la naturaleza se configura como un espacio vivido y hasta cierto punto productivo (cera apreciada, rebaños). A su

manera, Lévi-Strauss describe la sinuosidad del río produciendo un texto igualmente fluido y sinuoso, demostrando que la etnografía no se reduce a inventariar lo dado, sino que es el arte de hacer ver lo visto y vivido escribiendo. El entorno, vuelto texto, permite que la lectora vea y sienta el lugar. Se trata, pues, de una escritura etnográfica cargada de sensibilidad que acorta la distancia entre ciencia y poesía.

Cambemos de tono y de tema:

[E]l rasgo más importante del matrimonio trobriandés es que la familia de la esposa está obligada a contribuir de forma sustancial a la nueva economía doméstica y también a proporcionar al marido toda clase de servicios. En la vida marital, se presupone que la mujer debe de permanecer fiel al marido, pero esta norma no es muy estricta y, por lo tanto, se observa poco. En todos los demás sentidos, la mujer mantiene un gran margen de independencia y su marido debe tratarla bien y con consideración. Si no lo hace así, la mujer sencillamente lo deja y se vuelve a la casa de su familia; y como en general es el marido quien sale perdiendo económicamente, es él quien se esfuerza por hacerla volver, lo que hace por medio de regalos y razonamientos. Pero, si ella lo prefiere, siempre puede dejarlo por las buenas y ya encontrará algún otro con quien casarse. (Malinowski, 1986, p. 69)

A diferencia del ejemplo anterior, aquí el etnógrafo le resta literatura a su relato y se acerca mucho más a la descripción. Aunque, vista de cerca, es una descripción que aborda un tema difícil de comprender en la Europa de comienzos del siglo xx. En ese tiempo y en ese lugar, la mujer era definida como una entidad doméstica con roles puntuales. Se esperaba que fueran esposas y luego madres. También eran las encargadas de velar porque la moral familiar permaneciera siempre incólume. Si alguna llegaba a trabajar, se pensaba que era una actividad de transición entre la soltería y el casamiento. No obstante, he allí al etnógrafo, en las antípodas de su propia cultura, viendo que la mujer es una agente y no un objeto subsidiario del hombre. Aun así, por su determinación de hablar desde dentro de la cultura, pudo describir unas costumbres completamente diferentes a las que conocía, no sin dejar entrever un cierto asombro ante la evidente autonomía de las mujeres. No es un asombro encendido, sino cauto, que proviene de

lo que le ha permitido distinguir la diferencia, es decir, su conocimiento previo. Me explico; como había visto a la mujer en condición de subalteridad, pudo describir con precisión a la mujer independiente. Sin embargo, ese asombro cobra relevancia, insisto, si nos aplicamos en la lectura y, sobre todo, si asumimos una disposición intertextual. De lo contrario, nos quedamos con un estupendo ejemplo de descripción etnográfica de una práctica inusual para los parámetros culturales del etnógrafo gracias a su habilidad de enfocar su interés y su energía narrativa en las prácticas mismas.

Cambiamos de nuevo:

Los azande suelen hablar de *aboro kikpa* (los hombres de la vesícula biliar) y aunque se trata de un rasgo orgánico análogo al de la brujería, debemos distinguirlos. Se cree que la vesícula biliar de algunas personas tiene un tamaño excepcional, lo que produce notables rasgos psicológicos. Las personas malévolas, rencorosas y malhumoradas pertenecen a esta categoría. “Rumían las cosas” y no tienden a evitar una pelea, estando poco dispuestos a olvidar a quienes les han ofendido. Por ejemplo, cuando alguien se acerca a un grupo y los presentes le saludan, alguno de ellos puede limitarse a mirar sin decir nada, en tal caso se atribuye su rudeza a la vesícula biliar y se busca mentalmente el incidente que dio lugar a la ojeriza que tiene. Algunas personas dicen que los males de menor importancia pueden ser causados por un hombre de vesícula biliar, como golpearse la punta del pie con un pedazo de madera o pisar una espina o caer en desgracia temporal en la corte (...). Si alguien demuestra desprecio por uno, la comprobación de si es un hombre de vesícula biliar o un brujo surge de los acontecimientos posteriores. Si se sufre una desgracia importante, inmediatamente se sospecha de brujería, pero si no se padece ninguna desgracia seria, sólo se sospecha de la vesícula biliar. En su mayor parte, los azande me han dicho que todo el mundo es hombre de vesícula biliar, en el sentido de que todo el mundo tiene vesícula biliar, pero en algunos hombres es más prominente que en otros. Cuando hablan de tales hombres, aconsejan evitarlos. El comportamiento de los hombres de vesícula biliar hacia sus compañeros puede compararse con el comportamiento que señalamos cuando decimos, en inglés, que un hombre tiene “liver” (hígado, figuradamente “malas entrañas”). (Evans-Pritchard, 1976, pp. 54-55).

En esta larga y maravillosa cita, Evans-Pritchard describe con puntualidad y maestría un rasgo psicosocial complejo de ciertas personas azande. Lo tomo como ejemplo porque hace confluir una serie de rasgos propios del género etnográfico. En su texto, Evans-Pritchard despliega el significado de una categoría tal como la entienden los locales y, para hacerlo, describe la relación densa entre pequeños acontecimientos cotidianos y el marco cultural que los dota de sentido. Además, tiene el cuidado de dejar claro su respeto por la coherencia cultural de las creencias y distingue lindes de gravedad y fuentes causales (los brujos producen males mayores y los hombres de vesícula biliar males menores) sin atreverse a decir que se trata de una causalidad absurda o improbable, sino que “es así” en el marco de esa cultura.

En buena parte de los ejercicios etnográficos, la etnógrafa acude a las figuras retóricas para aumentar las posibilidades de comprensión. Una de ellas es la analogía. En este caso, Evans-Pritchard se toma la licencia de introducir en su interpretación una locución análoga de uso habitual en su propia cultura, un poco para probar, tácitamente, la hipótesis según la cual una cultura se puede comprender desde otra cultura si se logra construir una plataforma de inteligibilidad común. Finalmente, el texto de Evans-Pritchard sintoniza cosmología, emoción y socialidad y expresa con nitidez cómo un órgano corporal puede llegar a regular las interacciones y ayudar a prevenir conflictos por la vía de la evicción. Más que una crónica, el texto de Evans-Pritchard es una reconstrucción interpretativa del modo como piensa una cultura y cómo organiza sus hitos de sentido en el marco de la vida cotidiana.

Continuemos con otra cita; otro cambio:

La vida del día comienza al amanecer; pero si ha habido luna hasta el alba, los gritos de los jóvenes en la ladera pueden oírse ya antes de la aurora. Inquietos en la noche poblada de espíritus, se gritan fuertemente uno al otro mientras apresuran su trabajo. Cuando el amanecer comienza a filtrarse entre los techos castaño claro y las esbeltas palmeras se destacan contra un mar incoloro, centelleantes, los amantes se deslizan hacia sus hogares, desde los lugares de cita ubicados bajo las palmeras o a la sombra de las canoas varadas en la playa, a fin de que la luz del día encuentre a cada uno durmiendo en el

sitio que le corresponde. Los gallos cantan aisladamente y un pájaro de voz aguda chilla desde los árboles del pan. Parecen poner sordina al insistente estruendo del arrecife los sonidos de una aldea que despierta. Los niños lloran: unos cuantos gemidos cortos antes que las soñolientas madres los ammanten. Niñitos impacientes se desembarazan de sus sabanas y bajan amodorrados hasta la playa para refrescarse la cara en el mar. Los muchachos entregados a una temprana pesca empiezan a juntar sus avíos y van a despertar a sus compañeros más perezosos. Se encienden lumbres, aquí y allá; el humo blanco resulta apenas visible contra la palidez del alba. Toda la aldea, amortajada y desaliñada, rebulle, se frota los ojos y se encamina tambaleante hacia la playa. (Mead, 1993, p. 35)

En esta cita, Margaret Mead despliega una escritura palmariamente sensorial. Recrea un amanecer en un texto atmosférico pleno de sonidos, colores y movimientos, invitando a la lectora a desperezarse junto con los habitantes del relato. Magistralmente, la etnógrafa atrapa con su escritura un momento del día cuyo rasgo principal es la fugacidad. El alba da paso a la mañana en un repente, pero Mead logra hacer que permanezca un poco más capturando en las palabras algunos de sus detalles: los amantes trasnochados, el canto del gallo, el llanto del niño, el mar golpeando la roca y la transición colectiva del sueño a la vigilia. Del mismo modo, la etnógrafa describe cómo naturaleza y cultura forman una especie de confluencia armónica entre acontecimientos y entidades dispares (el mar, el despertar, los amantes nictálopes), que nos permite decir “así amanece allí”, y, a pesar de la diversidad de elementos, entenderlo todo. En este sentido, el texto de Mead es holístico, porque recoge distintas dimensiones de la cotidianidad para expresar la totalidad de la experiencia compartida de la aldea al despertar. Tal como en la cita de Lévi-Strauss, Mead no teme a las licencias poéticas y parece tener una conciencia plena de que hay metáforas que son más diáfanas que mil razonamientos lógicos. Así, sus imágenes facilitan la comprensión sensible de los acontecimientos. De hecho, eso que para los aldeanos es cosa de todos los días y que seguramente se desgasta por el esmeril de la costumbre, Mead lo revela como una esfera cargada de significados culturales que a través de la escritura nos asombra.

Hasta ahora, he consultado textos clásicos donde lo observado corresponde al igualmente clásico exotismo fundado por la mirada del etnógrafo europeo y norteamericano. Incluso, Malinowski usaba sin miramiento el término “salvaje” para referirse a las personas observadas, como si fuese una denominación inocua y natural. En la cita siguiente, la etnógrafa no visita una aldea, sino un país:

Los japoneses tienen muchas formas de decir “Gracias” que expresan esta misma inquietud al recibir un *on*.⁴ La menos ambivalente, la frase que ha sido adoptada en los grandes almacenes de las ciudades modernas, significa: «Oh, esta cosa es difícil» (*arigato*). Los japoneses, generalmente, afirman que esta «cosa difícil» es el beneficio grande y raro que el cliente está otorgando a la tienda al comprar. Es un cumplido. También se emplea cuando uno recibe un regalo y en muchas otras ocasiones. Otras palabras igual de corrientes para dar las gracias, como *kino doku*, se refieren a la dificultad de recibir. Tenderos al frente de sus propias tiendas suelen decir, literalmente: «Oh, esto no termina aquí» (*sumimasen*), es decir, «Yo he recibido *on* de usted, pero por culpa de las disposiciones económicas modernas, nunca podré corresponderle; siento hallarme en semejante situación». *Sumimasen* se traduce por «Gracias», «Se lo agradezco», o «Lo siento», «Discúlpeme». Se emplea esta palabra con preferencia a cualquier otra forma de dar las gracias si alguien, por ejemplo, corre tras el sombrero que usted ha perdido en un día de viento. Cuando se lo devuelve, la cortesía exige que usted reconozca su propia incomodidad interna al recibirlo. «Él me está ofreciendo un *on*, y yo nunca le había visto antes. Nunca tuve la oportunidad de ofrecerle el primer *on*. Me siento culpable de ello, pero quedará algo más tranquilo si le pido disculpas. *Sumimasen* es quizá la palabra más corriente para decir gracias en todo el Japón. Le digo que reconozco que he recibido un *on* de él y que esto no

⁴ Benedict “traduce” largamente para las lectoras occidentales los distintos y complejos significados del término “*on*”. Arriesgo aquí una definición puntual para que se entienda de qué va la cita, pero para que el entendimiento sea más preciso recomiendo consultar las páginas 77 a 87. Entonces, “*on*” se refiere a una deuda moral o carga de gratitud hacia otra persona, generalmente un superior o benefactor. Implica una obligación que se extiende en el tiempo de corresponder a los favores recibidos o los sacrificios que alguien ha hecho por uno. El “*on*” está más cerca del “peso” que implica estar agradecido y no tanto del amor o la lealtad.

termina con el acto de aceptar mi sombrero. Pero ¿qué puedo hacer yo? Somos dos desconocidos.» (Benedict, 2006, p. 81)

En etnografía, interesa la cultura como un todo, pero el sistema de la lengua de una cultura particular es siempre un punto de paso obligado en el que la etnógrafa suele invertir bastante energía cogitativa. En la cita, Ruth Benedict se enfoca, precisamente, en la relación entre estructuras lingüísticas y expresiones culturales. Así, presta mucha atención al lenguaje cotidiano, al uso de expresiones habituales y a cómo llevan consigo la dimensión de profundidad de la cultura. Para ello, no se rinde ante la salida fácil que sería la traducción literal, sino que incorpora el fondo social y afectivo donde las palabras adquieren todo su sentido. Además, compara con su idioma nativo para dejar clara la dificultad e incompletitud de la traducción y, al mismo tiempo, ofrecer una comprensión aproximada de palabras y expresiones. Esto permite a la etnógrafa mostrar cómo las personas japonesas entienden lo que dicen, cómo asumen la significación en los actos comunicativos y cómo las expresiones lingüísticas les permiten sobrellevar estados psicológicos complejos como la culpa, la gratitud y la obligación.

Una estrategia de la escritura etnográfica que Benedict aplica de modo pertinente es usar ejemplos situados. La etnógrafa relata situaciones específicas para que la lectora visualice las distintas modalidades del agradecimiento en la vida cotidiana.

A continuación, daré un último ejemplo que no parece etnográfico, pero que forma parte de la etnografía. Digamos que es el momento de “diálogo” entre el etnógrafo y algunos de sus referentes teóricos, siempre a partir de un aspecto observado en una cultura particular:

Yo estoy convencido de que mis informantes creen sinceramente que el árbol de la leche sólo representa los aspectos cohesivos, unificadores de la organización social ndembu. Igualmente, estoy convencido de que el papel del árbol de la leche en situaciones de acción, en las que representa un centro de grupos específicos en oposición a otros grupos, forma un componente igualmente importante de su sentido total. Llegados aquí, hemos de plantear una cuestión esencial: sentido, ¿para quién? Si los ndembu no reconocen la discrepancia entre su interpretación del simbolismo del árbol de la leche y su conducta en relación con él, ¿significa esto que tal discrepancia carece

de interés para el antropólogo social? De hecho, algunos antropólogos sostienen con Nadel (1954, p. 108) que «los símbolos no comprendidos no tienen sitio en la encuesta social; su efectividad social está en su capacidad para indicar, y si no indican nada a los actores son, desde nuestro punto de vista, irrelevantes: de hecho, ya no son símbolos (cualquiera que pueda ser su significación para el psicólogo o el psicoanalista)». La profesora Mónica Wilson (1957, p. 6) adopta un punto de vista parecido: asegura que ella subraya «las interpretaciones nyakyusa de sus propios rituales porque la literatura antropológica está salpicada de conjeturas simbólicas, interpretaciones de los etnógrafos de los ritos de otros pueblos». De hecho, llega al extremo de basar todo su análisis del ritual nyakyusa en la «traducción o interpretación nyakyusa del simbolismo». En mi opinión, ¿estos investigadores van más allá de los límites hermenéuticos? Esta interpelación sugiere que la escritura etnográfica también es una especie de negociación del sentido.

Finalmente, en la cita de Turner (2013) encontramos dos últimos aspectos característicos de la escritura etnográfica. Por un lado, la necesidad de dejar claro que el conocimiento etnográfico se construye dialógicamente, y en el diálogo participan entidades encarnadas como los nativos y el etnógrafo, y sus acciones concomitantes; entidades semióticas, como las expresiones lingüísticas y los ritos; entidades pragmáticas, como los objetos; y entidades de presencia diferida, como los teóricos. Esto hace que el saber sea una mezcla de polisemia y polifonía que enriquece el resultado y, al mismo tiempo, lo deja abierto para que se incorporen más agentes dialogantes. El segundo aspecto es de corte epistemológico. Turner discute el paso de la inducción a la deducción o, mejor dicho, cómo contrastan o coinciden categorías generales, como “símbolo” o “signo”, con los intercambios consuetudinarios en una cultura específica (los ndembu y el árbol de leche). En definitiva, el texto de Turner llama la atención sobre un rasgo escritural que está en el corazón de la etnografía: el texto es subsidiario de la relación entre la observación situada y la reflexión disciplinaria y nunca debe perder su anclaje empírico.

Invitación a la resonancia

La escritura etnográfica no puede escapar de la incompletitud. Su sino es captar lo que nunca se deja atrapar del todo. En este sentido, puesto que siempre es un producto descabalado, la escritura etnográfica no opera de manera especular ni aspira a la neutralidad expresiva. Se trata más bien una manera inconclusa de transmitir una serie de experiencias significativas. Esto no quiere decir que la inconclusividad convierta el texto etnográfico en una serie de enunciados a partir de los cuales no se puede decidir nada, toda vez que siempre falta algo. La escritura etnográfica se convierte en logro epistémico cuando lo observado y lo vivido configuran una narración resonante. La resonancia (Rosa, 2019) es una forma de relación con el mundo en la que la persona se abre a ser afectada por su entorno y está dispuesta a responder auténticamente a las interpelaciones que su entorno le plantea. Así, la relación se convierte en un diálogo vivo. Esta apertura implica la transformación de las entidades dialogantes y una conexión significativa más allá de cualquier instrumentalidad y utilitarismo. La resonancia, entonces, es un modo de existencia donde sentido y vida se expanden. A esto me refiero con eso de la etnografía resonante.

En esta misma línea, la escritura etnográfica debe alejarse de la producción acelerada de sentido propia de nuestros tiempos, y tampoco debe arriesgarse a clausurar el sentido de una práctica, de un rito o de una palabra tal como desde siempre han hecho los modernos. Parte de su meta es hacer lo posible porque el horizonte de los otros permanezca siempre abierto al intercambio comprensivo.

Acercarse a la escritura etnográfica y escribir etnográficamente implica la asunción cabal de una disposición fenomenológica y hermenéutica que tiene claro que el texto no es la devolución de lo real, y, sin embargo, puede producir realizaciones capaces de interpelar, emocionar y aumentar la comprensión. La etnografía no quiere adueñarse de la realidad, sino acercarse a ella. No aspira a definir verdades que permanezcan en el tiempo, sino seguir el rastro que dejan los otros y dejar su propio rastro para que las lectoras por venir continúen el trabajo.

La invitación es, entonces, a arriesgarse a escribir con el cuidado necesario. Producir palabras mediadoras que permitan reconocer el carácter compartido de la experiencia. Escribamos. Resonemos.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*. Anagrama.
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Benedict, R. (2006). *El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa*. Alianza.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Diderot, D. (2004). *Jacques el fatalista*. Alfaguara.
- Evans-Pritchard, E. E. (1976). *Brujería, magia y oráculos entre los azande*. Anagrama.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Kundera, M. (2009). *Jacques y su amo*. Tusquets.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes trópicos*. Paidós.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Planeta-Agostini.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Planeta-Agostini.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Turner, V. (2013). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Siglo XXI.

7. Narrar la educación en tiempos digitales: el papel del meme en el aula



MARCO ANTONIO BASILIO CUELLAR¹

ESTEFANY GARCÍA TRINIDAD²

KARLA VILLASEÑOR PALMA³

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.391.07>

Resumen

Este capítulo analiza el papel del meme, como recurso didáctico, en la enseñanza universitaria en un contexto transformado por la digitalización y la pandemia de COVID-19. El incremento del uso de dispositivos y la exposición constante a estímulos digitales han modificado la atención y las formas de interacción estudiantil. Por ello, se analiza el origen cultural del meme, desde la noción de Dawkins como unidad de transmisión que se replica y transforma, hasta su funcionamiento en entornos digitales como forma de expresión social. En el ámbito educativo, los memes pueden facilitar la comprensión, motivar y acercar el lenguaje académico a las prácticas culturales del estudiantado. Ante ello, docentes incorporan referentes de la cultura digital para acercarse a sus estudiantes. El meme, por su brevedad y potencial expresivo, abre espacios de diálogo, interpretación y cercanía en el aula. Más allá de ser un recurso ilustrativo, se plantea como herramienta capaz de transformar la manera de narrar y documentar la experiencia educativa.

¹ Licenciado en Procesos Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3844-7613> ; correo electrónico: marcocuellar181@gmail.com

² Licenciada en Procesos Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8239-3284>

³ Doctora en Educación. Profesora titular tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9282-4941>

Palabras clave: *memes; educación superior; cultura digital; recursos didácticos; narrativas educativas.*

Introducción

En un escenario educativo marcado por la expansión de las tecnologías digitales y por transformaciones culturales aceleradas, han surgido formas de enseñanza que dialogan con los hábitos comunicativos de las generaciones jóvenes. La pandemia de COVID-19 intensificó este proceso, modificando las maneras de relacionarse, intercambiar ideas y producir conocimiento. El retorno a las aulas implicó enfrentar la atención dispersa de estudiantes acostumbrados a un flujo constante de estímulos visuales y a la inmediatez de las redes sociales. Durante el confinamiento, el uso de dispositivos electrónicos se incrementó de forma notable, y las interacciones mediadas por pantallas se convirtieron en la vía principal para sostener vínculos sociales y continuar las actividades académicas. En ese contexto, las docentes comenzaron a incorporar referentes propios de la vida digital del estudiantado. Entre estos recursos, el meme (imagen, video, audio o frase que circula masivamente en internet) ha comenzado a ocupar un lugar particular. Su estructura breve y su carácter visual le permiten condensar significados complejos a través del humor, la ironía o la crítica.

Aunque el meme suele asociarse al entretenimiento, puede funcionar como una herramienta para abrir conversaciones, estimular la interpretación y generar un clima de cercanía en el aula. La noción de “meme” fue formulada por Richard Dawkins en la década de 1970 como una unidad de transmisión cultural que se replica y adapta (Dawkins, 1993). En el entorno digital, esta idea se materializa en productos que combinan texto e imagen para representar y comentar situaciones sociales, políticas o culturales.

En la educación superior, el uso del meme todavía es incipiente y hay pocos espacios donde lo exploren sistemáticamente. Sin embargo, su potencial no radica únicamente en servir de apoyo ilustrativo, sino en que puede modificar las formas de narrar y registrar la experiencia educativa.

Este capítulo examina el papel del meme en la enseñanza universitaria, atendiendo tanto a su valor como recurso didáctico como a las implicaciones

que plantea para las formas de narrar y documentar la experiencia en contextos educativos.

Antecedentes

El interés por examinar el papel de los memes en la educación no surgió en el marco de una agenda académica preestablecida, sino de la observación de su presencia creciente en entornos digitales y de su eventual incorporación en prácticas educativas. Durante los últimos años, el uso cotidiano de redes sociales ha hecho posible que este tipo de producciones visuales aparezcan en contextos de entretenimiento y en espacios de circulación académica, donde docentes y estudiantes comparten materiales que combinan humor e información especializada.

Tal como hemos dicho, la noción de “meme” fue introducida por Dawkins (1993), quien lo definió como una unidad mínima de transmisión cultural que se replica por imitación. Tal como ocurre con los virus, los memes se reproducen, se transforman y se seleccionan en función de su permanencia en un momento y un lugar determinados. Dawkins distingue entre el sistema genético, que transmite información biológica, y el cerebro, que procesa información cultural a través de la enseñanza, la imitación o la asimilación. Desde esta perspectiva, los memes constituyen elementos básicos en la construcción de la cultura (Brodie, 1996)

En el ámbito digital, las redes electrónicas han potenciado su propagación, lo que ha llevado a caracterizarlos como fragmentos culturales (frecuentemente humorísticos) que adquieren relevancia a medida que circulan en línea (Davison, 2005). Su interpretación depende de un contexto previo compartido y se emplean en ámbitos políticos, sociales, históricos, culturales o religiosos, constituyéndose en registros significativos de la vida social contemporánea (Vélez, 2012).

La pandemia de COVID-19 aceleró la transición hacia entornos educativos virtuales, y los memes se incorporaron como recursos para dinamizar el aprendizaje y captar la atención de audiencias familiarizadas con los códigos de la comunicación digital. Aunque su uso inicial tuvo un carácter

motivador, se ha planteado su integración como recurso didáctico planificado, capaz de condensar, reinterpretar y resignificar contenidos.

La eficacia del meme como recurso didáctico depende de su conexión directa con el contenido a trabajar y del conocimiento del contexto cultural en el que se inserta. Su elaboración requiere dominio del tema, capacidad para sintetizar información y habilidades para reconocer y reinterpretar referentes sociales compartidos.

En el contexto latinoamericano, la exploración de recursos didácticos innovadores como los memes ha generado un creciente interés, con estudios que han documentado experiencias en distintos países y niveles educativos. Sin embargo, en México el análisis de su incorporación en la educación superior sigue siendo limitado. La mayoría de las investigaciones se han centrado en la educación básica, dejando en segundo plano la manera en que el profesorado universitario los integra en su práctica, la percepción que el estudiantado tiene sobre ellos y su posible impacto en la comprensión de contenidos. Este vacío resulta más evidente si se considera que la pandemia de COVID-19 aceleró la migración hacia entornos virtuales, lo que llevó a ampliar el uso de materiales digitales y formatos propios de la cultura en línea. Antes de ese periodo, ya circulaban en las aulas universitarias recursos como videos, juegos o memes, pero durante el confinamiento su uso se intensificó y se volvió esencial para mantener la interacción y el interés. En algunos casos, su incorporación no fue pasajera. Varios docentes los integraron de forma sistemática en su labor diaria, adaptándolos a objetivos y contenidos específicos.

En la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, por ejemplo, se desarrollaron actividades en las que los memes se emplearon como apoyo para explicar teorías antropológicas, a partir de textos proporcionados por la docente. El trabajo combinó exposición oral y producción visual, favoreciendo la síntesis de ideas complejas y el diálogo en el aula. Esta experiencia, inscrita en una carrera dedicada a la formación de profesionales de la educación, plantea interrogantes sobre el potencial de este recurso y las formas en que puede contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario.

Relevancia y proyección del estudio

El confinamiento supuso un cambio radical en la educación superior. Las medidas de distanciamiento interpersonal, la incertidumbre y el temor al contagio afectaron la motivación y la participación de estudiantes, provocando niveles elevados de ansiedad y estrés (Velázquez, 2020; Frías Dotel et al., 2021). Estos factores incidieron directamente en el rendimiento y en la permanencia académica, y plantearon la necesidad de redefinir las metodologías de enseñanza para ajustarlas a un contexto donde la atención siempre es arrastrada por un flujo constante de estímulos visuales. En esta coyuntura, la inclusión de recursos cercanos a la experiencia cotidiana del estudiantado (como las redes sociales y los memes) se convirtió en una estrategia para revitalizar el interés, facilitar la comprensión y promover la participación activa. Esta tendencia coincide con lo señalado por Díaz Barriga y Hernández (2016), quienes subrayan la necesidad de adoptar enfoques que estimulen el aprendizaje significativo, la creatividad, el trabajo colaborativo y la capacidad de análisis y síntesis.

Aun cuando su origen no es educativo, los memes pueden contribuir a reducir la distancia entre el lenguaje del aula y el de la cultura digital. Su carácter visual y breve responde a la preferencia de las generaciones más jóvenes por formatos iconográficos (Hilarión Gordillo, 2021) y, al mismo tiempo, exige habilidades cognitivas de selección, síntesis y reinterpretación (Jerez, 2017). Sin embargo, su integración en la educación superior sigue siendo objeto de debate y persisten prejuicios sobre su supuesta falta de rigor académico.

Aunque existen estudios que documentan su uso en contextos educativos (Friske y Rosa, 2021; García, 2020; Ibagón, Echeverry y Granados, 2021; Ligarreto, 2020; Pozo, 2020; Vargas y Ruiz, 2020; Vélez y Dos Santos, 2021), la producción académica en México continúa siendo escasa. Este hecho contrasta con la amplia presencia de memes en la vida cotidiana. México se encuentra entre los principales productores de la región (Notimex, 2018) y la población los consume masivamente (Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2020). A pesar de esta circulación, la investigación sobre su papel

en la enseñanza universitaria es limitada, y sus posibilidades como herramienta de representación y comunicación permanecen poco exploradas.

La didáctica

La didáctica estudia y orienta las prácticas de enseñanza y aprendizaje, dialogando con otras disciplinas y adaptándose a cambios sociales y culturales (Perrupato, 2023). Mientras la pedagogía define principios, la didáctica los traduce en decisiones prácticas. Su etimología, de *didaskein* (enseñar) y *téchne* (arte), la vincula a la instrucción y a términos como “docencia” o “discente” (Mallart, 2001; Torres y Girón, 2009). A lo largo de la historia, desde la lectio medieval hasta Comenio y su *Didáctica Magna*, pasando por las propuestas herbartianas y los enfoques del siglo xx y xxi, ha mantenido como núcleo significativo la orientación de aprendizajes en contextos concretos (Imbernón, 2002). Sin embargo, no existe una definición única. Dolch la llama ciencia del aprendizaje y la enseñanza (cit. en Mallart, 2001), y Osorio et al. (2021) la conciben como disciplina práctica y normativa. En nuestro trabajo la asumimos como disciplina de intervención que organiza la enseñanza y el aprendizaje para promover el desarrollo intelectual y la participación situada.

La didáctica ha evolucionado desde modelos centrados en el docente a perspectivas que reconocen la agencia estudiantil y la dimensión contextual, incluyendo variantes como la didáctica tradicional, la crítica, la tecnológica y la constructivista. Esta última sostiene que el conocimiento se construye sobre saberes previos mediante interacción y resolución de problemas (Serrano y Pons, 2011). La o el docente diseña situaciones con metas claras, problemas auténticos, andamiajes y evaluación formativa; mientras que el alumnado participa, revisa y produce evidencias de comprensión (Pulgar, 2005; Martínez, 2021).

Los recursos didácticos, presentes desde Comenio y su *Orbis Sensualium Pictus*, abarcan soportes y propósitos diversos. “Recurso” refiere a la herramienta pedagógica, “medio” al canal (impreso, digital, audiovisual) y “material” al objeto diseñado para enseñar. Su eficacia depende de su articulación con currículo, estrategias y evaluación. Pueden clasificarse por

naturaleza (personales, materiales, interactivos, informativos, organizativos) o soporte (impreso, audiovisual, digital). Ninguna categoría es superior ya que su valor depende del ajuste al contexto. Comprenderlos implica reconocer su carácter relacional y situado.

Recursos didácticos digitales y meme

En el marco de una sociedad marcada por la aceleración constante, hablar de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) implica reconocer cómo, desde la infancia, las personas establecen vínculos constantes con dispositivos y entornos digitales que modifican la manera en que consumen, producen y comparten contenidos. La inmediatez y lo visual se han convertido en referentes de la experiencia cotidiana. El cambio rápido de pantallas, la decisión instantánea de aprobar o descartar un video, la interacción casi automática con interfaces que exigen poco tiempo de atención, pero alta capacidad de respuesta, definen la interacción actual entre las personas y los medios.

Las NTIC no se limitan a la dimensión técnica de los dispositivos, también abarcan los modos en que se construye y circula la cultura popular, transformando las formas de socialización y aprendizaje. Por tanto, su incorporación a la educación exige una confluencia reflexiva de sus posibilidades y de sus limitaciones. Esto supone reorganizar la práctica docente, pues en la relación pedagógica se entrelazan ahora recursos que median tanto en el acceso como en la producción de conocimiento.

El meme como recurso didáctico

Un recurso didáctico digital es cualquier contenido educativo en formato digital que apoya la enseñanza en modalidades presenciales, mixtas o a distancia (Instituto Politécnico Nacional [IPN], 2024). Su finalidad es promover la participación, adaptarse a distintos estilos de aprendizaje y enriquecer la experiencia educativa mediante tecnologías digitales. Estos recursos pueden clasificarse en tres categorías principales: presentación,

interacción y aplicación, diseñadas para facilitar el aprendizaje de hechos, teorías, procedimientos o valores, siempre en coherencia con las competencias definidas en un programa educativo. Uno de los rasgos más significativos de estos recursos es su capacidad para desplazar la enseñanza pasiva hacia experiencias interactivas, donde la o el estudiante no se limita a recibir información, sino que interviene en su construcción.

Tal como hemos venido anunciando, dentro de los entornos digitales, uno de los fenómenos más representativos de la convergencia entre tecnología, cultura y comunicación es el meme. Su circulación masiva en redes sociales ha convertido esta unidad mínima de significado visual y textual en un vehículo de humor, comentario social y posicionamiento político. La animación de *Pepe the frog*, que en 2017 alcanzó una amplia visibilidad y usos múltiples, es un ejemplo de cómo una imagen puede insertarse en debates públicos, adaptarse a distintas intenciones comunicativas y mantenerse activa en el flujo de la cultura digital.

La reiteración de la definición de “meme” resulta necesaria para reforzar su sentido en este contexto. El término, introducido por Richard Dawkins (1993), como hemos dicho, alude a una unidad de transmisión cultural basada en la imitación, cuyo funcionamiento es análogo al de los genes; es decir, se reproducen, se difunden, varían y son seleccionados por su capacidad de permanecer en circulación. Esta precisión permite recordar que los memes condensan comportamientos, ideas y actitudes y que su dinámica de propagación puede explicarse a partir de este paralelismo genético.

Desde el punto de vista educativo, los memes pueden incorporarse como recursos didácticos digitales que despiertan el interés, facilitan la conexión con experiencias previas y permiten abordar contenidos de manera accesible. Su estructura (imagen más texto, combinados con elementos contextuales) favorece la síntesis y la economía expresiva.

El valor del meme como recurso radica en su capacidad de adaptarse, mutar y reorganizarse según las necesidades comunicativas de quien lo utiliza, proceso descrito por Dawkins en términos de fidelidad, longevidad y fecundidad; es decir, la precisión con la que se replica manteniendo su identidad básica, el tiempo que puede mantenerse vigente en la circulación cultural y la facilidad con que se reproduce y difunde en distintos contextos y medios.

En su adaptación a la cultura digital, los memes han sido clasificados de diversas maneras. Da Cunha (2007) desarrolla una clasificación que amplía esta perspectiva al considerar cuatro dimensiones: la correspondencia que el meme mantiene con su versión inicial, el periodo durante el cual conserva relevancia dentro de una comunidad, el ritmo y volumen de su difusión, y la amplitud de los entornos (físicos o virtuales) en los que se comparte. Esta taxonomía permite analizar no sólo su permanencia y expansión, sino también las escalas culturales y sociales que alcanza. Comprender estas dimensiones es especialmente pertinente en un entorno mediado por tecnologías digitales, donde la velocidad y el alcance de la circulación de contenidos reconfiguran su potencial educativo.

El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se extiende a prácticamente todos los ámbitos, incluido el educativo. La expansión de las tecnologías digitales ha traído consigo la inmediatez en la circulación de información; imágenes, videos, *gifs*, *stickers* o textos pueden compartirse en segundos, generando una interacción rápida entre usuarios y espacios digitales. Esta dinámica ha modificado la forma en que consumimos información y la manera en que aprendemos y nos relacionamos con los contenidos.

En este contexto, los memes se han consolidado como una forma de expresión cultural y humorística con gran alcance. Su relevancia no radica únicamente en el entretenimiento, también pueden propiciar procesos de resignificación de conocimientos. La elaboración de un meme implica activar habilidades digitales, cognitivas y creativas, además de incorporar conocimientos previos y actitudes específicas. Entre estas habilidades se incluyen la búsqueda y selección de información, la observación y el análisis, la síntesis, la edición y la difusión en redes, acompañadas de curiosidad, creatividad y respeto (Arango, 2015).

El proceso de creación de un meme para fines educativos comienza con la búsqueda de información pertinente, la depuración de contenidos y la elaboración de un texto breve que condense lo relevante y lo humorístico. Posteriormente, se selecciona una imagen (propia o preexistente) que se ajuste a la idea y se emplean herramientas digitales para integrarla con el texto. En algunos casos, basta con utilizar plataformas que generan automáticamente la composición a partir de plantillas.

Cuando la persona que lo crea es una docente, el reto se amplía. Comprender qué tipo de humor y qué referencias culturales resultan atractivas para las y los estudiantes puede implicar superar brechas generacionales y lingüísticas. Un meme puede perder eficacia si las referencias o el tono no coinciden con las expectativas del grupo, incluso si el contenido es formalmente correcto. Esto pone de relieve la necesidad de que el recurso, además de creativo, respete la diversidad y evite reproducir burlas que recaigan sobre personas o colectivos, priorizando el contenido como fuente de humor.

Cuando se utilizan de manera intencionada en el aula, los memes facilitan la adquisición de conocimientos de forma innovadora y se convierten en estímulos motivacionales que promueven la participación efectiva. También se han documentado beneficios como el aumento de la retención de información, la mejora en la comprensión de conceptos complejos y la creación de ambientes de aprendizaje más colaborativos y dinámicos. La versatilidad del meme permite que sea útil tanto en educación básica como en superior.

El uso pedagógico de los memes requiere, no obstante, un criterio reflexivo. No basta con que el material sea atractivo, también debe responder a objetivos claros, estar situado en un contexto y ajustarse a las características del público. En este proceso, los recursos digitales o textuales cumplen una función mediadora. Los memes no son un fin en sí mismos, sino que adquieren valor en la medida en que participan de un proceso más amplio de construcción y circulación de conocimiento.

Metodología

La motivación para emprender esta investigación partió de nuestro interés por comprender y otorgar sentido a lo que ocurría en nuestro entorno. En este caso, el estudio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, pues consideramos que nos permitía explorar fenómenos complejos y situados, favoreciendo una comprensión amplia del contexto y de las experiencias de quienes participaron, tal como sugieren Rodríguez et al. (1996). Nos propusimos indagar no sólo en los modos de uso del meme en el aula, sino también en las interpretaciones y significados que le atribuyeron tanto

la docente como sus estudiantes. Este enfoque nos ofreció un marco para articular observación, diálogo y análisis, reconociendo que la descripción de los hechos y la interpretación de su sentido formaban parte de un mismo proceso. Para profundizar en esta comprensión, planteamos la investigación como un estudio de caso, entendido como “una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes” (Yin, 2009, p. 18). Esta elección metodológica nos permitió examinar con detalle el uso de memes en un escenario educativo específico, con la conciencia de que su documentación exigía atención al entramado de relaciones y significados que le dieron forma.

Como dejamos entrever, la participante principal fue una docente de la Licenciatura en Procesos Educativos que empleaba memes de manera habitual en sus clases y que aceptó participar en entrevistas y observaciones de su práctica. Asimismo, participaron sus estudiantes, presentes en las sesiones analizadas, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 30 años. El trabajo de campo se desarrolló en el Colegio de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ubicada en el centro de la ciudad de Puebla, México. Su labor se orientaba a la docencia, la investigación y la extensión en el ámbito de las humanidades. La Licenciatura en Procesos Educativos, según la BUAP (2021, p. 8), forma egresados con fundamentos teóricos que respaldan su praxis y los conocimientos que les permiten gestionar proyectos educativos y culturales con enfoque sustentable e incluyente desde una perspectiva crítica y responsable frente a la diversidad. Reconocer este marco institucional y curricular no constituyó un mero telón de fondo, sino un elemento que situó la narración de los hallazgos.

Para obtener la información, recurrimos a técnicas e instrumentos propios del enfoque cualitativo orientados a comprender los significados que las personas atribuían a sus experiencias. Nos constituimos en el principal instrumento del proceso, apoyándonos en métodos que no sólo recogieron información, sino que generaron insumos para una escritura posterior que aspiró a ser fiel al sentido de lo vivido (Hernández Sampieri, 2010). Entre las técnicas que utilizamos destacan: las observaciones que nos permitieron registrar de manera directa lo que acontecía, lo cual favoreció la descripción

de escenas y dinámicas; las entrevistas semiestructuradas concebidas como diálogos que, a partir de un guion temático y preguntas abiertas, invitaron a profundizar y matizar las opiniones (Denzin y Lincoln, 2005), y que, al ser transcritas, se convirtieron en material narrativo que exigió decisiones sobre cómo dar voz a los participantes; y los grupos focales, encuentros guiados por un moderador donde se compartieron ideas, percepciones y experiencias, generando un registro polifónico que nos obligó a articular múltiples voces en un mismo relato.

Estos procedimientos se complementaron con instrumentos específicos: un cuaderno de observación donde registramos lo ocurrido antes, durante y después de las clases, distinguiendo entre notas descriptivas e interpretativas (Cuevas, 2009); una guía de entrevista semiestructurada para la docente, compuesta por nueve preguntas orientadas a explorar el uso de memes en el aula, que realizamos de manera presencial, grabamos en audio y transcribimos con consentimiento informado; una guía de entrevista para estudiantes con siete preguntas enfocadas en sus percepciones sobre la estrategia docente aplicada en condiciones similares; y un guion de grupo focal con catorce preguntas para profundizar en la visión estudiantil sobre el uso de memes en una asignatura, también en sesiones presenciales grabadas para su posterior transcripción.

Finalmente, aplicamos la *triangulación*, entendida en investigación cualitativa como la combinación de distintas perspectivas para comprender un fenómeno. Denzin (1970) la definió como la integración de dos o más teorías, fuentes o métodos en el análisis de un mismo objeto de estudio. En este trabajo, realizamos una triangulación de fuentes, contrastando la voz de la docente, las percepciones estudiantiles y nuestras observaciones directas. Este proceso, además de reforzar la validez del análisis, nos planteó el reto de hilvanar relatos provenientes de distintos registros, tiempos y posiciones, de modo que convivieran en un texto coherente sin perder la particularidad de cada voz.

Resultados

En un contexto marcado por la inmediatez digital, la educación se enfrenta al reto de adaptarse a entornos cambiantes. La labor docente requiere buscar estrategias que acompañen estas transformaciones. Esto implica, en muchas ocasiones, abandonar tradiciones y experimentar con nuevos recursos. La aplicación de memes en el ámbito universitario es un ejemplo de esta búsqueda. Aunque a primera vista su integración pueda parecer ajena a los procesos formales de enseñanza, en el caso que nos ocupa se convirtió en una herramienta para establecer vínculos con el estudiantado.

La docente comenzó a usar memes no como resultado de un plan cuidadosamente diseñado, sino a partir de un momento espontáneo durante una clase en 2017. En una sesión sobre lecturas etnográficas, una estudiante aludió a un meme para explicar un concepto, generando una reacción que fue más allá de la risa momentánea. Este hecho hizo visible que el meme podía funcionar como un elemento para construir significados compartidos. La profesora, con formación en antropología, identificó en el meme un objeto cultural digno de atención, capaz de vehicular ideas complejas a través de un formato breve y, muchas veces, irónico.

Este reconocimiento recuerda el trabajo etnográfico, donde una observación aparentemente trivial puede abrir una línea de análisis más amplia. Así, el meme pasó de ser un recurso ocasional a un elemento incorporado de manera intencional en su práctica docente, primero en Antropología y después en Procesos Educativos, con el objetivo de explorar sus posibilidades pedagógicas y, en paralelo, documentar la experiencia en textos reflexivos para que otros docentes pudieran replicarla.

Introducir cambios metodológicos conlleva, en ocasiones, cuestionamientos. Cuando la docente compartió su idea de usar memes, algunos colegas la percibieron como poco ortodoxa, dudando de su pertinencia pedagógica. Sin embargo, ella defendió la propuesta con argumentos teóricos y metodológicos. Así, a pesar del escepticismo inicial, continuó explorando el recurso, pasando de un uso esporádico a uno estructurado. Incorporó la creación de memes por parte de los estudiantes y diseñó una rúbrica para evaluarlos, estableciendo criterios de pertinencia, originalidad

y creatividad. Este tránsito implicó observación, ajuste y sistematización, y también escuchar las reacciones, identificar patrones y reelaborar la estrategia a partir de lo observado.

La comparación entre las aulas de hace décadas y las actuales ilustra la magnitud de ciertos cambios. El uso de memes en las clases de la docente no reemplaza métodos tradicionales, sino que los complementa, adaptando el lenguaje y los recursos al entorno cultural y mediático de los estudiantes.

Durante la pandemia, la estrategia se consolidó, beneficiándose de la familiaridad del estudiantado con formatos visuales en entornos digitales. Lo que comenzó como una práctica intuitiva adquirió, con el tiempo, un propósito pedagógico definido. Documentar este proceso implica no sólo describir la innovación, sino narrar cómo se transforma la relación entre docente y estudiantes a través de un recurso que circula también fuera del aula.

Figura 7.1. Meme “La sorpresa de encontrar un uso innovador para los memes en la educación”



Fuente: elaboración propia.

Seleccionar un meme adecuado para una clase exige tiempo y conocimiento del contexto. La docente explicó que su proceso es más bien contex-

tual y espontáneo, integrando contenidos que encuentra en redes sociales y que relaciona con los temas a tratar. En este sentido, considera factores como el entorno cultural y las referencias compartidas con el grupo, manteniéndose atenta a eventos actuales y a producciones mediáticas en tendencia.

Esta selección, lejos de ser aleatoria, se apoya en la comprensión de que un meme sólo funciona si el grupo logra vincularlo con su experiencia. Así, el acto de elegir y adaptar un meme implica a su vez seleccionar fragmentos de sus notas de su acervo epistémico para construir una narrativa coherente, teniendo claro que no todo lo registrado se incluye y lo que se incorpora pasa por un filtro interpretativo.

Un aspecto que se debe tomar en cuenta es la diferencia generacional entre docente y estudiantes, la cual incide en el uso y recepción de los memes. Algunos estudiantes no comprenden ciertas referencias, mientras que la profesora reconoce que sus propios referentes culturales han cambiado con el tiempo. Esto plantea la necesidad de buscar puntos de encuentro que mantengan la pertinencia del recurso. Este tipo de distancia obliga a tomar decisiones sobre el nivel de contextualización y la necesidad de ajustar los memes para salvar brechas, en este caso, de edad, procurando que el material sea accesible a la mayoría del grupo.

Por su parte, las reacciones de los estudiantes varían. Mientras algunos consideran que los memes hacen más dinámicas las clases, otros no se sienten identificados con ellos o prefieren métodos diferentes. Estas reacciones, que también pueden considerarse posiciones, evidencian que la efectividad del recurso depende de su pertinencia y del momento en que se introduce, pero también de la disposición de los receptores. En este sentido, se debe tomar en cuenta la diversidad de percepciones y la multiplicidad de voces que pueden encontrarse en un contexto de interacción humana, y sobre todo asumir que no existe una única interpretación de la experiencia. El desafío radica en integrar esas miradas en un texto que conserve su riqueza y heterogeneidad, tal como hemos procurado en este capítulo.

Aunque la selección de memes pueda ser flexible, su incorporación en clase responde a una planificación. La docente decide en qué momento introducirlos (inicio, desarrollo o cierre) para captar la atención o reforzar ideas clave. Esta intencionalidad recuerda que no se trata solamente de usar

un recurso, sino de organizar y dosificar la información para sostener el interés del estudiantado y favorecer la comprensión. De igual modo, la docente distribuye el uso de memes a lo largo de la sesión, buscando un equilibrio entre contenido académico y recurso visual.

La estrategia ha trascendido a varias asignaturas y fomenta también la producción de memes por parte de los estudiantes, integrando criterios de evaluación claros. Así, el meme se convierte en un componente más de la experiencia educativa, pero no en el protagonista.

Figura 7.2. Meme “La planificación que hay detrás del uso efectivo de este recurso”



Fuente: elaboración propia.

Durante la entrevista, la profesora puntualizó que el meme no reemplaza los contenidos, las estrategias ni las metodologías que aplica en su enseñanza. Más bien, lo añade como un recurso en su planeación didáctica. He aquí sus palabras:

Así como hay de todo en la viña del señor, creo que sí debes tener como este lado en donde expones incluso como muy convencional y tradicionalmente que pareciera que eso no funciona, pero sí funciona, y otras cosas que puedes ir innovando o que en el mismo ritmo de la clase puedes ir agregando.

A partir de sus palabras, se infiere que la docente concibe el meme como un recurso complementario dentro de la dinámica de clase. Reconoce el valor de mantener estrategias convencionales que, aunque puedan parecer obsoletas, resultan efectivas, y plantea que los memes pueden incorporarse de manera flexible y puntual, integrándose al ritmo de la sesión sin desplazar otras formas de enseñanza.

Este planteamiento se refleja en su práctica docente. A lo largo de las observaciones realizadas, identificamos un patrón recurrente: cada vez que usaba un meme, lo acompañaba de una contextualización, ya fuera antes o después de mostrarlo. Su clase no se basaba en el uso aislado del recurso, sino en integrarlo a una dinámica general que combinaba distintos elementos pedagógicos. La convergencia con la perspectiva estudiantil fue clara. Al respecto, una alumna señaló:

La profesora siempre trató de contextualizar primero antes de mostrar el meme, o cuando lo mostraba antes de conocer el trasfondo, nos explicaba y posteriormente nos volvía a pasar el meme y pues, obviamente tomaba más gracia porque ya le entendíamos.

Otra estudiante destacó el valor de esta preparación:

A mí me ayudó mucho que primero como que nos platicaba y después nos presentaba el meme, porque entonces era como: ¡Oh, a esto se refería con lo que estaba diciendo! Y justamente, era una mejor forma de que nosotros entenderíamos, porque la mayoría de las cosas que recuerdo de la clase están relacionadas con los momentos donde nos reíamos con el aprendizaje.

En conjunto, estos testimonios muestran que el uso del meme se integra a una secuencia didáctica más amplia, en la que la explicación previa y el contexto son esenciales para potenciar su efecto. Lejos de reemplazar las estrategias convencionales, las lecturas u otros recursos, los memes operan como un refuerzo que, al generar risa y conexión emocional, facilita la comprensión y el recuerdo de los contenidos. Como señala la docente: “El meme es un recurso, pero no es tu clase en sí”.

Dado que son elementos externos al ámbito educativo, su valor reside en adaptarlos y aprovechar sus características ligadas al lenguaje común contemporáneo para transformarlos en recursos didácticos que acompañen la construcción del conocimiento. Este enfoque refleja un equilibrio entre estrategias tradicionales y recursos actuales, buscando enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 7.3. Meme “El balance entre lo tradicional y lo nuevo”



Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas, la profesora destacó que el uso de memes en el aula puede ir más allá del entretenimiento, siempre que su selección y presentación estén orientadas a objetivos formativos. Relató que, en su experiencia, algunos memes han funcionado como detonantes de atención y como recursos que facilitan la comprensión de ideas complejas al vincularlas con referentes culturales compartidos. En sus palabras:

Yo no pongo un meme nada más porque sí; debe tener relación con el tema, porque si no, se queda sólo en la risa y ya. Si logro que el chiste se conecte

con lo que estamos viendo, entonces sí siento que ayuda a que se entienda mejor.

Este planteamiento coincide con lo observado en las sesiones: varios memes estaban elaborados con un juego visual o textual que condensaba conceptos clave del contenido curricular. La docente los utilizaba para iniciar discusiones, ejemplificar un argumento o reforzar un punto ya expuesto. Así, el meme no era un elemento aislado, sino parte de una cadena discursiva que la profesora tejía con cuidado, intercalando explicaciones, ejemplos y recursos visuales.

Desde la perspectiva estudiantil, esta forma de integrar el meme incrementaba la atención y favorecía la retención de la información. Un alumno expresó: “cuando un meme nos hacía reír, lo recordábamos y de ahí era más fácil acordarse del tema. Como que te quedaba la imagen y lo que dijo la profe en ese momento”.

Otra estudiante subrayó el papel del humor como catalizador del aprendizaje “lo que me gustó es que no era sólo para que nos riéramos, sino que nos ayudaba a entender, como que nos lo hacía más ligero y por eso lo memorizabas sin darte cuenta”.

La eficacia del recurso parece residir, entonces, en el modo en que la docente lo inserta dentro del flujo narrativo de la clase; evitando su uso como mero distractor, y convirtiéndolo en un puente entre lo conceptual y lo experiencial. Esta articulación, que equilibra contenido formal y registro lúdico, puede interpretarse también como una forma de escritura pedagógica situada; esto es, como una práctica que selecciona, ordena y da sentido a elementos dispersos del contexto cultural.

Figura 7.4. Docente presentando un meme sobre el triángulo amoroso de Margaret Mead



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Reflexionar sobre el uso de memes en la docencia universitaria conduce a una idea central: su efectividad no depende de la moda o la improvisación, sino de reconocer que forman parte del entorno cultural de los estudiantes. Cuando se integran con intención didáctica y en sintonía con los objetivos de aprendizaje, se convierten en un recurso valioso para motivar, contextualizar y facilitar la comprensión.

Los resultados de esta investigación muestran que los memes, por su capacidad de síntesis y su lenguaje visual, pueden favorecer el aprendizaje significativo al conectar contenidos académicos con referentes culturales cercanos al alumnado. Su valor reside en que permiten condensar y transmitir información de manera rápida, humorística y memorable.

Sin embargo, su aplicación en el aula requiere una selección cuidadosa y contextualizada, considerando los capitales culturales de los estudiantes y el momento de la clase en que se emplean. Un uso forzado o descontextualizado puede generar desinterés o confusión. La brecha generacional

entre docentes y alumnos también es un factor que se debe tomar en cuenta y que se puede superar con apertura y disposición a comprender las dinámicas digitales actuales.

Los memes son un complemento que enriquece las metodologías tradicionales, aportando dinamismo y cercanía. Su inclusión no reemplaza otras estrategias, sino que las fortalece, alineando la enseñanza con la realidad cultural y tecnológica contemporánea.

Figura 7.5. Usos y beneficios del meme en la docencia universitaria



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los memes dejan de ser un mero entretenimiento para convertirse en un recurso didáctico eficaz siempre que su uso sea moderado, pertinente y evaluado en función de su contribución al aprendizaje.

Referencias

Arango Pinto, L. G. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. *Medios de comunicación consumo*, 12(33), 109-131. <https://doi.org/10.18568/cmc.v12i33.677>

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2021). Síntesis del Programa Educativo de la Licenciatura en Procesos Educativos 2021. https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/LPED/SC3ADntesis%20del%20PE%20PED%202021_Escolarizada%20y%20a%20distancia_2021.pdf
- Brodie, R. (1996). *Virus of the mind: The new science of the meme*. Integral Press.
- Comenios, I. A. (2017). *Orbis sensualium pictus: El mundo en imágenes*. Libros del Zorro Rojo.
- Cuevas, A. (2009). *El trabajo cualitativo* [Manuscrito no publicado]. Universidad de Celaya.
- Da Cunha R., R., (2007). Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. *Revista FAMCOS: mídia, cultura e tecnologia*, (32), 23-31.
- Davison, P. (2012). The language of (Internet) memes. En M. Mandiberg (ed.), *The social media reader* (pp. 120-134). NYU Press.
- Dawkins, R. (1993). Viruses of the mind. En Bo Dalhobom (ed.), *Dennett and His Critics* (13-27). Wiley-Blackwell.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Frías D., A. E., Luna, E., y Lajara, P. (2021). *Relación entre la ansiedad producto del COVID-19 y el rendimiento académico percibido en estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Universidad Iberoamericana].
- Friske, A. L., y Rosa, M. (2021). Cybereducación: discutir el habitus de los profesores en un contexto de producción de actividades matemáticas con-memes. *Paradigma (Maracay)*, 42(2), 206-225.
- García, G. (2020). *Temas de introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hilarión G., W. A. (2021). *El cómic como estrategia didáctica para la enseñanza de las dinámicas del suelo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ibagon, N. J., Echeverry, A., y Granados Porras, R. (2021). Enseñar y aprender historia a través del uso de memes: Posibilidades y retos formativos. *Boletín Redipe*, 10 (4), 60-77.
- Imbernón, F. (2003). *Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2020). *Tercera Encuesta 2020, Usuarios de Servicios de Telecomunicaciones*. <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/contentogeneral/usuarios-yaudiencias/terceraencuesta2020vacc.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional (2024). *Evaluación técnico-pedagógica de recursos didácticos digitales*. Dirección de Educación Virtual del IPN. <https://www.ipn.mx/dev/servicios/evaluacion-rdd.html>

- Jerez, A. (2017). *Aprendizaje profundo y memes en ciencias básicas: estudio en estudiantes de postgrados odontológicos de una universidad de alta complejidad*. [Tesis de maestría, Universidad de Concepción].
- Ligarretto, R. (2020). Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual. *Revista Educación y Ciudad*, (39), 131-145. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2341>
- Mallart N., J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En J. M. Escudero M. (ed.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez R., F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles educativos*, 43(174), 170-185.
- Notimex (2018, 30 de mayo). Los memes y sus alcances en la actualidad. *UNAM Global Revista*. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/los-memes-y-sus-alcances-en-la-actualidad/
- Osorio G., L. A., Vidanovic G., M. A. ., y Finol De Franco, P. M. .(2021). Elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*, 23(23), 001-011. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Perrupato, S. (2023). Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar. *Boletín SIED*, (7), 167-179.
- Pozo S., A. J. (2020) *Uso educativo de los memes como recurso visual. La percepción de los docentes peruanos*. [Tesis de bachillerato, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].
- Pulgar, J. L. (2005). *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Narcea.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., y García J., E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Serrano G. T., J. M., y Pons P., R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Torres, H., y Girón, D. (2009). *Didáctica general*. CECC; SICA.
- Vargas Á., S., y Ruiz G., A. F. (2020). El meme como herramienta pedagógica para la enseñanza/aprendizaje de la historia. *Reflexiones Pedagógicas*, 24. https://doi.org/10.48713/10336_30293
- Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9 (25).
- Vélez R., M., y Dos Santos, J. (2021). Memes y Entomología: Una secuencia didáctica a través de la perspectiva de estudiantes ecuatorianos. *Research, Society and Development*, 10(5).
- Vélez, A. (2012). Los memes como medio de expresión y su impacto social. *Revista de Comunicación Digital*, 5(2), 45-60.
- Yin, R. K (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SagePublications.

Sobre los autores

María Guadalupe Huerta Morales

Doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa, Maestra en Sociología Política por el Instituto Mora y Licenciada en Antropología Social por la BUAP, México. Es profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de la Secihti. Pertenece al Cuerpo Académico Pedagogía Social para el Desarrollo Sostenible, Miembro de la Asociación Iberoamericana de Antropólogos en Red, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, y de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales. Sus principales líneas de investigación son: Interculturalidad y educación, literacidad y poder, identidad y cambio social. En 2021 publicó *Discursos y metáforas interculturales*, y en 2023, al lado de la doctora Samadhi Aguilar Rocha, coordinó el libro *Interculturalidad. Diversidad de diversidades*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-5876>

Academia: <https://buap.academia.edu/GuadalupeHuerta>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=HuertaMorales-BUAP>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Huerta-Morales>

Daniel Ramos García

Doctor y Maestro en Antropología social por la Universidad Nacional Autónoma de México, y licenciado en Antropología Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investi

gadores. Desde 2009 es profesor-investigador en el Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Es integrante de tres grupos de investigación relacionados con el espacio y territorio, interculturalidad y territorio e, imagen y memoria. Miembro de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales. Dirige el seminario de Religión, Ritual y Secularización donde asesora trabajos de investigación que concluyen en tesis de licenciatura. De la misma manera dirige tesis a nivel posgrado y colabora en comités tutoriales para titulación. Es especialista en metodologías cualitativas y etnográficas, así como en el análisis de la información. Recientemente publicó el libro *Balie en la ciudad: una mirada antropológica a los rituales urbanos* (FIDES, 2023). Sus publicaciones son diversas en temas de ritual, antropología visual, literacidad y gestión cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8388-5646>

Academia: <https://buap.academia.edu/DanielRamos>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=qWXTktEAAAAJ>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Ramos-8?ev=hdr_xprf

Neptalí Ramírez Reyes

Doctor en antropología social y cultural por la Universitat Autònoma de Barcelona, Maestro en investigación etnográfica y teoría antropológica y relaciones interculturales por la Universitat Autònoma de Barcelona y Licenciado en psicología por la Universidad Iberoamericana-Puebla. Es Profesor-Investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Su línea de investigación es la interculturalidad y las políticas públicas. Es miembro de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales (RICEI) e integrante del comité nacional de evaluación y selección del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (Conahcyt) y Asesor del Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Joel Arriaga Navarro (CEPDH). Sus dos última publicaciones son (1) *Los materiales didácticos digitales en educación primaria durante la pandemia de COVID-19. Una perspectiva comparada* (2023) y (2) *La enseñanza de la educación comparada: oportunidades para el conocimiento de la diversidad* (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6499-8506>

Samadhi Irving Aguilar Rocha

Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales del Centro Interdisciplinar de Investigación en Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es colaboradora en la elaboración de programas e impartición de seminarios y cursos en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario. Su trabajo académico como profesora y autora consiste en el estudio de la filosofía contemporánea; desarrolla temas sobre cultura, interculturalidad, tecnología, espacio y ciudad. Perteneció al Cuerpo Académico Cultura y Gestión para el Desarrollo. Miembro del núcleo básico del Posgrado en Humanidades y del Programa Educativo de Filosofía. Miembro de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHEM); además de ser miembro de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales (RICEI). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios Sociales Críticas (RELATESC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0755-8010>

Marco Antonio Basilio Cuellar

Licenciado en Procesos Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se ha desempeñado como docente de bachillerato, diseñador instruccional y asesor pedagógico, con experiencia en el uso de tecnologías educativas. Actualmente es asesor pedagógico en la Editorial KTDR, donde se encarga de la revisión y asesoría pedagógica del contenido de libros de texto de Educación Media Superior, así como de la elaboración de guías de clase, reactivos, rúbricas y materiales complementarios. Sus principales líneas de investigación se enfocan en el uso del meme como recurso educativo, los recursos didácticos innovadores y las tecnologías aplicadas a la enseñanza. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “El uso del meme como recurso educativo en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP” (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3844-7613>

Ariel Corpus

Egresado del Doctorado en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, sede Sureste.

Se desempeña como profesor del Colegio de Desarrollo y Gestión Interculturales y del Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Nacional Autónoma de México, en los cuales imparte asignaturas vinculadas con los procesos de investigación y la antropología de la religión, respectivamente. Sus líneas de investigación se centran en los estudios históricos y antropológicos del protestantismo, la relación entre juventud y religión, así como en los debates contemporáneos en torno a religión y política. En los últimos años ha incorporado a sus intereses la exploración de los vínculos entre literatura y escritura etnográfica. Es autor de los artículos “Jóvenes presbiterianos y política en México: rutas de trabajo” (2023) y “Reflexiones para pensar e indagar el patrimonio” (2025).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1735-6129>

Academia: <https://unam1.academia.edu/ACorpus>

Estefany García Trinidad

Licenciada en Procesos Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se ha desempeñado como tallerista, diseñadora instruccional, docente a nivel superior, y asesora pedagógica, con experiencia en la formación docente. Actualmente es asesora pedagógica en la editorial KTDRA, donde se encarga de la revisión y asesoramiento pedagógico de libros de texto de tres subsistemas de Educación Media Superior, así como la elaboración de guías docentes, solucionarios, reactivos, rúbricas, proyectos integradores y materiales complementarios. Las principales líneas de investigación en las que se enfocan es en el uso del meme como recurso didáctico, materiales y recursos didácticos y mentoría e identidad universitaria. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra “El uso del meme como recurso educativo en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP” (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8239-3284>

Carlos Enrique Silva Ríos

Doctor en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Posee una Maestría en Psicología Social y una Licenciatura en Psicología, ambas obtenidas en la Universidad Central de Venezuela. Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador Titular de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde realiza actividades de docencia, investigación y formación de estudiantes de posgrado. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) Nivel 1, y pertenece a la Red

Mexicana de Pedagogía Social, desde la cual impulsa proyectos orientados a la educación, la ciudadanía y el desarrollo sostenible. Sus principales líneas de investigación se centran en la movilidad urbana sostenible, la pedagogía social y el desarrollo sostenible, con especial interés en la construcción de comunidades resilientes y la educación para la sostenibilidad. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran trabajos en colaboración con investigadores nacionales e internacionales que abordan problemáticas educativas y sociales desde una perspectiva interdisciplinaria: Silva Ríos, C. E., Palma, K. V., & Álvarez, M. F. (2024). *Sostenibilidades confluentes: reflexiones desde la educación*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras. Villaseñor, K., Torrelles-Nadal, C., Silva-Ríos, C., & Quesada-Pallarés, C. (2023). El modelo de transferencia de factores de aprendizaje aplicado a docentes en servicio de atención y educación de la primera infancia en Puebla, México. *EDUCAR*, 60(1), 199–215. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1651>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5415-9381>

Scopus: 37054702400

Academia: <https://buap-mx.academia.edu/CarlosSilva>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=eYiMCgIAAAA-J&hl=es>

Karla Villaseñor Palma

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (España). Máster en Investigación en Educación y es Psicóloga por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (México). Es Profesora Titula de Tiempo Completo e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1. Ha sido consultora de UNICEF México y de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Coordina la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPES) y es parte del Consejo Ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Sus líneas de trabajo giran en torno a proyectos socioeducativos para favorecer el desarrollo integral de la primera infancia, y de niñas y niños que están fuera del sistema educativo, así como a la pedagogía social como disciplina emergente en México. Desde 2024 coordina el programa Collaborative Life Skills (CLS-A-FUERTE) en Puebla (México), un programa de la Universidad de California, San Francisco, financiado por el National Institutes of Health de los Estados Unidos. Recientemente publicó el artículo *Transfer of learning factors model applied to in-service teachers of early childhood care and education in*

Puebla, Mexico (2024) y coordinó en coautoría el libro *Sostenibilidades confluentes. Reflexiones desde la educación* (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9282-4941>

Academia: <https://buap.academia.edu/KarlaVillase%C3%B1orPalma>

Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=g0oaMdEAAAAJ&hl=en>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Karla-Villasenor-2?ev=hdr_xprf

Escritura etnográfica e interculturalidad de
María Guadalupe Huerta Morales, Daniel Ramos
García y Neptalí Ramírez Reyes (coords.), publicado
por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., se
terminó de editar en marzo de 2026 para su publicación en ver-
sión digital para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML.

El libro *Escritura etnográfica e interculturalidad*, coordinado por Guadalupe Huerta, Daniel Ramos y Neptalí Ramírez, reúne una constelación de voces que exploran las posibilidades, tensiones y desafíos del texto antropológico contemporáneo. La obra trasciende las discusiones metodológicas tradicionales para adentrarse en la “artesanía” de investigar, ese proceso creativo, reflexivo y profundamente humano que da forma a la etnografía.

A lo largo de sus capítulos, escritos por Ariel Corpus, Samadhi Aguilar, Carlos Enrique Silva, Karla Villaseñor, Marco Antonio Basilio y Estefany García, el lector descubrirá que escribir etnografía implica mucho más que registrar datos. Este es un acto que combina rigor y sensibilidad, imaginación y análisis, política y poética.

Desde la disputa por la autoridad narrativa hasta el uso de imágenes como los memes, este libro ofrece miradas frescas y necesarias para quienes buscan comprender —y narrar— las realidades interculturales de nuestro tiempo.

Este libro puede ser un referente tanto para estudiantes como para investigadores y docentes; *Escritura etnográfica e interculturalidad* es una invitación a renovar la mirada, ampliar los horizontes y escribir el mundo con empatía, creatividad y compromiso.



María Guadalupe Huerta Morales es Doctora en Ciencias Antropológicas. Labora en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Sus líneas de investigación son interculturalidad y poder, literacidad y cambio social. Autora de *Discursos y metáforas interculturales* (2021) y cocoordinadora de *Interculturalidad. Diversidad de diversidades* (2023).



Daniel Ramos García es Doctor en Antropología Social. Labora en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Es especialista en antropología visual, ritualidad, disfrute y gestión cultural. Colabora con diversas ONG para la incidencia social. Autor de *Baile en la ciudad* (2023).



Neptalí Ramírez Reyes es Doctor en Antropología Social por la UAB, España. Es profesor-investigador en la BUAP, México, y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Investiga políticas educativas interculturales, formación docente y etnografía educativa. Autor del libro *Huitzilán. Análisis de redes sociales y cultura política* (2021) y coordinador de volúmenes sobre diversidad.



Dimensions

RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
2000922



DOI.ORG/10.52501/CC.391



EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA PUBLICATIONES
ARBITRADAS
comunicacion-cientifica.com



9 789689 738800