

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2011

Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2012

LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL TRABAJO DE CAMPO

Javier Maisterrena

El Colegio de San Luis

Resumen: El antropólogo está situado actualmente entre los encuentros sociales de dominación y resistencia provocadas por el capitalismo neocolonial que amenaza la desaparición de culturas y sujetos. En este contexto resulta imprescindible construir modos de investigar colectivos con la participación de los sujetos afectados. Lo anterior es un requisito para la adecuada formación del trabajo de campo a las nuevas generaciones de antropólogos con un acompañamiento adecuado y un compromiso explícito por la defensa de la pluralidad y la diversidad social.

Palabras clave: formación antropológica; trabajo de campo; investigación social.

SOCIAL ANTHROPOLOGY AND THE TEACHING-LEARNING ON FIELDWORK

Abstract: The anthropologist is currently situated between domination and resistance encounters, related to the neocolonial capitalism whose has induced that culture and subject disappears. In this context it is indispensable to build collective search modes with the subjects involved. That is a requisite for the adequate formation to do fieldwork for the new anthropologist generations behind an adequate accomplishment and explicit compromise for the defense of the plurality and social diversity.

Keywords: anthropologist education; fieldwork; social investigation.

INTRODUCCIÓN

La antropología social, en tanto disciplina de conocimiento sobre la conducta y relaciones de las personas en sociedad, no puede estar ajena al momento histórico que viven tanto el investigador como los sujetos observados en la investigación. Los antropólogos necesitamos establecer un compromiso congruente con la

An. Antrop., 46 (2012), 89-99, ISSN: 0185-1225

forma como investigamos. Para el caso de México y América Latina, la dinámica neocolonialista del capitalismo global amenaza con la desaparición de todas las áreas de refugio y las culturas originarias o espacios campesinos que se resisten para conservar su existencia. En este escrito presentamos dos casos de resistencia en México; posteriormente hacemos una crítica a la forma como los antropólogos sociales realizamos nuestros estudios, considerando el escenario en el cual los realizamos; subrayamos que el sentido de la ciencia es para la solución de problemas con la necesidad de hacerlo colectivamente. La reflexión y redefinición de la forma en que investigamos es requisito para una enseñanza congruente y comprometida para las futuras generaciones de antropólogos sobre el trabajo de campo, que es la actividad sustantiva de la disciplina.

En México, la resistencia a las políticas neoliberales ha sido una dinámica de tensión moral de los hombres y mujeres dedicados a construir mundos ideales de igualdad como apertura utópica, opuestos a la dinámica inercial desigual de dominación establecida. Uno de los aspectos que hace emerger la resistencia y la rebeldía de los sujetos a la dinámica del capitalismo globalizado es el reconocimiento de la amenaza hacia la desaparición de su propia existencia. Es decir, la eliminación de su vida, de su mismidad y de su autonomía. Sin embargo, es necesario que ese peligro sea percibido por los sujetos mismos, porque pueden no darse cuenta y de ser así no se establece la respuesta. Mencionaré dos ejemplos del ámbito rural: 1) la inminencia de desaparición de los agricultores por la cartera vencida frente a la banca comercial que motivó su resistencia, y 2) la amenaza de extinción percibida por los indígenas neozapatistas que los incentivó a la rebelión el primero de enero de 1994.

La dirigencia de El Barzón planteaba: “Somos la representación más genuina de una clase media que se resiste a desaparecer.”¹ Ese riesgo de desaparecer como sujetos productivos estimuló la participación múltiple de productores y agricultores en los distintos estados del territorio nacional a la conformación de El Barzón. En las áreas rurales no indígenas de la entidad potosina, El Barzón tuvo mayor presencia y aceptación que el zapatismo y por lo general estuvo enfocado a la defensa de la pequeña y mediana propiedad privada.

El movimiento de los deudores del campo fue una reacción social nacional contraria a la propuesta neoliberal.² Este modelo intentó sustituir al agricultor

¹ Alfonso Ramírez Cuéllar, secretario de difusión estratégica de El Barzón-Unión y dirigente de El Barzón-Metropolitano, Primera Asamblea Nacional, ciudad de México, 20 de junio de 1995, citado en epígrafe por Hubert Carton (2001: 19). La información de este movimiento la obtuvimos básicamente de ese texto.

² La crisis de la deuda agropecuaria coincide con el inicio del gobierno salinista, asociado a un crecimiento del endeudamiento con la banca comercial y un decrecimiento del PIB agropecuario (Carton 2001: 48-49). Ese endeudamiento dio pie a una especie de expropiación privada.

familiar (impulsado en la revolución verde, en el Milagro Mexicano y en el periodo de sustitución de importaciones) por grandes empresas de inversión agroindustrial con perspectiva agroexportadora (Carton 2001: 65, 256).

El Barzón, de ser un movimiento social tradicional, reivindicativo y opuesto a la acción política, se transformó en un movimiento cívico que posteriormente se comprometió con partidos políticos.³ El Barzón formó comités civiles de resistencia activa y pacífica que fueron eficaces para defender los bienes y las propiedades de los deudores en caso de decomiso y así impidieron los embargos por parte de la banca comercial (Carton 2001: 116).

El Barzón, parcializado en los estados, reprodujo una estructura vertical de liderazgos locales. Por esta diversidad regional, El Barzón funcionó como una coordinadora de organizaciones regionales, con dificultades para establecer una representación nacional (Carton 2001: 250). De este modo replicó la dinámica inercial integrada con el poder institucional.

Por sus características de ser un movimiento con estructura relativamente vertical, dirigida por líderes locales, estatales y nacionales, por sus miembros (pequeños y medianos propietarios), por su reivindicación centrada en la propiedad, por su articulación con partidos políticos con miras a acceder al poder institucionalizado y con una ética relativamente flexible, El Barzón fincó sus propios límites de resistencia y en cuanto dejó de sentir la amenaza de desaparición se acopló nuevamente a la dinámica inercial.

Una situación diferente es la que presenta el movimiento neozapatista que, articulado a un movimiento armado, hasta la fecha tiene más definidas su inconformidad, su planteamiento ético, su utopía, su lealtad territorial, su identidad primordial y su colocación autónoma frente a la dinámica inercial dominante. La rebelión zapatista se sustenta en planteamientos éticos tanto en el campo económico como en el político. A diferencia de las múltiples luchas y resistencias que le preceden, tiene clara su definición por la clase productora y su colocación frente a la desigualdad estructural como uno de sus principios, manifiesto en dos de sus consignas: “el que mande, que mande obedeciendo” y “para todos todo, para nosotros nada”, las cuales son una alternativa a las ansias de posesión, dominación y ambición que prevalecen en la dinámica inercial del neocolonialismo capitalista.

En el caso del Barzón hubo una integración y acomodamiento que se situó dentro del campo político tradicional de partidos y negociación, aunque logró detener el despojo de los pequeños y medianos propietarios por la banca comercial sin oponerse al sistema dominante. En el otro caso, los neozapatistas se opusieron

³ “Con tal de ganar fuerza política, El Barzón confundió sus tareas con las propias de los partidos. En muchas partes dedicó más esfuerzos a ganar puestos electorales que a fortalecer su propia organización” (Carton 2001: 260).

ética, política y económicamente al sistema dominante. Ante estos escenarios de neocolonización y resistencia, el conocimiento que generamos los antropólogos no es ni neutral ni indiferente. Necesitamos pensar críticamente la manera como producimos conocimiento sobre la región, tener claro quién es el usuario privilegiado de la información que construimos y el uso que se le da.

El conocimiento es memoria, requiere un recuerdo y el ir acumulando, juntando y relacionado información en forma de datos. Construimos de manera individual un cúmulo de datos que sustentan nuestras respectivas afirmaciones personales las cuales exponemos en los encuentros académicos. En los congresos sólo compartimos resultados acabados. Con esta dinámica se refuerza y se reproduce el aislamiento sobre la reflexión de la región. No es posible enseñar a las futuras generaciones un trabajo colectivo y compartido que no hemos sido capaces de hacer nosotros.

Difundimos el conocimiento de manera individual. El sistema del capitalismo neocolonial en México ha propiciado ese conocimiento individualizado y desarticulado de las luchas sociales mediante el Sistema Nacional de Investigadores y con los estímulos que ofrecen las universidades y los centros públicos de investigación. Podríamos afirmar que somos los capitalistas del conocimiento al costo de la subordinación al poder y al dinero que posibilita los privilegios que ostentamos. Somos poseedores del capital cultural que planteaba Bourdieu (1991). Somos los demiurgos del conocimiento. También podemos afirmar que somos trabajadores del conocimiento, obreros asalariados que entregan su plusproducto científico-interpretativo a los que pagan por nuestras habilidades. Supuestamente somos, o debemos ser, los que dicen lo que es verdadero o falso para la región de estudio.

Lo anterior nos sitúa en una responsabilidad histórica. En relación con una concepción crítica de la realidad desde diferentes paradigmas teóricos, todos y cada uno de nosotros hemos percibido, registrado e interpretado la neocolonización capitalista que afecta la región de estudio y sus actores (incluyéndonos a nosotros mismos), somos testigos en toda América Latina 1) del despojo pausado pero despiadado e impune del Estado y los capitalistas a los campesinos e indígenas de sus tierras y aguas de la región, 2) del desprecio del gobierno y el capital por los hombres y mujeres indígenas y campesinos trabajadores, 3) de la explotación y pauperización de los jóvenes que se incorporan como trabajadores migrantes en una dinámica de expulsión y abandono de sus casas y familias; 4) del conformismo consumista⁴ al que acceden las nuevas generaciones sometiéndose con mayor o menor voluntad a la Ecología Cultural Política⁵ Capitalista neocolonial, 5) de la

⁴ Sobre el concepto, véase Roitman (2003).

⁵ Sobre el concepto, véase Fábregas (2006).

pérdida o carencia de sentido y de futuro de las poblaciones que nos acercamos a conocer.

A pesar de ese conocimiento sobre la desigualdad estructural, nosotros obtenemos el conocimiento sobre las poblaciones de manera tan extractiva como lo hacen las compañías mineras o las agroindustrias que se instalan en nuestras regiones de estudio. Llegamos, extraemos lo que consideramos útil y nos vamos. No nos diferenciamos mucho de aquellos a quienes criticamos. Somos cómplices de aplastar la posibilidad de emergencia, de desarrollo endógeno de las poblaciones de la región. Obstruimos la potencialidad de los sujetos para ser autónomos y autodeterminados. No estoy seguro de que eso sea lo que queremos.

Por todo lo anterior, necesitamos reconfigurarnos como investigadores y replantear nuestra relación con los sujetos de estudio y con los estudiantes. Resulta urgente redefinir cómo necesitamos conocer, cómo necesitamos obtener, acumular, organizar y sistematizar información, cómo necesitamos distribuir y dar a conocer nuestras interpretaciones con los sujetos de estudio.

Si consideramos que el sentido de la ciencia es la solución de problemas, no lo podemos hacer solos, necesitamos hacerlo junto con las poblaciones afectadas. Una actividad importante para hacer juntos, sujetos-investigadores, es ir identificando los ejes problemáticos que nos permitan entretener nuestros estudios. Es decir, el desafío consiste en ir propiciando espacios para compartir información, generar diálogo y reflexión conjunta con los sujetos. Los ejes problemáticos nos pueden permitir una oportunidad. Identificar los problemas por niveles de agregación y sus interconexiones nacionales, regionales, estatales, municipales, de localidad, de familia y personales para formular estrategias de solución.

Necesitamos definir conjunta y colegiadamente –sujetos-investigador– el sistema de la región como un recorte de la realidad compleja, analizable como una totalidad organizada a partir de los ejes problemáticos acordados, e identificar el conjunto de actividades que puede o permite realizar el sistema. Ese puede ser un punto de partida para con las generaciones de estudiantes. La propuesta es acordar juntos, de manera colegiada y consensuada, sujetos-estudiantes-investigador, la atención de un problema de la región para intentar darle solución. Este problema motivará la pregunta que nos formularemos colectivamente y conectará nuestras diversas investigaciones. Nuestros dispersos y variados estudios sumados y articulados se integrarán para identificar el problema de conocimiento de la región que busque responder a la pregunta surgida del problema práctico concreto. La respuesta encontrada, resultado de la investigación y reflexión colectiva deberá ayudar a resolver el problema que dio origen al esfuerzo colectivo. La coordinación

de acciones y la reflexión colectiva constituyen un único e importantísimo aprendizaje para todos, que posibilita la ruptura del conocimiento extractivo-colonial.

Definitivamente resulta urgente escucharnos como colegas, con los estudiantes y con los sujetos de observación. Ya no es suficiente como lo habíamos venido haciendo hasta ahora. Creo que necesitamos hacerlo definiendo el modo de escucha y el sentido para hacerlo. Sustentados en que la forma central de conocimiento es la acción y la transformación de la realidad cimentados en la reflexividad, necesitamos explicitar cada uno de nosotros lo que queremos y conjuntarlo.

Coincidimos seguramente en las actividades esenciales del conocimiento: explorar, describir lo observado, registrar con el mayor rigor y detalle posibles las características y propiedades específicas de la región, clasificar lo encontrado a partir de la exploración y la descripción; analizar, ordenar, diferenciar y distinguir los fenómenos, relaciones y hechos de la región; explicar, relacionar los hallazgos, inferir y hacer conjeturas para interpretar la situación de la región. El aspecto que cohesionan todo lo anterior, que otorga el sentido de ese conocimiento y que resulta ser la prueba de objetividad es la acción de transformar. La transformación viene a ser la identificación de hacia dónde se encamina la región, la construcción de futuro ante la cual tenemos una responsabilidad histórica compartida con los sujetos que la conforman. Esta transformación se articula con la utopía de hacer una región accesible en una sociedad menos miserable.

Conforme definamos la forma en que nos organizamos sujetos, estudiantes e investigadores para generar conocimiento, determinaremos cómo será el producto mismo del conocimiento. El conocimiento es y será diferente según la manera de coordinar acciones y reflexiones entre todos. La pluralidad y la diferencia son el objeto de estudio privilegiado de la antropología. Por lo tanto, tenemos que atender la forma de organizarnos para *suscitar* las diferencias, *contemplarlas* y *generar* nuevas formas de organización cuya fuerza estribe en la integración dialógica y la capacidad para escuchar dichas diferencias entre cada uno de nosotros.

No es común que miremos como miramos, sólo colectivamente lo podemos hacer. Es como la metáfora de la niña de nuestros ojos, no la vemos porque con ella vemos. Necesitamos al otro que nos sirva como espejo para poder verla. La doxa, la ideología, o los memes (entendidos como genes de la memoria social) que ocupan nuestras mentes como territorio simbólico, resultan ser el referente a partir del cual nos acercamos y observamos la región de estudio. Ciertamente, la realidad se puede ir conociendo crecientemente, pero si no miramos nuestra mirada podemos deformar lo que miramos. Además, si no tejemos juntos el conocimiento, se pierde, o cuando más se queda como una acumulación personal para el coleccionista experto o el erudito excepcional. Creo que hay una

responsabilidad como seres humanos de hacer común la información empírica y conceptual para –colectiva y socializadamente– conocer mejor nuestra realidad común de la región y con ello hacernos corresponsables de su construcción como sujetos históricos que somos.

La actividad más importante del oficio de antropólogo se realiza en el campo, en el encuentro con el otro. Ese impacto provocado por la otredad⁶ resulta ser el aspecto más significativo y relevante dentro del proceso de formación antropológica. Este impacto empírico experiencial dialoga, se articula y complementa con la formación teórica y conceptual de la disciplina. La relevancia de la otredad es independiente de si el proceso formativo va de la vivencia a la teoría o de la teoría a la experiencia. Planteado de otra manera, alguien que tiene experiencia de encuentro con la otredad, puede ir adentrándose a la teoría de los conceptos de la antropología social e incluso puede ser una motivación para irse allegando conceptos que le permitan al estudiante comprender con mayor precisión la realidad que observa. Ahora bien, este esfuerzo mental de comprensión conceptual también debe de ser un proceso significativo y vital para el sujeto, articulado con el desafío de la transformación de la realidad. Por el otro lado, alguien que tiene formación teórica conceptual debe estar motivado al encuentro con el otro como requisito para conocer y transformar la realidad.

Posiblemente de una manera un tanto simplista podemos pensar que los estudiantes que recibimos para formarse en la disciplina de la antropología social se encuentran entre dichos extremos. Podemos considerar que por el hecho de manifestar interés por estudiar y aprender la disciplina hay disponibilidad (y puede ser que hasta deseo) de conocer y manejar conceptos y teorías así como de acercarse al otro en el trabajo de campo.

En referencia con la teoría constructivista del conocimiento, el sujeto “construye” conocimiento en la interacción entre los conceptos (provenientes o no de campos teóricos) con la acción, que es el encuentro con la realidad concreta. Es un ir y venir permanente y reiterado. Entonces no hay teoría sola ni acción sola, ambas interactúan dialécticamente.

Un aspecto central del trabajo de campo es la existencia de una pregunta eje que oriente el trabajo de campo. La existencia y clarificación de esta duda es la que define el aprendizaje significativo para el estudiante. Esta interrogante intuitiva presupone un conocimiento previo de la realidad a observar en el sentido de que la realidad es construida por la interacción y acción entre el sujeto y el sujeto a ser conocido.

⁶ Sobre el tema de la otredad, véase Krotz (2002).

El estudiante en el proceso formativo ya tiene prenociones, sociales y teóricas que dan fundamento a su inquietud cognoscitiva, las cuales serán confrontadas en la realidad empírica durante su trabajo de campo.

Los presupuestos fincados en la memoria del estudiante son motivadores que movilizan el sistema afectivo y motriz con las emociones y acciones del sujeto para la realización de un aprendizaje significativo. Este último es el fundamento y requisito para crear condiciones del autoaprendizaje del estudiante en trabajo de campo.

Un aspecto al que se debe poner atención es el trabajo colaborativo. Como hemos intentado plantear anteriormente, esto debe ser una precondition de los investigadores asesores en los estudios regionales a los cuales se integren los estudiantes. Ello implica un nivel de confianza y diálogo sujetos-investigador hacia el conocimiento y atención de los problemas colectivamente identificados. Lo más conveniente es que los estudiantes se incorporen a proyectos de investigación previos de los investigadores en las condiciones aludidas con la participación corresponsable de los sujetos. En ese proceso se inicia o se permite un trabajo colaborativo. En ese trabajo conjunto hacia la creación de construcción de conocimiento se establece el aprendizaje donde simultáneamente se van adquiriendo conceptos nuevos, formas desconocidas de mirar, de escuchar, de sentir, de preguntar y de relacionarse en la coordinación de acciones que van conformando la plataforma del conocimiento sistemático. Los noveles investigadores van estableciendo relaciones diferentes a las de la pseudoconcreción⁷ establecida por el social-conformismo y confrontan la mirada a partir del encuentro con la otredad. Con el trabajo colaborativo y el acompañamiento en la investigación se va educando una nueva mirada y forma de vida en el estudiante, los sujetos y el investigador. Todos nos transformamos transformando.

El paso del desarrollo real al potencial de las habilidades de conocimiento e indagación de los estudiantes implica la transición hacia la solución de problemas con asesoría y acompañamiento personal del investigador que posibilita al estudiante hacerlo de manera independiente, por sí mismo (pero colaborativamente) con la apropiación o interiorización de la observación y los conceptos que permiten distinguir matices y especificidades de la realidad registrada, incluidos el desarrollo de las habilidades intelectuales propias del sujeto.

El estudiante con ese proceso de acompañamiento va desarrollando la formación de los sentidos, la vista (qué mirar), el oído (qué escuchar y preguntar), el tacto, la temperatura (la sensación), el gusto (qué se come), el olfato, y del afecto (en tanto sentimiento) en función de la pregunta y la necesidad de conocimiento

⁷ Sobre el concepto, véase Koscic (1985)

de manera colaborativa que contribuya a la atención de un problema comunitario. Este aprendizaje significativo marca la dinámica del proceso de investigación y es a partir de él que adquieren importancia y sentido los diferentes conceptos adoptados de las teorías clásicas o del momento.

El trabajo de campo constituye la concentración del conjunto de habilidades, de todos los sentidos, de los conceptos asimilados y adoptados provenientes de las teorías o de los diálogos coloquiales con la gente. Podemos decir que es el momento intenso e intensivo de la acción del sujeto de conocimiento. Resulta ser la prueba de las habilidades aprendidas o por adquirir. Sin el trabajo de campo no hay reflexión posterior que pueda ser pertinente. El acompañamiento del investigador con el estudiante es un aspecto nodal del proceso en el trabajo de campo que implica hacer juntos, caminar juntos, mirar juntos para ver lo que no se ve, mirar la mirada y conocer la realidad con otra mirada diferente.

Registrar, quizás, es el aspecto que requiere más esfuerzo y mayor disciplina para hacerlo con constancia y regularidad. La dificultad que aparece es que en ocasiones no se sabe qué registrar. Se queda la sensación de registrar por registrar. Carente de un sentido, el registro da la sensación de caminar a ciegas. El camino por lo desconocido, por códigos invisibles e incomprensibles. Realizarlo acompañado por la gente y el investigador aporta sentido y orientación al estudiante.

En ese momento resulta fundamental regresar a la pregunta inicial de referencia, algo así como la toma de oxígeno debajo del agua. Como el acceso a la brújula en medio de la sierra. Ese detenerse es necesario pero no suficiente, se requiere ordenar, clasificar, relacionar y sistematizar los datos. ¿Qué tiene que ver esto con aquello, uno con lo otro? ¿Por qué sucedió eso y no otra cosa? Eso puede dar pie a nuevas preguntas y referente para contestar otras.

Resulta ser un proceso de acercamiento paulatino y por etapas de comprensión sucesiva donde una precede a la siguiente como requisito indispensable. Es una sistematización del proceso de conocimiento que deliberadamente se realiza ajeno al proceso de pseudoconcreción distante y distinto al de la adaptación a la cotidianidad con el objetivo relativamente claro de comprender el recorte de la realidad como sistema con vida propia: entender la lógica, la dinámica y el cambio del sistema hacia su estabilización y permanencia, o por lo contrario, hacia el movimiento y transformación con sentido y dirección.

Simultáneamente, el proceso de transmisión y acompañamiento en el conocimiento requiere registro y sistematización. Generalmente se deja al estudiante-aprendiz que establezca su propia ruta de aprendizaje. Me pregunto si muchos de nosotros no lo desempeñamos de la misma manera. Recordamos la manera como nosotros aprendimos, como nuestros referentes educativos nos instruyeron

y en el mejor de los casos identificamos algo que no nos gustó o nos parece incorrecto y lo quitamos o reemplazamos.

En otras ocasiones estamos centrados en nuestro proyecto de investigación y usamos a los estudiantes como trabajadores operativos en función de nuestras indagaciones. En ese caso el estudiante toma lo que puede para su propio proyecto como su sentido común le da a entender.

Hay tanto por conocer que nos dispersamos en el universo por registrar a semejanza de los estudiantes, agobiados por los reportes a entregar a las instancias oficiales o gubernamentales que nos subsidian: “los que mandan mandando” para el control de los de abajo.

La forma de relacionarse y de integrar al estudiante al proyecto define la participación. La confianza con el estudiante es un proceso que está atajado por la diferencia de estatus, educador-educando. Esta diferencia es distinta a una desigualdad aunque en ocasiones puede estar articulada con ella. La confianza está correlacionada con el sentido, con la perspectiva de futuro que puede ser compartido entre ambos e incluso con la población sujeto de investigación que hace posible la transformación de la realidad estudiada.

Los pasos sólo los puede dar cada quien y nadie los puede dar en lugar de uno. Cada situación es única e irreplicable. “Se hace camino al andar...” Resulta paradójico constatar y confirmar que la solución de nuestros problemas (de los sujetos, estudiantes e investigadores) sólo la podemos tener nosotros, que a nosotros nos corresponde dar la respuesta y no delegarlos comodinamente o conformistamente a las autoridades en turno. Nos corresponde tomar el timón, cultivar inteligencia colectivamente sujetos-estudiantes-investigadores para construir y definir el camino para encontrar juntos soluciones adecuadas a los problemas de los sujetos de la región. Si no hay problemas no hay caso, el problema unifica a sujetos-estudiantes-investigadores en una dinámica colectiva. El objetivo es ganar grados de autodeterminación. Lo dado ya estaba así antes de que llegáramos, lo que nos toca es transformarlo. Recapitulando, para contribuir en la construcción de mundos posibles autónomos y solidarios, semejantes a los construidos por los neozapatistas, necesitamos crear el diálogo corresponsable de construcción de acción-reflexiva entre sujetos-estudiantes-investigadores para la solución de problemas y atender necesidades. Sólo así podremos romper las dinámicas inerciales que con discurso crítico reproducen movimientos como El Barzón o los partidos. Si investigamos dialógica y corresponsablemente con los sujetos y los estudiantes, aprenderemos juntos a construir mundos posibles solidariamente. Aprenderemos a ser más humanos y más antropólogos.

REFERENCIAS

BONFIL BATALLA, GUILLERMO

1991 *Pensar nuestra cultura*, Alianza, México.

BOURDIEU, PIERRE

1991 *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.

CARTON DE GRAMMONT, HUBERT

2001 *El Barzón: clase media, ciudadanía y democracia*, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés, México.

FÁBREGAS PUIG, ANDRÉS

2006 *La ecología cultural política: una revisión y un planteamiento*, inédito.

KOSIC, KAREL

1985 *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México.

KROTZ, ESTEBAN

2002 *La otredad cultural entre utopía y ciencia*, Fondo de Cultura Económica, México.

ROITMAN ROSENMANN, MARCOS

2003 *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*, Siglo XXI-Universidad Nacional Autónoma de México, México.

