

Françoise Vatan

Docencia / investigación formación en aula / formación en campo*

Empezaré por presentar las condiciones de la enunciación para poder permitir la discusión desde dos niveles: desde el lugar de quienes enuncian y escuchan, y desde los enunciados. Esta advertencia inicial es fundamental porque, aun si éstos son correctos, el contexto en el que se darán será determinante para poder implementarlos o no. Estaré, pues, actuando la unión muy problemática entre práctica teórica y práctica política. Así, el plan de esta ponencia será el siguiente: contexto de enunciación, o sea de dónde hablo; enunciados que pretenden a una cierta teorización; y contexto de aplicación, o sea cuáles son las condiciones para que se puedan o no, y en qué medida,

* Ponencia presentada el 22 de septiembre de 1999 en el encuentro *Actualidad en la enseñanza de la antropología*, organizado por la especialidad de etnología. Dedicada a la docencia de la antropología en sentido amplio, en cuanto transmisión de saberes específicos, pretendía ser una reflexión acerca de lo que es un plan de estudio de etnología desde la lectura de una profesora de la ENAH abrumada con su quehacer y la pesadez institucional.

Reconocía de antemano los límites de mi posición, sobre todo con relación al trabajo de campo, al reducir la etnología a los estudios de grupos indígenas cuando hoy día es mucho más abarcativa. Pero eran límites superables, una vez recordado su contexto, puesto que, como cada una de las ponencias de los demás expositores, presentaba una de las facetas del mismo problema, posibilitaba, junto con el diálogo crítico, una toma de decisión enriquecida.

aplicar los enunciados. Hasta aquí tendríamos que llegar para introducir palabras como materia, plan de estudio, carrera, etcétera, y empezar a idear un nuevo plan de estudios o remiendos al que está todavía vigente en la ENAH.

El contexto de la enunciación

El contexto de la enunciación será breve: hablo simultáneamente desde la posición privilegiada de un profesor de tiempo completo, y desventajosa de alguien que creía, hasta hace poco todavía, en algo que se pareciera a la justicia, y se niega a seguir cómodamente con sus ilusiones. Hoy día pienso que, al igual que la naturaleza, las sociedades nacieron injustas, sin contemplar la posibilidad de que cambie este panorama; en tal situación, continuar peleando contra molinos de viento se vuelve una elección personal; no sé si seguirá siendo la mía y, en el caso afirmativo, cuál será su nueva modalidad. Por ahora, me interesa dejarme escuchar y escuchar a los demás. Además, quiero añadir que me pronuncié en contra de la implementación de este plan de estudio el que, finalmente, no era peor que otro; después de luchar seis años para sacarle el mejor provecho, ya me es familiar y me convencí que tiene sus virtudes y que no es responsable de los *impasses* de la especialidad.

Los enunciados

Introducción

Para presentar los enunciados partiré de las preguntas ¿qué llamo docencia? y ¿qué llamo investigación?

Llamo investigación a cualquier práctica que busca resolver un problema por medio de ciertas herramientas teóricas más o menos materializadas. La especi-

ficidad de la investigación etnológica es que los problemas que queremos resolver, teóricos o prácticos, con las herramientas teóricas correspondientes, son considerados etnológicos por la institución que constituye la etnología; primera dificultad puesto que dicha institución no es homogénea y que los argumentos académicos no son los de más peso para consensar todas las posiciones. Uno de los consensos es que la etnología no se puede concebir sin una etnografía, práctica fundada sobre la representación directa, desde una mirada antropológica producto de herramientas teóricas, de un cierto real por el propio etnólogo o sus otros “yos” (que pueden ser sus predecesores, los clásicos, o sus sucesores, los estudiantes),¹ para su aprehensión teórica y/o su transformación política. Así, lo que llamamos trabajo de campo es una componente imprescindible y constante de nuestra disciplina que va cambiando según las diferentes etapas de la formación y de la investigación.

La docencia es la transmisión, siempre renovada, de los saberes necesarios a la investigación, que incluyen, además de las herramientas teóricas, de los problemas y de las técnicas utilizadas en el campo, un sinnúmero de quehaceres y comportamientos político-sociales fundamentales. En el ámbito de los profesores, hablar de una transmisión renovada es plantear la unión docencia-investigación: no hay profesor de antropología que no sea paralelamente investigador. Así, en la formación de nuevos antropólogos, la docencia implica tanto la “docencia a secas”, o sea impartir un cierto saber al servicio de la formación de nuevos investigadores, la transmisión de las herramientas necesarias a una orga-

¹ Veremos la importancia de este paréntesis en otra ponencia al respecto que se publicará en el próximo número de esta revista.

nización-interpretación del fenómeno estudiado, como el trabajo de campo en los espacios donde se da el fenómeno en cuestión. Es, pues, imposible diferenciar la docencia de la investigación, es necesario tener presente su relación, y la diferencia significativa no se da entre docencia e investigación sino entre herramientas teóricas y trabajo de campo, puesto que este último se fundamenta en herramientas teóricas y que la “docencia a secas” está formada por resultados de trabajos de campo propios o realizados por otros; o, para ser más precisa, entre trabajo frente pizarrón y trabajo en campo.²

Así, lógicamente, no diferenciaré entre investigación y docencia sino entre dos momentos: un *corpus* teórico mínimo al que se supedita el trabajo de campo, y este *corpus* ya ampliado y profundizado supeditado al trabajo de campo. Tradicionalmente, esta diferencia cualitativa retomaba la segmentación de los estudios de antropología en licenciatura, maestría y doctorado. Más adelante retomaremos este punto dentro del tema del contexto de aplicación, ya que dentro de su contexto socio-cultural, determinado por ciertas relaciones de fuerzas, se recorta políticamente dentro de toda unidad de aprendizaje que empieza, en nuestras sociedades, con la preprimaria y acaba con la muerte de uno o su jubilación vegetativa, institucional o no. Permanezcamos, pues, todavía en el nivel lógico de los enunciados, abocándonos primero al momento en que la transmisión del *corpus* teórico es prioritaria. Pero antes,

² En este momento en el que se quiere asociar a la sociedad civil en la conservación del patrimonio cultural, me parece importante reflexionar más acerca de cómo llevar las aulas mismas en el campo. En lo personal, tuve muchas oportunidades de implementar programas que iban en ese sentido; pero la indiferencia institucional fue siempre determinante.

sacaré la primera conclusión que enmarca mi posición: el trabajo de campo debe estar presente desde el inicio del aprendizaje de la antropología.

Primer momento: la transmisión del corpus teórico

Al inicio de los estudios, este momento, supeditación del trabajo de campo a la formación conceptual, tiene toda su importancia puesto que con él empieza el proceso de especialización, respondiendo a la pregunta guía ¿cómo pasar de una mente “generalista” moldeada por los niveles anteriores, que lee lo real de acuerdo con el nivel académico-socio-cultural de su “generación” a una mente capaz de leer este mismo real como etnólogo? Según yo, los saberes mínimos que se deben transmitir en esta etapa se enmarcan en las siguientes premisas-problemáticas cuyo orden no responde a criterios conscientes:

a) Desde el comienzo de su formación, los estudiantes deben tener una visión global y lógicamente articulada de los diferentes componentes de la etnología para ir profundizando cada uno de ellos, o por lo menos los que serán objetos de sus intereses, en el transcurso de su aprendizaje sin perder de vista sus relaciones. Me parece que en un cierto momento del aprendizaje, que ubicaría al final de este primer momento, sería conveniente retomar esta visión unitaria.

b) Puesto que la etnología no es más que una parte del campo mayor que constituye la antropología, incluida igualmente en las “ciencias socio-humanas”, es imprescindible presentar tanto las diferentes subdisciplinas de la antropología como su inclusión en el contexto mayor de la episteme occidental. Eso plantea de inmediato el lugar de la epistemología en la formación antropológica, problema que volveremos a encontrar más adelante.

c) Otro gran bloque de conocimientos que se deben transmitir se refiere a lo que hacen los antropólogos. Nuestro medio acostumbra diferenciar dentro del oficio de antropólogo tres grandes ejes:

El primero contempla el tipo de problemas que se quiere resolver, lo que permite una clasificación en teorías regionales. Las herramientas con las que se pretende resolver estos problemas son las teorías acompañadas de su metodología, de sus técnicas y de su epistemología, que reagrupadas en conjuntos discretos, forman las corrientes, cuya estrecha relación con el eje temático es necesario recordar. Por considerar que el tipo de problemas que se pretende resolver predetermina las herramientas seleccionadas, privilegiaría la transmisión de éstas desde la presentación de las antropologías regionales, dejando para un segundo tiempo, cuando ya los estudiantes las dominen, la sistematización más rigurosa de las corrientes. Será igualmente cuando se podrá retomar todos los conocimientos, dispersos a nivel del conjunto “etnología”, pero unificados en el ámbito de cada región, para hacer frente a una reflexión nodal respecto a la epistemología a la que me parece fundamental considerar siempre integrada a cada una de las corrientes puesto que cada unidad discursiva tiene sus propios criterios de validez.

Considerando que los problemas nacen a la intersección de lo real y de las condiciones teóricas, ambos en perpetuo movimiento, cualquier proyecto formativo debe ser suficientemente flexible para actualizarse. Además, hay que pensar en qué momento del proyecto, si en éste o en el siguiente, de manera independiente, debe considerarse esta actualización. La antropología, como cualquier saber, es fechada; en casi dos siglos de su institucionalización acumuló una cantidad enorme de saberes que

no son igualmente pertinentes según las diferentes etapas de aprendizaje y según el nivel de especialización alcanzado. En el primer momento, se tendrá que privilegiar los clásicos,³ tanto pasados como contemporáneos. Para los primeros no hay gran problema; el tiempo decantó las diferentes obras y existe un consenso institucional de cuáles son imprescindibles. Con relación a los segundos, un seminario permanente acerca de nuevas corrientes, con estudiantes y maestros, permitiría a ambos actualizar sus conocimientos.⁴

El segundo eje del quehacer de los antropólogos es geográfico, fundamento de la clasificación en grandes áreas culturales. Dentro de éstas, planteadas teóricamente a los estudiantes a nivel mundial desde el inicio de su formación, se tendrá que desarrollar de manera particular el área mesoamericana, junto con el cuestionamiento que de ella se puede hacer, así como las demás áreas frente a las que se construyó. En el plan de la formación, este eje es fundamental ya que prepara el segundo momento y es la segunda vertiente de cualquier especialización.

Por fin, el último⁵ eje de nuestro saber es la dimensión histórica; porque nuestra especialidad es la etnología, nuestro periodo es el actual. Sin embargo, si

³ En el sentido que le da Gadamer: "Cuando calificamos una obra de 'clásica', es sobre todo en la conciencia de su permanencia, de su significación imperecedera, independiente de toda circunstancia temporal —en una suerte de presente intemporal, contemporáneo de todo presente", *Vérité et Méthode*, París, Editions du Seuil, 1976 (1960), p. 127 (traducción de la autora).

⁴ Este seminario tendría la virtud de fomentar y canalizar los lazos entre los diferentes miembros de la licenciatura. Pero, cada vez que hablamos de virtud entramos en el dominio de la subjetividad.

⁵ Tan coyuntural dentro de esta exposición como lógico.

bien el hombre es la clave para entender al mono, cualquier estudio del hombre presupone conocimientos mínimos respecto a su primo.

d) Finalizaré este punto con un problema que atraviesa nuestra práctica, el de la unión, no demostrada pero erigida como dogma, de las prácticas teórica y política, que lleva a justificar con una el no-compromiso con la otra. Una vez mostradas las relaciones y sobre todo las diferencias entre lo que llamaré antropología teórica y antropología aplicada, y tomando en cuenta la importancia que ésta tiene en México, es fundamental presentarla por sí sola. Permitiría resolver en parte la polémica que se da respecto a la relación de la formación de los estudiantes con el mercado de trabajo, puesto que crearía un lugar, y uno solo bien delimitado, donde se sensibilice a los estudiantes en cuanto a algunas de las perspectivas que deberán enfrentar.

Transición

Ya vimos que habrá un momento ideal⁶ en el que podremos considerar "acabada" la primera formación de una mente antropológica, cuando una determinada porción de lo real se aprehenda desde una mirada antropológica. A partir de ese momento continuará la transmisión teórica pero supeditada al trabajo de campo. Por un lado, éste permitirá a los estudiantes articular los conocimientos adquiridos, puesto que su aplicación a una realidad externa les obligará a cuestionarlos, seleccionar dentro de ellos lo directa y presentemente necesario, desechar partes, enriquecer otras, etcétera. Por otro, las preguntas que surgen del primer trabajo de campo, seguido de la

⁶ Desafortunadamente particular a cada uno.

selección de un problema, conllevan a especializarse y profundizar lo aprendido. Aun cuando deje en camino muchas vetas quizás fundamentales para nuestro propósito, relacionadas a este primer momento, estas primeras reflexiones se deberán ampliar y rectificar de manera colectiva.

Segundo momento: el trabajo de campo

Ya vimos la importancia de que los estudiantes, desde su ingreso a la escuela, se integren al trabajo de campo. Creo que desde el primer momento se puede lograr de tres maneras. Por un lado, desde los libros, transmitiendo las experiencias de campo que tuvieron los propios teóricos estudiados. Por otro, empezando a ir al campo, desde dos modalidades. Favorecer, en la impartición de los diferentes saberes que lo permiten, la salida al campo junto con el o los profesores involucrados, es una de ellas, que ya hizo sus pruebas en la especialidad. Pero paralelamente, se necesitaría encontrar una forma de hacer participar a los recién llegados a las nuevas unidades de aprendizaje de este segundo momento, que vendrán a reemplazar las del primero, que eran configuradas alrededor del saber teórico que se quería transmitir.

En este segundo momento, la investigación de uno o varios profesores debe servir de eje de formación, creando aquellas unidades en las que se supedita la transmisión de nuevos saberes a dicha investigación. Bajo esta modalidad, es diferente a la de un profesional, y me parece pertinente el nombre que lleva actualmente: Proyectos o Seminarios de Investigación Formativa. Sin embargo, sería conveniente cuestionar las formas que reviste esta figura conocida en la que se insertan los estudiantes. Este punto es suficientemente importante para ser objeto de una ponencia por sí sola; oja-

lá alguien se haya abogado por ella. Por ahora me limitaré a diferenciar dos grandes núcleos aglutinadores de proyectos según se pretenda resolver un problema regional⁷ o temático. Como la diferencia entre los dos momentos, que implica el problema de la segmentación de la formación global del etnólogo en el mundo institucional de la antropología, la organización global de estos seminarios igualmente implicará un problema de segmentación, pero ahora dentro de la antropología que hoy día toma la forma, en la ENAH de las seis licenciaturas. Considerando que la mayoría de los problemas que atañen a estos seminarios son operativos, es tiempo pasar a la tercera parte.

El contexto de aplicación: los problemas, vistos desde utopías y realidades, relativos al primer momento, la transmisión del corpus teórico

Ahora bien, una vez realizada una discusión “objetivo-lógica” acerca de lo que llamé los enunciados, si fuéramos robots, puras piezas en el juego de ajedrez arbitrario del universo, nos podríamos poner de acuerdo. Pero como seres humanos, presos de nuestra cultura, de estas rejas que se interponen entre un nosotros vacío sin ella y el mundo, e igualmente del deseo, del que el poder no es el menor, estamos inmersos en un campo social, ámbito de problemas, utopías y realidades. Partiré de los primeros, particularmente de los problemas internos a la ENAH, organizativos y laborales, por supuesto relacionados sin dejar de referirme a las segundas, utopías y realidades.

⁷ Quizás no es muy afortunada esta diferencia. En relación con un estudio regional, mis últimos dos años de PIF me enseñaron que no hay descripción sin eje temático.

El mayor problema en lo que se refiere a un plan de estudio es el momento de la división entre estos dos momentos, trabajo de campo al servicio de la docencia; docencia al servicio de la investigación, dentro de la sola unidad que representa la formación antropológica. Ya dije que este recorte es político. En la mayoría de las universidades europeas, la fase que llamé “de transición” se da entre la licenciatura y los posgrados. En México, esta transición se presenta en la licenciatura. Entre la multitud de razones de ello, sólo destacaré dos: el hecho histórico de que antes, la carrera incluyera licenciatura y maestría, y la coyuntura laboral, que llevó a la separación de profesores de licenciatura y de posgrado; si bien ésta no es rígida a nivel individual, donde varios profesores de la licenciatura son “invitados” a dar clases en la División de Estudios Superiores (DES),⁸ sí lo es a nivel institucional y, en mi opinión, este problema se debe resolver en este contexto. Un punto de partida *sine qua non* es romper la distancia actual que se da entre nuestra licenciatura y la DES para alcanzar una perspectiva unitaria global⁹ tanto teórica como laboralmente.

Me limitaré ahora a algunos problemas relativos al primer momento, la transmisión del *corpus* teórico. A nivel laboral, todos conocen las condiciones pésimas de la investigación en el INAH y, peor todavía de la docencia-investigación en la ENAH.¹⁰ Hablo, por supuesto, desde los profesores de la licenciatura,

⁸ Cuya diferencia con la División de Licenciaturas es uno de los pilares organizativos de la ENAH.

⁹ También será fundamental replantear la relación entre las dos licenciaturas de antropología social y etnología con términos diferentes a los actuales.

¹⁰ Comparando la ENAH con otras instituciones y con ciertas prácticas que conciernen a la investigación “pura”; comparándola con

y, dentro de ellos, de los profesores de tiempo completo. Iba a escribir acerca de los más privilegiados, pero se debe matizar mucho. Privilegiados, ciertamente, frente a esta masa, que tiende a disminuir, creo, de profesores H.S.M. (es decir, los que cobran por hora-semanas) que laboran en varias instituciones, sin pertenecer a ninguna. Pero cada vez más desfavorecidos frente tanto al personal del INAH como al de otros centros de investigación exclusivamente dedicados a la investigación, puesto que éstos pueden dedicar todo su tiempo a la investigación y además, dar las clases necesarias para su actualización académica, cobrando, o pudiéndolo hacer, para eso. Este problema debería resolverse dentro del INAH, tomando en cuenta que todos somos investigadores-docentes, o sea que todos tendríamos que impartir clases e investigar. Se deben buscar las maneras para que, por un lado, los docentes investiguen sin necesidad de desarrollar una doble jornada por un mismo sueldo, y por otro, para que los investigadores se integren a la docencia.

Independientemente de eso, considerando el momento actual determinado por la presentación de la iniciativa de ley, aun si la ENAH decidiera autonomizarse en mayor o menor grado del INAH, se debería reconsiderar la carga de trabajo del personal docente. Desde mi punto de partida, o sea que no se puede separar la docencia de la investigación, debemos conjuntamente impartir clases e investigar. Considerando que esto último implica organizar la información recolectada, por lo general durante nuestros periodos de vacaciones, esperando ansiosamente el próximo año sabático, se debería aplicar a nivel del trabajo anual de cada profesor la diferencia entre los dos momentos que son el eje de

otras, entre las cuales la investigación aplicada, es evidente que estamos en la gloria.

esta ponencia. En un semestre,¹¹ el profesor daría dos materias¹² y su Seminario de Investigación Formativa; en el siguiente seguiría con éste y su propia investigación.

Una vez conseguidas las condiciones óptimas de trabajo, se podrá rectificar, quizás, el desarrollo profesional de muchos de los que piensan que “puesto que hacen como si nos pagaran, nosotros hacemos como si trabajáramos”. Actualmente, cada cual hace lo que quiere o puede; no hay control del contenido de las clases; no hay articulación entre los diferentes profesores. Si no se puede remediar eso, un nuevo plan de estudios, por mejor que sea, no resolverá por sí solo el problema de la formación de los estudiantes.¹³ A manera de ejemplos, las materias, sobre todo las que llamamos obligatorias, no pueden limitarse a contenidos mínimos sino que cada profesor tendría la obligación de trabajar junto con un paquete didáctico; la libertad de cátedra no significa impartir lo “que se me pega la gana” sino “con mi estilo” lo que el conjunto de implicados considera pertinente. También, para acabar con las lacras que rastreamos, habría que repensar la relación profesor-estudiantes; que los exámenes fueran departamentales ayudaría mucho. Pero todo eso representa mucho tiempo y, en las actuales políticas laborales de investiga-

ción,¹⁴ es un tiempo perdido no valorado.¹⁵

Este último límite nos lleva a las condiciones que operan nacional, cuando no internacionalmente, en la investigación; me refiero al contexto de la pretendida búsqueda de excelencia académica, cuyos principales pilares son, en México, el Sistema Nacional de Investigadores y otros planes de estímulos, que privilegian la cantidad y no la calidad, exacerbando la peor competición entre investigadores y bajan irremediablemente el nivel académico. Una vez adquirida una cierta experiencia, un artículo, una ponencia u otro producto académico, se pueden concretar en dos o 20 horas; los que, como Picasso, o Stravinski, estiman que toda obra “genial” tiene 1% de genio y 99% de trabajo, piensan que serán muy diferentes aún si “a primera vista” un neófito no se percata de la diferencia; a nuestras máquinas evaluadoras no les interesa ésta. Recordaré siempre el veredicto de un jefe de carrera de etnología en el momento de negarme una constancia por mi participación en un evento académico: su prerrequisito no era el contenido de los comentarios, sino que se hubieran dado desde un estrado; y, desafortunadamente, tenía razón. A esta “ley que no le deja punto de sosiego y le susurra de manera incesante al oído: ¡Adelante! ¡Adelante!”¹⁶ se debe añadir las dobles o triples cham-

bas, los cursos rebajados de quince sesiones a ...; de cuatro horas¹⁷ a Dejo a los estudiantes rellenar los puntitos de suspensión. Me parece que mientras esta desvalorización de la docencia no sane institucionalmente¹⁸ con criterios objetivos, olvidense del mejor plan de estudio!

Finalizaré con una breve referencia a los estudiantes, entre los cuales se gestan los futuros docentes e investigadores, y que tendrían que hacer escuchar su propia voz. Como en todo sistema democrático, la libertad-igualdad permite responsabilizar al individuo de su desgracia y si bien todos pueden..., todavía, ingresar a las universidades públicas, los que podrán salir y, más todavía trabajar, son cada vez más reducidos; lo que se debe añadir a esta perogrullada es que no forzosamente se quedarán los mejores. Ni qué decir que la historia personal de cada uno tiene un peso enorme que poco deja a buenas intenciones; otro tema que no desarrollaré aquí. Sólo añadiré, a modo de conclusión, que las condiciones socioculturales de los estudiantes adquieren todavía más importancia en nuestro oficio basado en el trabajo de campo, por lo que debemos tener claro lo que queremos sin demagogia. ¿La democracia?, ¿para quiénes?, ¿quiénes somos los ciudadanos de la *polis* que podemos pretender a una mínima igualdad?

¹¹ Pero desde un proyecto global se podría considerar otra periodización que conservaría la idea de liberar la mitad de tiempo.

¹² Otro problema será considerarlas “cualitativamente”: las mismas impartidas en dos turnos, obligatorias, optativas, y las diferentes combinaciones que se puede hacer.

¹³ Estoy hablando de la “media” de los estudiantes. Con el peor plan de estudio algunos estudiantes llegarán a formarse solos, tal vez aprovechando otras instituciones; con el mejor plan de estudio, otros estudiantes seguirán en los limbos de la ignorancia antropológica.

¹⁴ Ya que sólo conozco una política académica, la del proyecto de la Coordinación Nacional de Antropología, sobre la cual se tendría que regresar en otro momento.

¹⁵ Corrigiendo *a posteriori* lo que fue una ponencia en vista de su publicación, pienso importante añadir que es muy significativo que en este encuentro, organizado por la especialidad de etnología, no asistieron cinco de los ocho profesores de la academia.

¹⁶ Habrán reconocido a Marx refiriéndose a la producción burguesa [*Trabajo asalariado*

y *capital*, México, Quinto Sol, s. p. (texto revisado por Engels en 1891 a partir de un texto de Marx escrito sobre la base de conferencias dadas en 1847)]; no sólo a los intelectuales franceses de la segunda guerra mundial se les podría llamar, como lo hizo Paul Nizan, los perros de guardia del sistema.

¹⁷ Aprovecharé para recordar que 2+2 no es forzosamente igual a 4; y que una clase de cuatro horas nunca tendrá el mismo aprovechamiento que dos clases de dos horas.

¹⁸ Lo que implica regresar al caso de cada docente.