

La etnografía y la memoria colectiva: encrucijada en el aula

Iñaki Sagardoy Leuza

Resumen:

Algunas autoras han señalado la pertinencia de las estrategias y herramientas de la disciplina socioantropológica en el acercamiento a la cuestión de la memoria colectiva (Climo and Cattell, 2002; Ferrándiz, 2023; Hristova et al., 2020; Stewart, 2016). La inclinación desnaturalizadora de los fenómenos sociales, del mundo ordinario que se conoce, y la disposición comparativa podrían resultar, entre otros, elementos fructíferos en el aula.

No obstante, más allá de una defensa genérica de lo provechoso que pueda resultar el corpus y el método antropológico, esta comunicación propone dos movimientos concretos que podrían permitir aterrizar en el aula la encrucijada entre la memoria y los procesos socioculturales: 1) explorar el alcance de la etnografía a partir de una curiosidad problematizada del alumnado; y 2) aventurar etnografías memorialistas adaptadas a la edad y curso.

Lo que se propone, en definitiva, no es tanto una etnografía escolar (educational ethnography), con un observador externo como protagonista, sino la adecuación de algunos mínimos de los procesos de construcción del objeto de investigación en ciencias sociales y su posible traducción en pedagogías activas y profundamente participadas por el alumnado.

Palabras clave: etnografía, memoria colectiva, ciencias sociales, pedagogía.

Introducción: la etnografía y la *curiosidad problematizada* en el aula

Vivimos en el capitalismo. Su poder parece ineludible, pero también lo parecía el derecho divino de los reyes.

Ursula K. LeGuin

(Extracto del discurso de aceptación Medalla de la Fundación Nacional del Libro a la Contribución Distinguida a las Letras Americanas)

De acuerdo con la antropóloga Rosana Guber¹, la etnografía puede ser definida a través de su triple significación; la de método, texto y enfoque.

En su vertiente metodológica, la etnografía emerge como una suerte de dispositivo de investigación que comprende un conjunto de técnicas y actividades agrupadas en el "trabajo de campo". Tal repertorio técnico descansaría de manera general sobre seis estrategias principales de producción de datos: 1) una inserción prolongada en el grupo o medio que se desea investigar y que ha venido a llamarse "observación participante"; 2) las entrevistas de diversa naturaleza; 3) actividades de observación concretas (sin participación en la acción de la investigadora); 4) la recopilación de materiales heterogéneos (mapas, gráficos, encuestas, etc.); 5) las fuentes escritas; y 6) los datos audiovisuales². En esencia, la etnografía, según los acercamientos y manuales metodológicos más comunes, sería pues una práctica de investigación directa y cualitativa que involucra la realización de trabajos de campo con grupos humanos, sociedades o culturas, participando y experimentando en el flujo cotidiano de la vida. Se buscaría llegar al estudio de primera mano de "lo que la gente dice y hace en contextos particulares"³. Básicamente, una amplia mayoría de las monografías y propuestas metodológicas que son referenciales en la disciplina socioantropológica equiparan o engloban la totalidad del proceso etnográfico con el método.

No obstante, la arista textual de la etnografía tampoco podría ser desatendida. Al fin y al cabo, en su forma final y accesible, las etnografías son textos más o menos descriptivos

¹ Rosana GUBER: *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Siglo XXI, 2011.

² Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN: *El rigor de lo cualitativo: las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2018, pp. 30-49.

³ Martyn HAMMERSLEY: «Ethnography: problems and prospects», *Ethnography and education*, 1, 1 (2006), pp. 3-14, p. 4.

(y analíticos, teóricos, epistémicos...) que se construyen imaginando una audiencia y de acuerdo con objetivos dispares. La redacción de una etnografía con forma de tesis doctoral se distancia del aspecto literario de algunas aventuras postmodernas. Y tampoco se asemejan a veces las empresas con espíritu divulgativo de la estructura encorsetada de los *paper* académicos. Sin embargo, puede discernirse en todas las escrituras una asunción de la etnografía como forma de representación del objeto estudiado y, por tanto, el requerimiento de un proceso reflexivo y crítico de primer orden⁴. Es decir, si la tarea de la etnografía se correspondería con correr un “riesgo interpretativo” notable en su investigación, no podría desligarse de la reflexión que subyace a la búsqueda de coherencia, sentido, generalización o traducción que será finalmente aterrizado en un texto⁵.

Si se recuerda Guber diferencia, junto con el plano metodológico y textual, una tercera acepción de la etnografía relacionada con la óptica fundamental en algunas ciencias sociales (en antropología y sociología, mayormente). Al referir este tercer ángulo de enfoque etnográfico rescataré cierta orientación problematizadora que, sin minimizar el alcance pedagógico del método y la escritura, me parece que puede tener eventualmente un interés mayor para quien busque imbricar algunos elementos fundantes de la antropología con la práctica de los oficios escolares.

James Peacock, en una monografía ya clásica que se marca como fundamento dar con *el enfoque de la antropología*⁶, rescata una analogía fotográfica para restablecer la dualidad que parece subyacer al quehacer de la disciplina. Explica que la “luz intensa” sirve para grabar de forma severa las formas y contornos fotografiados. La técnica del “foco difuso”, empero, suele ser utilizada en los retratos que buscan difuminar el objeto principal y crear un efecto de camuflaje con aquello que lo rodea. De acuerdo con Peacock, la perspectiva antropológica fundiría la luz intensa que alude a la búsqueda y la observación detallada de prácticas, realidades, fenómenos, etc. concretos, con el foco difuso que sugeriría la apertura holística, comparativa y generalizadora.

⁴ Ángel DÍAZ DE RADA y Honorio Manuel VELASCO: *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 2006.

⁵ Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, *El rigor de lo cualitativo: las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*, pp. 219-21.

⁶ James L PEACOCK: *The anthropological lens: Harsh light, soft focus*, Cambridge University Press, 2001.

Otra manera de dualismo puede ser advertido en la noción de enfoque que algunos autores han llamado “mirada etnográfica” (*ethnographic gaze*), y que referiría un “mirar sistemático y disciplinado” necesario para las observaciones en el campo⁷, pero asimismo una postura crítica y reflexiva por parte del investigador que se cuestiona continuamente la construcción de esa misma mirada.

Una comprensión amplia de la “mirada” y del enfoque antropológico pueden ser rescatados también de un texto que responde al encargo de proyectar un plan de estudios embebido por los conocimientos y las estrategias metodológico-teóricas-epistémicas de la antropología social para la educación secundaria. Ángel Díaz de Rada revisa los motivos que desde una perspectiva pedagógica justificarían la contribución específica de la disciplina⁸.

En primer lugar, la antropología, complementando las perspectivas sistémicas de otras ciencias sociales (lengua e historia), ofrecería una visión más encarnada del discurrir de los universos sociales; propondría un enfoque basado en las experiencias y las prácticas de la vida concreta, mediante el saber y las herramientas etnográficas.

En segundo lugar, lejos de comprender la diversidad sociocultural y las identidades de manera fija y estática, la disciplina regalaría un enfoque procesual y radicalmente crítico que aborda la constitución de identidades humanas como procesos abiertos y en pugna, resaltando cómo se institucionalizan y cierran en ciertos contextos.

En tercer lugar, Díaz de Rada refiere una suerte de enfoque relacional para la comprensión y el análisis de algunos fenómenos. En contraposición a una visión naturalizada y naturalizadora de algunas categorías clasificatorias como las clases, géneros, identidades lingüísticas, históricas, etc. la antropología brindaría la oportunidad de mostrar cómo esas identidades se construyen y alteran simultáneamente.

Y, finalmente, paralelo a una enseñanza “tecnoinstrumental” que aportan las pedagogías actuales en otras ciencias sociales, la antropología resaltaría el carácter convencional y construido de las instituciones sociales, subrayando cómo dependen de decisiones y poderes concretos.

⁷ Raymond MADDEN: *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*, London, Sage, 2010, pp. 97-101.

⁸ Ángel DÍAZ DE RADA: «¿Antropología en la enseñanza secundaria?», *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 20 (1), 2015, pp. 5-19.

En resumen, para el antropólogo, con la incorporación de estos enfoques, las estudiantes obtendrían una imagen y mirada más compleja del mundo que les rodea. No *solo* aprenderían las constataciones y automatismos promovidos por la enseñanza ordinaria de las ciencias sociales, sino *también* a cuestionar y no dar por sentadas dichas constataciones⁹.

Pío Pérez también ha llegado conclusiones similares al reflexionar acerca del lugar de la antropología social en la enseñanza secundaria vasca¹⁰. Según su punto de vista, las escuelas estarían organizadas por asignaturas y de manera inflexible, enfocándose en dominar cada materia para aprobar, lo que lleva a un aprendizaje memorístico y rigidez en las formas, el tiempo y espacio, desalentando la curiosidad de las alumnas y docentes. En un momento en que resultaría cada vez más difícil mantener la visión utópica de las escuelas como lugares ideales para entender las dinámicas sociales y capacitarse para vivir críticamente en la comunidad, la inclusión de la antropología debería hacerse como una propuesta educativa que ofrezca a los estudiantes herramientas adecuadas para cuestionarse sobre el mundo y su lugar en él.

Esta aseveración nos lleva de nuevo a la reflexión de Díaz de Rada, cuando recuerda que ningún mundo habitado por un ser humano es "natural". Ningún mundo social es un hecho inevitable de la naturaleza y, sin embargo, generalmente, los seres humanos somos educados para creer que nuestra forma de vida resultaría natural e inevitable. Esta sensibilidad, subraya el autor, podría ser conocida como *etnocentrismo* o *sociocentrismo*.

El etnocentrismo, y el esfuerzo reflexivo que la antropología trata de desplegar para controlarlo, se manifiestan en un aspecto visible: la curiosidad por otras formas de vida basada en una "estética y ética del exotismo"¹¹. Esta curiosidad habría sido atractiva y habría contribuido a la popularidad de la antropología, percibida como una disciplina fascinante y seductora. Por consiguiente, un programa de formación que buscara incorporar conocimientos y estrategias de la antropología, debería aprovechar esta atracción inicial por lo exótico para llevar al estudiante desde la contemplación externa hacia la reflexión sobre su propia cultura. En última instancia, se buscaría comprender que lo propio y lo ajeno tienen el mismo estatus en la vida social en ciencias sociales.

⁹ Ibid., pp. 15-6.

¹⁰ Pío PÉREZ: «Antropología social en la enseñanza secundaria del País Vasco: curriculum y experiencias», *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 20 (1), 2015, pp. 37-52.

¹¹ Ángel DÍAZ DE RADA, «¿ Antropología en la enseñanza secundaria?», p. 10.

En antropología, numerosos análisis han enfatizado la noción del “extrañamiento” para la necesaria “descotidianización”¹² o problematización de las cuestiones que le son familiares al etnógrafo¹³. Incluso cuando se hace trabajo de campo en situaciones o entornos familiares (que sería el caso habitual en contextos escolares), el extrañamiento no sería un hecho, “sino un logro”. Por consiguiente, se requeriría una doble postura del etnógrafo: “una familiaridad íntima con la situación que es simultánea con la distancia y el desapego de ella (...) estar intelectualmente situado entre la familiaridad y el extrañamiento”¹⁴. No es casualidad que, en este sentido, el trabajo etnográfico haya sido eventualmente definido como la tentativa por exotizar lo familiar, y hacer familiar lo exótico¹⁵.

La activación y descubrimiento de algunos “imaginarios exóticos” en el aula, no obstante, no pretende presentar universos sociales distantes, esencializados y atemporales, al contrario, se comprometería con la busca pedagógica de lo que llamaré *curiosidad problematizada*.

Esta forma de curiosidad se alinearía con cómo han sido pensadas históricamente desde algunas empresas antropológicas las configuraciones de lo exótico. Después de todo, la disciplina tendría una larga tradición en marcar lo exótico de la diferencia sociocultural con el objetivo de desafiar el pensamiento dominante en la propia sociedad¹⁶. Como materia orientada al discurso menor, y desde la estrecha atención etnográfica a un conjunto amplio de prácticas y dimensiones socioculturales, tendría la potencialidad de debilitar algunas asunciones en mayúsculas que son dominadoras en la educación formal.

La disposición problematizadora que ofrece la socioantropología, por tanto, no se limita a una invitación abstracta de “extrañamiento” o “descotidianización” de las realidades que nos rodean, es un compromiso crítico y epistemológico que pretende aproximarse a

¹² Gustavo Lins RIBEIRO: «Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica», *Cuadernos de antropología social*, 3, 1989.

¹³ Christopher POLE y Sam HILLYARD: *Doing fieldwork*, Sage, 2016, pp. 7-10.

¹⁴ Sierk YBEMA y Frans KAMSTEEG: «Making the familiar strange: A case for disengaged organizational ethnography», *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life*, Sage London, 2009, pp. 101-19, p. 102.

¹⁵ Christopher POLE y Sam HILLYARD, *Doing fieldwork*; Kees VAN DER WAAL: «Getting going: Organizing ethnographic fieldwork», *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life*, Sage London, England, 2009, pp. 23-39; Sierk YBEMA y Frans KAMSTEEG, «Making the familiar strange: A case for disengaged organizational ethnography».

¹⁶ Bruce KAPFERER: «How anthropologists think: configurations of the exotic», *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19, 4 (2013), pp. 813-36, p. 831.

las fugas y los derrames de las nociones fuertes que se configuran en los currículos y planes de estudio inspirados notablemente por concepciones positivistas y “duras” del estudio de lo social¹⁷.

Incorporar este enfoque, además, podría permitir ahondar en metodologías pedagógicas que prevén la “investigación como eje didáctico”¹⁸ en el caso de las ciencias sociales. Estas formas de concebir la acción de la enseñanza-aprendizaje desde el desarrollo y la construcción de investigaciones se caracterizarían, por listar solamente algunos ejemplos, ser compatibles con una concepción constructivista del proceso de aprendizaje de las alumnas, favorecer la participación, fomentar la autonomía y la creatividad o precipitar un entramado de elementos (resolución de problemas, uso didáctico de las concepciones previas o exploración crítica el entorno cercano) que hacen protagonista a la alumna. Además, estas metodologías se enclavarían en algunos puntos de partida *curiosos* que han sido subrayados previamente:

La mayoría de niños y adolescentes muestran gran curiosidad e interés por aprender y para conocer el mundo. Debe entenderse por curiosidad en el ámbito escolar, el ansia por indagar en las cosas a las que no se encuentra una explicación inmediata, que sorprenden o que simplemente llaman la atención. La gente más joven está especialmente dotada de una capacidad innata para identificar problemas y plantear preguntas (de Manuel, 2000: 35). La utilización de la investigación del alumnado en el medio escolar responde a una tradición pedagógica centrada en el papel activo de éste en su propio aprendizaje ¹⁹.

Al sugerir *curiosidad problematizada* me refiero, finalmente, a la problematización de esa curiosidad o motivación inicial del alumnado o, dicho de otra manera, al proceso de reconversión de tal curiosidad germinadora en un proceso de construcción de un objeto de investigación, que incluye la elaboración (colaborativa y acompañada por el docente) de preguntas de investigación, objetivos, hipótesis débiles o identificación del campo empírico de observación, entre otros elementos.

Apostar por la realización de *etnografías escolares* que parten de *curiosidades problematizadas* podrían entrecruzar una tentativa por el desarrollo de una pedagogía crítica y cierta noción amplia del enfoque antropológico según lo cual nada es inevitable,

¹⁷ Carlos Antonio AGUIRRE: *Antimanual del mal historiador*, Barcelona, Montesinos, 2007.

¹⁸ Antoni BARDAVIO I NOVI y Paloma GONZÁLEZ MARCÉN: *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*, ICE Universitat de Barcelona: Horsori, 2003, pp. 20-2.

¹⁹ *Ibid.*, p. 21.

natural, estable, estático ni definitivo. Tal y como recuerda la escritora de ciencia ficción Ursula K Le Guin en el extracto que prologa esta sección, nada es ineludible; y no parece un mal recordatorio para quien pretenda implicarse en una agenda pedagógica crítica.

Etnografías escolares: tres vías posibles

A continuación, se aventuran tres ejemplos de eventuales *etnografías escolares* o, dicho de otra manera, de *proyectos etnográficos adaptados* que deberán ser acondicionados a la edad y el curso del estudiantado de secundaria. Sin embargo, no es el objetivo de esta comunicación ofrecer unidades o secuencias didácticas en el sentido en que son comprendidas en el magisterio reglado. Más bien, se exploran unas vías de acceso a fenómenos y objetos que, partiendo de la *curiosidad problematizada* que ha sido adelantada, pueden resultar sugerentes para realizar un acercamiento etnográfico a la pluralidad de los universos memorialistas.

Para la presentación de los diferentes proyectos se empleará la misma estructura tripartita que sintoniza con la triple acepción de etnografía presentada previamente (enfoque, método y texto). Así, y recurriendo a la metáfora del viaje de ida y vuelta, se prevén tres etapas que serán descritas de manera muy amplia y que pretenden del carácter iterativo del proceso investigador en antropología²⁰:

1. El punto de partida: se corresponde con el momento de problematización de las curiosidades y las preguntas iniciales que precipitan la etnografía adaptada posterior. Como primer paso de la construcción del objeto que se abordará, deberá asegurarse un acompañamiento de la docente que ayude a convertir las preguntas curiosas en problemáticas de investigación y objetivos guía. Para ello, resultará necesario una orientación teórica, así como la puesta en marcha de dinámicas de búsqueda tutelada de algunas referencias y debates que resulten relevantes para el objeto en cuestión. La presentación de los enfoques de las sociologías, antropologías, estudios culturales, estudios feministas, etc. resultará fundamental.
2. El viaje: de manera colectiva se diseñará el artefacto metodológico que englobará las diferentes herramientas o técnicas que serán empleadas en el desarrollo de la

²⁰ D Soyini MADISON: *Critical ethnography: Method, Ethics, and Performance*, London, Sage London, 2020; Colin JEROLMACK y Shamus Rahman KHAN: *Approaches to ethnography: analysis and representation in participant observation*, New York, Oxford University Press, 2018; Kathy CHARMAZ y Richard G MITCHELL: «Grounded theory in ethnography», *Handbook of ethnography*, London, Sage, 2001, CLX, p. 174.

investigación. Además de reflexionar acerca de las formas y estrategias más fructíferas para la obtención de datos de naturaleza diversa (¿Conviene más prever ejercicios de observación o resultará más profunda una entrevista en profundidad? ¿Nos sirven los materiales audiovisuales del archivo de una asociación o mejor nos decantamos por una visita a la hemeroteca del periódico o revista local?), este momento serviría para deliberar acerca de las implicaciones políticas, éticas, incluso morales del proyecto. El despliegue de las técnicas etnográficas y el registro (diarios de campo, fichas analíticas...) de lo recogido se hará de manera lo más sistemática posible.

3. Vuelta al punto de partida: los datos obtenidos posibilitarán una reconstrucción de las preguntas y las curiosidades que están en el origen del proceso. No se buscará confirmar o desmentir las hipótesis en un sentido positivista (de falsabilidad), sino reformular las preguntas hacia nuevos puntos de partida. Este sería el momento de escritura y cierre eventual en el que una selección de los materiales del campo puede transformarse después de un procesamiento teórico-analítico en humildes etnografías escolares (ahora como productos textuales).

Para concluir presentaré muy resumidamente tres vías con objetos de investigación dispares que podrían ser evocadores para utilizar en el aula.

1. *La memoria que se hace*

Jeffrey O. Olick, sociólogo que ha investigado la formación de la memoria colectiva en la Alemania del siglo XX, ha señalado que cualquier análisis de estos procesos debe basarse en tres principios²¹. En primer lugar, reconocer que la memoria colectiva no es monolítica. En segundo lugar, entender la memoria como una estructura dinámica, un diálogo constante entre el pasado y el presente. Y, por último, concebir la memoria colectiva como un proceso, no como una "cosa", como una facultad más que como un lugar. Es decir, la memoria colectiva es algo que se "hace", no algo que se "tiene". Una convicción similar se encuentra en el trabajo de Félix Vázquez, quien ha observado que la memoria, entendida como acción social, solo puede ser comprendida en el contexto de las prácticas sociales²².

²¹ Jeffrey K OLICK: *The sins of the fathers: Germany, memory, method*, Chicago, University of Chicago Press, 2016.

²² Félix VÁZQUEZ: *La memoria como acción social: Relaciones, significados e imaginario*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 101.

El *hacer* memoria podría ser definido como un proceso de recategorización y reconstrucción continuo que exige una selección activa por parte de los “agentes” o “emprendedores” de la memoria²³.

Posibles puntos de partida: Podrían realizarse exploraciones etnográficas escolares que busquen investigar el cómo los colectivos memorialistas o instituciones *hacen* memoria. ¿Cuáles son las principales estrategias (rituales, colocación de placas y señalamiento de lugares, realización de audiovisuales, etc.) que emplean? ¿Cómo se diseñan e implantan las políticas públicas de memoria? ¿Quién y cómo se decide qué se recuerda y qué se olvida? ¿cuáles son los conflictos y las pugnas entre los diferentes agentes?

Posibles viajes: Algunas técnicas como la observación participante en las asambleas o los actos de recuerdo resultarían provechosos. También podrían realizarse entrevistas en profundidad a técnicos o representantes institucionales.

Posibles vueltas: Realización de textos descriptivos-etnográficos o pequeños productos audiovisuales.

2. *Los tiempos de la memoria*

En un texto clásico Johannes Fabian enfatizaba, al reflexionar acerca de cómo la antropología construía al *otro* en otro tiempo, que no existirían humanos que viviesen a destiempo, ya que todos compartíamos una contemporaneidad radical²⁴. De acuerdo con análisis similares posteriores, no podríamos más que “pasar de un presente a otro sin tener que atravesar ninguna barrera cronológica que pueda separar cada presente del siguiente”²⁵. Existiría también un carácter temporal inherente a la vida social relacionado con las formas de percibir y experimentar el pasado. Se concluye que la relación pasado-presente-futuro sería intrínseca a todas las temporalizaciones y que, en definitiva, las personas operarían en un “presente vivido”, en un proceso dinámico impregnado de “pasados” y “futuros”. Esta noción de temporalidad (de la forma en que vivimos el

²³ Joël CANDAU: *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2006; Tzvetan TODOROV: *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2019; Michael POLLAK: *Memoria, olvido, silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen, 2006; Elizabeth JELIN: *Los trabajos de la memoria*, Lima, IEP, 2012; Francisco FERRÁNDIZ: «Lugares de memoria», *Diccionario de memoria histórica: conceptos contra el olvido*, Madrid, Catarata, 2011, pp. 27-33.

²⁴ Fabian en Ángel DÍAZ DE RADA, «¿Antropología en la enseñanza secundaria?»

²⁵ Tim INGOLD: «The temporality of the landscape», *World archaeology*, 25, 2 (1993), pp. 152-74, p. 159.

tiempo) significada por Nancy D. Munn²⁶, resultaría de la experiencia de las relaciones y las prácticas de los agentes y encapsularía en los presentes, pasados y futuros posibles.

La comprensión crítica de la temporalidad humana y de las prácticas intersubjetivas que la vertebran estarían en tensión con una noción de “régimen cultural del tiempo” y, más concretamente, con un “régimen temporal de la modernidad”, que habría sido, según Aleida Assmann, un elemento fundacional de la “cultura occidental”. Este régimen temporal estaría formado por: 1) una noción de irreversibilidad basada en las fisuras que separan el pasado del futuro; 2) una “ficción” de los nuevos comienzos; 3) una “destrucción creativa” de algunas nociones; 4) la “invención” de lo histórico; y 5) la aceleración del cambio ²⁷.

Posibles puntos de partida: la tensión entre diferentes comprensiones de lo temporal permitiría reflexionar acerca de cómo vivimos el tiempo y de cuáles son las diferencias entre los tiempos de la memoria y el tiempo histórico. ¿Qué prácticas temporalizadoras configuran nuestra comprensión del tiempo? ¿Cómo vivimos y nos vive el tiempo? ¿Cuál es la relación entre el pasado, el presente y el futuro? ¿Qué diferencia el hecho histórico de la experiencia intersubjetiva mnémica?

Posibles viajes: la realización de historias de vida por parte del alumnado podría acercarse a la interrelación de los tiempos de las memorias con los tiempos históricos en casos concretos cercanos y conocidos para las alumnas.

Posibles vueltas: Realización de textos en forma de historias de vidas.

3. *El espacio producido y productor: una topografía de la memoria*

Cualquier intento por analizar el urbanismo o lo urbano desde un prisma socio-antropológico debería tener en cuenta el aporte pionero del filósofo y sociólogo francés Henri Lefebvre. La aclaración de que el espacio es un producto social y que cada sociedad produce una tipología de espacios concretos, pero que a la vez es productor y reproductor de prácticas, imaginarios, oportunidades, horizontes, etc. debería ser fundamental para acercarse a la relación entre la memoria colectiva y la trama urbana. Ya que, en sus

²⁶ Nancy D MUNN: «The cultural anthropology of time: A critical essay», *Annual review of anthropology*, 21, 1 (1992), pp. 93-123.

²⁷ Aleida ASSMANN: «Transformations of the Modern Time Regime», en Chris LORENZ y Berber BEVERNAGE (eds.): *Breaking up Time: Negotiating the borders between Present, Past and Future*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, pp. 39-56; Berber BEVERNAGE: «Introduction», *History, Memory, and State-Sponsored Violence*, New York, Routledge, 2013, pp. 1-18.

propios términos, el espacio sería “resultado y causa, producto y productor, el espacio es también una meta, un lugar de proyectos y acciones en juego, ocasión para el despliegue de estrategias concretas y, por tanto, también un objeto de desafíos sobre el porvenir, envites que se expresan sólo parcialmente”²⁸.

La materialidad de la memoria, los lugares o “sitios”²⁹ son resultado de los esfuerzos de los agentes implicados por “localizar la memoria”³⁰. Y esa empresa no puede ser desligada de la lucha por los monumentos y los memoriales, que se desplegaría “sin rodeos ni disimulos” en el campo político según Elizabeth Jelin³¹. Esto podría ocurrir debido a que las instalaciones producirían una semantización de los espacios materiales y, por tanto, una materialidad con significado “político, público y colectivo”.

Posibles puntos de partida: podrían realizarse cartografías de los lugares de condensación de la memoria en el pueblo o barrio en el que se localiza el centro escolar. ¿Cómo se deciden qué lugares merecen la catalogación oficial y cuáles no? ¿Cómo se interviene la ciudad o el pueblo con un objetivo memorialista? ¿Cuáles son los ejemplos de la materialidad mnémica? ¿Cómo se borran o resignifican los espacios? ¿Qué conflictos y pugnas emergen?

Posibles viajes: trayectos de observación del espacio intercalados con entrevistas o *focus group* a los agentes que intervienen activamente en la trama urbana con un objetivo memorialista. También podrían ser analizados los proyectos, planes, leyes, etc. que determinan y seleccionan los espacios para el recuerdo público y oficial.

Posibles vueltas: Realización de mapas y cartografías online donde se incorporan de manera colectiva los análisis cualitativos y las fichas etnográficas de las investigaciones del alumnado.

²⁸ Henri LEFEBVRE: *La producción del espacio*, Capitán Swing Libros, 2020, p. 194.

²⁹ Jacob J CLIMO y Maria G CATTELL: «Introduction», en Jacob J CLIMO y Maria G CATTELL (eds.): *Social memory and history: Anthropological perspectives*, Lanham, Altamira Press, 2002.

³⁰ Kathrin GOLDA-PONGRATZ: «Lugares de memoria», en Ricard VINYES (ed.): *Diccionario de la memoria colectiva*, Barcelona, Gedisa, 2018, pp. 261-4.

³¹ Elizabeth JELIN: *La lucha por el pasado: como construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017, p. 162.

Bibliografía

Rosana GUBER, *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Siglo XXI, 2011.

Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, *El rigor de lo cualitativo: las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2018.

Martyn HAMMERSLEY, «Ethnography: problems and prospects», *Ethnography and education* 1, 1 (2006), pp. 3-14.

Ángel DÍAZ DE RADA y Honorio Manuel VELASCO, *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 2006.

James L PEACOCK, *The anthropological lens: Harsh light, soft focus*, Cambridge University Press, 2001.

Raymond MADDEN, *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*, London, Sage, 2010.

Ángel DÍAZ DE RADA, «¿ Antropología en la enseñanza secundaria?», *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia* 20 (1), 2015, pp. 5-19.

Pío PÉREZ, «Antropología social en la enseñanza secundaria del País Vasco: curriculum y experiencias», *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia* 20 (1), 2015, pp. 37-52.

Gustavo Lins RIBEIRO, «Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica», *Cuadernos de antropología social* 3, 1989.

Christopher POLE y Sam HILLYARD, *Doing fieldwork*, Sage, 2016.

Sierk YBEMA y Frans KAMSTEEG, «Making the familiar strange: A case for disengaged organizational ethnography», *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life* Sage London, 2009, pp. 101-19.

Kees VAN DER WAAL, «Getting going: Organizing ethnographic fieldwork», *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life* Sage London, England, 2009, pp. 23-39.

Bruce KAPFERER, «How anthropologists think: configurations of the exotic», *Journal of the Royal Anthropological Institute* 19, 4 (2013), pp. 813-36.

Carlos Antonio AGUIRRE, *Antimanual del mal historiador*, Barcelona, Montesinos, 2007.

Antoni BARDAVIO I NOVI y Paloma GONZÁLEZ MARCÉN, *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*, ICE Universitat de Barcelona: Horsori, 2003.

D Soyini MADISON, *Critical ethnography: Method, Ethics, and Performance*, London, Sage London, 2020.

Colin JEROLMACK y Shamus Rahman KHAN, *Approaches to ethnography: analysis and representation in participant observation*, New York, Oxford University Press, 2018.

Kathy CHARMAZ y Richard G MITCHELL, «Grounded theory in ethnography», *Handbook of ethnography* London, Sage, 2001, CLX, p. 174.

Jeffrey K OLICK, *The sins of the fathers: Germany, memory, method*, Chicago, University of Chicago Press, 2016.

Félix VÁZQUEZ, *La memoria como acción social: Relaciones, significados e imaginario*, Barcelona, Paidós, 2001.

Joël CANDAU, *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2006.

Tzvetan TODOROV, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2019.

Michael POLLAK, *Memoria, olvido, silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen, 2006.

Elizabeth JELIN, *Los trabajos de la memoria*, Lima, IEP, 2012.

Francisco FERRÁNDIZ, «Lugares de memoria», *Diccionario de memoria histórica: conceptos contra el olvido* Madrid, Catarata, 2011, pp. 27-33.

Tim INGOLD, «The temporality of the landscape», *World archaeology* 25, 2 (1993), pp. 152-74.

Nancy D MUNN, «The cultural anthropology of time: A critical essay», *Annual review of anthropology* 21, 1 (1992), pp. 93-123.

Aleida ASSMANN, «Transformations of the Modern Time Regime», en Chris LORENZ y Berber BEVERNAGE (eds.): *Breaking up Time: Negotiating the borders between Present, Past and Future* Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, pp. 39-56.

Berber BEVERNAGE, «Introduction», *History, Memory, and State-Sponsored Violence* New York, Routledge, 2013, pp. 1-18.

Henri LEFEBVRE, *La producción del espacio*, Capitán Swing Libros, 2020.

Jacob J CLIMO y Maria G CATTELL, «Introduction», en Jacob J CLIMO y Maria G CATTELL (eds.): *Social memory and history: Anthropological perspectives* Lanham, Altamira Press, 2002.

Kathrin GOLDA-PONGRATZ, «Lugares de memoria», en Ricard VINYES (ed.): *Diccionario de la memoria colectiva* Barcelona, Gedisa, 2018, pp. 261-4.

Elizabeth JELIN, *La lucha por el pasado: como construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017.