

<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300093363>

61-94

## ARTICULACIONES: INTERVENCIONES DESDE EL TRABAJO SOCIAL Y LA ANTROPOLOGÍA APLICADA

### Joints: interventions from social work and applied anthropology

YOLANDA CANO CABRERA<sup>1</sup>

*Universitat de València (España)*

*yolanda.cano@uv.es*

*<https://orcid.org/0000-0003-3352-7952>*

TERESA VICENTE RABANEQUE<sup>2</sup>

*Universitat de València (España)*

*teresa.vicente-rabanaque@uv.es*

*<https://orcid.org/0000-0001-5248-3428>*

### RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una experiencia educativa innovadora e interdisciplinar entre trabajo social y antropología. A través de la mesa redonda “Miradas entrecruzadas: intervenciones desde el trabajo social y la antropología aplicada” programada en el marco de Actividades Formativas Complementarias convocadas por la Facultat de Ciències Socials (Universitat de València), y dirigida al estudiantado de la asignatura de Antropología Social de segundo curso del Grado de Trabajo Social de la referida universidad, tenía por objeto entender la aplicabilidad de los contenidos aprendidos en esta materia durante la práctica profesional de las Ciencias Sociales en general, y del Trabajo Social en particular. Mediante el relato experiencial se estimuló el diálogo entre profesionales y estudiantes en un sentido

---

<sup>1</sup> Profesora asociada. Departamento Sociología y Antropología Social, Universitat de València, España.

<sup>2</sup> Departamento Sociología y Antropología Social, Universitat de València, España.

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

bidireccional, mediante el intercambio de experiencias, reflexiones y preguntas resultantes del interés que suscitó este encuentro entre diferentes perfiles y generaciones que comparten una vocación social transversal. Esta propuesta innovadora del ámbito educativo superior, sustentada en las metodologías activas y un enfoque aplicado, ha permitido reflexionar sobre la importancia de la antropología en la formación de las/los trabajadores sociales en el contexto global actual. Los resultados fueron muy positivos, con una alta participación y valoración por parte del alumnado.

Palabras clave: Antropología; educación intercultural; trabajo social; aprendizaje activo; innovación educativa.

#### ABSTRACT

This work is the result of an innovative and interdisciplinary educational experience between social work and anthropology. Through the round table “Intertwined views: interventions from social work and applied anthropology” programmed within the framework of Complementary Training Activities convened by the Faculty of Social Sciences (Universitat de València), and aimed at students of the subject of Anthropology Second year of the Social Work Degree of the aforementioned university, the objective was to understand the applicability of the contents learned in this subject during the professional practice of Social Sciences in general, and Social Work in particular. Through the experiential story, dialogue between professionals and students was stimulated in a bidirectional sense, through the exchange of experiences, reflections and questions resulting from the interest that this meeting aroused between different profiles and generations that share a transversal social vocation. This innovative proposal from the higher education field, supported by active methodologies and an applied approach, has allowed us to reflect on the importance of anthropology in the training of social workers in the current global context. The results were very positive, with high participation and appreciation from the students.

Key words: Anthropology; intercultural education; social work; activity learning; educational innovations

## 1. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

La acción formativa diseñada bajo el formato de una mesa redonda con el título “Miradas entrecruzadas: intervenciones desde el trabajo social y la antropología aplicada” se presentó en el marco de Actividades de Formación Complementaria (ACF) como una propuesta de innovación educativa orientada al alumnado de la asignatura de Antropología Social que se imparte en el segundo curso del Grado de Trabajo Social de la Universitat de València.

Tal y como expone García-Retamero (2010), el personal docente, además de ser experto en la disciplina que imparte, también ha de generar espacios que faciliten situaciones de aprendizaje activo y significativo, para que el alumnado aprenda a aprender desde una consideración integral que reconozca las distintas formas de subjetivación en torno a este proceso (Lima, 2018). Con ello, se pretende que el proceso de aprendizaje trascienda la asimilación de ciertos contenidos y que, por encima de todo, permita la adquisición de competencias que tengan un impacto en la formación del alumnado a medio y largo plazo. Con tal finalidad hemos concebido esta propuesta. A través de ella nos proponemos generar un espacio de enseñanza-aprendizaje donde alumnos y alumnas, como profesionales potenciales del Trabajo Social, puedan construir un aprendizaje significativo a partir de la reflexión crítica colectiva y de un modelo de análisis interpretativo, relacional e inclusivo, propio de la disciplina antropológica. En este punto, traemos a colación algunas de las preguntas enunciadas por Bain (2007) y que rescatamos, en plural, a la hora de diseñar esta actividad:

¿Qué puedo mostrarles? ¿Qué relatos les puedo contar? ¿Qué voces, además de la mía, necesitarán oír? (...) ¿Cómo puedo crear un entorno en que los estudiantes puedan razonar conjuntamente y desafiarse unos a otros? (p. 66).

La respuesta a estos interrogantes se ha implementado, en la práctica, mediante la invitación a participar en el aula a una selección de profesionales externos que han cursado la asignatura de Antropología Social en su trayectoria académica y, por tanto, han transitado por el mismo proceso formativo en que el estudiantado actual está inserto. El objetivo principal era compartir sus experiencias profesionales, para entender la importancia de la formación antropológica en el entorno laboral del Trabajo Social. Con vistas a motivar el encuentro y la interacción con el alumnado, la actividad se concibió teniendo en cuenta dos premisas básicas de partida.

En primer lugar, por un lado, la situación de aprendizaje no solo consiste en proponer y evaluar una actividad, sino en la forma en la que ésta se lleva a cabo. Por ejemplo, si estamos hablando de inclusión y de un proceso de enseñanza-aprendizaje más horizontal, hemos de cuidar la forma en la que ocupamos los espacios para hacerlo de una manera acorde y consecuente respecto a la línea discursiva enunciada. Así pues, el lenguaje que utilizamos y las acciones que realizamos han de tener una coherencia en el alumnado y no provocar disonancia cognitiva. Dicho de otro modo, tendremos que contemplar que nuestras creencias, actitudes y conductas sean coherentes entre sí. De lo contrario, el alumnado percibirá un conflicto interno entre el ámbito cognitivo (o conceptual), el psicomotriz (relacionado con las acciones, habilidades y destrezas) y el afectivo (vinculado a emociones y actitudes), que deberían estar estrechamente interrelacionados para asegurar la congruencia y consiguiente eficacia de la situación de aprendizaje. De tal modo que, cuando esa correlación se quiebra, cabe esperar que el estudiantado no muestre el mismo interés en la propuesta educativa debido a la incomodidad que nuestra praxis está provocando al percibir esos desajustes de manera más o menos evidente (Festinger, 1957).

Por otro lado, se considera que la antropología es una materia novedosa para el alumnado de segundo curso del grado universitario de Trabajo Social, que es cuando se produce esta primera aproximación o toma de contacto con

esta otra disciplina social en el itinerario curricular. Al respecto conviene tener en cuenta que la mayoría del estudiantado procede de Bachillerato o de Ciclos Formativos, y en la Educación Secundaria Obligatoria no se imparte esta asignatura. La situación referida no es excepcional de los centros educativos de grado medio en el Estado español, sino que se ha observado de forma generalizada en otros contextos de aprendizaje reglado:

La implantación de una oferta de estudios de antropología social y cultural en los ciclos medios de la enseñanza es, a nivel mundial, escasa y excepcional; y está basada más bien en experiencias puntuales (Díaz de Rada, 2015, p. 15).

Todo ello justifica el diseño de esta actividad formativa complementaria como estrategia de refuerzo y consolidación de unos contenidos académicos que, en este punto de la formación superior, hemos comprobado que resultan originales y suscitan un alto interés en nuestro estudiantado.

A la luz de estas premisas, el aprendizaje de contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales va más allá de cumplir ciertos estándares académicos, pues tiene como finalidad última mejorar la convivencia entre la ciudadanía en el contexto sociocultural de proximidad y, con ello, adquiere una proyección activa y transformadora (García, Bernal y González, 2018). En este sentido, nuestra innovación educativa tiene su correspondencia con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Por referir algún ejemplo, advertimos su vinculación con el ODS 8, que apuesta por un modelo de crecimiento económico inclusivo y sostenido para mejorar los estándares de la vida de las personas; el ODS 10, orientado a la reducción de las desigualdades para garantizar un sistema social más igualitario; o el ODS 16, que tiene como meta promover sociedades más justas, pacíficas e inclusivas mediante la remisión de los factores desencadenantes de conflictos y discriminaciones que tienen su reflejo en situaciones de

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

vulnerabilidad y exclusión social. Ámbitos, en todos los casos, en los que las Ciencias Sociales tienen mucho que aportar dada su capacidad de concienciación e intervención para promover el cambio social.

Por esta razón, y aprovechando que una de las profesoras, por ser asociada, compatibiliza su labor docente universitaria con el ejercicio profesional en entidades externas con una amplia trayectoria en intervención comunitaria, se vio la conveniencia de invitar al aula a cinco profesionales de las ciencias sociales para participar en la mesa redonda. La propuesta era que compartieran con el alumnado, desde su particular ámbito de intervención, y en primera persona, en qué medida les resulta eficaz la formación antropológica en su praxis cotidiana, mediante casos concretos de intervenciones que promueven la integración sociocultural de personas en situación de desigualdad o exclusión social.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La actividad diseñada se enmarca en el ámbito de las metodologías activas, que Labrador y Andreu (2008) definen como,

aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje. A la hora de realizar una programación educativa integral que prepare al alumnado para su profesión se ha de tener en cuenta lo que demanda la empresa: profesionales con autonomía, desarrollo del trabajo (p.6).

Por lo tanto, la capacidad de participación y toma de decisiones autónoma se torna crucial para impulsar este modelo de aprendizaje, cuya meta será contribuir al desarrollo integral de la persona y ofrecerle herramientas que le permitan desenvolverse de forma resolutiva y eficaz en su futuro contexto profesional. Esto supone una inversión de los roles

tradicionales entre profesorado-alumnado, articulados en la mera transmisión de conocimientos que ha delimitado durante décadas el objeto de la educación. En su lugar, se apuesta por resituar el foco de interés en el propio alumnado como sujeto activo del proceso de aprendizaje, bajo la premisa de que “el conocimiento es construido, no recibido” (Bain, 2007, p. 37). En este escenario, el papel del profesorado resulta clave para permitir esa transferencia e intercambio de competencias, que pasa a ser compartida y recíproca entre iguales, dentro de una consideración hacia el alumnado sustentada en “una gran confianza (...) y un fuerte sentido de compromiso” (Bain, 2007, pp. 29-31). Esta posición supone revisar y subvertir las lógicas y estructuras de poder verticales y desiguales que, durante generaciones y aun en nuestro tiempo, se han revestido de una imagen articulada en la ‘verdad’ o la ‘autenticidad’. No podemos obviar que estos conceptos no dejan de ser constructos sociales, los cuales responden a ciertos intereses y discursos hegemónicos relacionados con una pretendida imagen de autoridad o efectividad en el logro de ciertos resultados a los que se atribuye el éxito académico. Sin embargo, la perspectiva de educación crítica cuestiona en el presente estas jerarquías a favor de un intercambio horizontal y equilibrado, hasta el punto de preferir el término más inclusivo de ‘escuela de aprendices’ (Garcés, 2020) aplicado al propio profesorado. Esto lleva, de forma correlativa, a revisar los procedimientos educativos habituales para volver a poner en el centro las preguntas motrices que deberán orientar el proceso de aprendizaje:

La educación no es un asunto que se pueda resolver con innovación ni, tampoco, solamente con metodologías más sofisticadas. Es una práctica de renovación constante que pone en juego metodologías diversas, pero que se juega su sentido en otra pregunta: ¿por qué aprendemos? ¿Con quién y bajo qué horizonte de sentido? (Garcés, 2020, p. 15).

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

No hay duda de que “las preguntas son cruciales” (Bain, 2007, p. 42) en tanto que constituyen el motor del aprendizaje al despertar la curiosidad, suscitar el interés y alentar la búsqueda de respuestas creativas que conduzcan a la formulación de nuevas preguntas. Así pues, el hecho de plantear los interrogantes de partida que permiten iniciar cualquier proyecto, en este caso educativo, serán esenciales para orientar las acciones. Bajo estas consideraciones, el qué queremos llevar a cabo (objetivos), por qué y para qué/para quién (finalidades) deberán indicar el camino sobre cómo lo vamos a conseguir (metodologías y técnicas de investigación). Y, al respecto, apunta Garcés (2020, p. 20) que “preguntar *cómo educar*<sup>3</sup> es preguntarnos cómo queremos vivir”, dentro de esa lógica de educación para la vida, en un sentido holístico e integral, que iría más allá de los estándares académicos mínimos o requeridos para aprobar una asignatura. Al fin y al cabo, como expone García-Retamero (2010),

una propuesta innovadora de la educación parte de concebir el proceso de educación como un proceso de desarrollo de potencial, en el cual el estudiante pasa de ser objeto de la enseñanza a convertirse en sujeto de aprendizaje, más que un proceso de transmisión de información, preparar a los estudiantes para la vida y no para los exámenes (p.3).

Desde este otro prisma se entiende que,

La escuela de aprendices es una figura imaginaria que nos tiene que permitir pensar los conflictos y las alianzas educativas desde un determinado punto de vista: el que nos abre la pregunta cómo queremos ser educados, dentro, fuera y a través del sistema escolar (Garcés, 2020, p. 63).

---

<sup>3</sup> La cursiva es de la publicación original.



En el caso que nos ocupa, ampliaremos el concepto del ‘sistema escolar’ al ámbito educativo, dentro de un radio de mayor alcance que permita incorporar también en él a la educación superior. Hecha esta puntualización, lo que interesa aquí es traspasar los umbrales institucionales para concebir estrategias que favorezcan el intercambio recíproco entre perfiles y ámbitos que, con frecuencia, son conceptualizados en planos diferenciados y a menudo excluyentes: alumnado-profesorado-sector profesional. Nuestro propósito con ello es contribuir a la consecución de metas, no en un sentido individualista sino, por el contrario, colectivo, consensuado y compartido.

Desde este planteamiento, la educación debería erigirse en un elemento transversal que acompañe durante toda la vida y permita tanto fortalecer las capacidades existentes como, sobre todo, fomentar el desarrollo de otras nuevas. De ahí que la principal razón de la labor pedagógica tenga que ver con ayudar al alumnado a “aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2007, p. 15); esto es, de forma que lo aprendido tenga una influencia profunda y duradera en la experiencia de la persona. Para ello, consideramos relevante la incorporación de algún factor creativo, sorprendente o persuasivo, lo suficientemente eficaz como para ser capaz de desencadenar un efecto transformador. Solo de este modo se conseguirá superar el estímulo puntual o efímero, del que depende la fijación temporal en la memoria a corto plazo para, en su lugar, contribuir al proceso de (trans)formación continuada a lo largo de la vida académica, profesional y personal.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La asignatura de antropología impartida en el Grado de Trabajo Social es una materia teórico-práctica de 6 créditos ECTS, con carácter troncal y cuatrimestral, que se oferta en cinco grupos tanto en lengua valenciana como

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

castellana. El curso académico 2021-2022 las docentes que firman el texto impartieron tres de estos cinco grupos, dos de ellos en horario de mañana y otro en horario de tarde, compartiendo además docencia en uno de los grupos de la mañana. Dicha simbiosis favoreció el diseño de esta innovación educativa que, como ya hemos señalado, pretende vincular los contenidos vistos en la asignatura con la práctica laboral desde un enfoque práctico y aplicado, articulado en el conocimiento experiencial de una selección de profesionales a quienes se invitó a participar en el aula.

A modo de contextualización, conviene señalar que el objetivo de la asignatura es introducir al estudiantado en la disciplina antropológica. Por ello, a lo largo de las seis unidades en las que se estructura la programación se profundiza en diferentes temas: antropología simbólica, parentesco, sistemas políticos y estructuras de poder, redes y modelos de intercambio económico, junto con la implementación de metodologías y técnicas de investigación cualitativas, propias de la Antropología Social y Cultural. Todos estos contenidos se vertebran en torno a dos conceptos claves y transversales, sociedad y cultura, considerados siempre en un sentido plural y dinámico como única vía para comprender la diversidad cultural o pluriculturalidad inherente a los grupos humanos. Asimismo, desde una mirada comparativa, crítica y holística, propia de la perspectiva antropológica, se valora la necesidad de abordar cada uno de los temas específicos desde una posición de *relativismo cultural*.

Este concepto, inaugurado por el antropólogo Franz Boas, surge del escepticismo de la ciencia occidental y se traduce en la capacidad de considerar las creencias y costumbres de otros pueblos desde el contexto de su propia cultura (Boas, 1887; Bohannan, 2007). Reconocer simultáneamente la particularidad y la multiplicidad de culturas implica, de forma correlativa, asumir la diversidad cultural. Y esto lleva implícito el rechazo categórico de cualquier argumentación sustentada en la hegemonía de ciertos sistemas culturales por presuponerlos mejores o superiores desde una posición

etnocentrista y eurocentrista, que hunde sus raíces en las relaciones desiguales de dominación y subordinación colonialista. Dicho de otro modo, la posición crítica de relativismo cultural constituye la base para comprender, respetar y aceptar los diferentes sistemas simbólicos y formas de organización política, económica, social y cultural. Dicho término cobra, si cabe, mayor relevancia en nuestro tiempo si atendemos a la diversidad étnica y sociocultural en el mundo actual globalizado e hiperconectado, donde se han difuminado los límites y las estrategias de relación y comunicación tradicionales (Giddens, 2003). Al respecto, tal y como expone Patiño (2014) es imprescindible que los y las estudiantes de Trabajo Social comprendan cómo operan las estructuras de poder desde una perspectiva decolonial. No podemos obviar que la mirada del mundo de los y las estudiantes está construida desde una visión eurocéntrica y esto puede contribuir a que la intervención social tome una forma asistencial y/o paliativa, al mirar a las personas migrantes desde una perspectiva de inferioridad étnica.

Por su parte, Julve y Palomo (2005) reclaman la necesidad de adquirir una competencia cultural por parte de organizaciones y profesionales, así como las destrezas necesarias para llegar a alcanzar dicha competencia. Este concepto va más allá de desarrollar cierta empatía, reconocer la alteridad o preocuparse por los “otros”, sino que implica asumir que toda cultura tiene una influencia en nosotros. Por tanto, para adquirir la competencia cultural necesaria como profesionales que trabajan en entornos pluriculturales, estos autores enfatizan la condición de respetar otras culturas, aunque no las entendamos. Esto implica, a menudo, situarse en una posición de humildad manifiesta al reconocer que no conocemos apenas las culturas de las personas o grupos sobre las que estamos trabajando. Y conduce, de forma correlativa, al interés por adquirir información sobre las referidas culturas como requisito consustancial para su posterior comprensión, respeto y valoración.

Geertz (2000) defendía que la cultura no era posible estudiarla desde teorías o leyes, sino que era necesario contextualizar cada conducta o práctica humana. Así pues, es a través de la observación y la experiencia de la persona que está investigando que cobra sentido. Consecuentemente, el/la profesional de Trabajo Social necesita contar con herramientas que le permitan comprender el contexto cultural en el cual realiza sus intervenciones, sobre todo, en un mundo cada vez más globalizado. En este sentido, se ha de considerar que en los contextos multiculturales no solamente se desplazan prácticas culturales, sino también formas particulares de interactuar entre diferentes grupos sociales.

A tenor de lo apuntado, podemos avanzar algunos postulados relacionados con las dos disciplinas que articulan esta innovación, la Antropología Social y Cultural, y el Trabajo Social. Por lo que respecta a la primera de ellas, cabe destacar algunos rasgos definitorios tales como:

- Su doble carácter intracultural –basado en la relación de elementos culturales pertenecientes a una sociedad– e intercultural –por lo que se refiere a la comparación de diferentes culturas–.
- Su enfoque holístico, término que hace referencia a la totalidad de relaciones, dado que la cultura se compone de muchos elementos que están relacionados entre sí. Por ejemplo, si se trabaja con microgrupos, se evidencia la influencia que hay entre sus creencias, valores y costumbres.
- El proceso de transformación histórico que ha acompañado a la disciplina, desde una posición de etnocentrismo hacia otra de relativismo cultural en cuanto a la forma de mirar y estudiar a los grupos humanos.
- La otredad o capacidad para mirarnos en los otros, o en las otras, para poder reconocernos. De tal manera que, para conocer nuestra cultura,

de forma consustancial hemos de conocer otras formas culturales y entender, desde la comparación, sus similitudes y diferencias.

- El trabajo de campo. La etnografía es el método más característico de la antropología e incluye técnicas de investigación cualitativas, como la observación participante y su registro en un diario de campo, o la entrevista. A partir de la presencia *in situ* del investigador/a y de las conversaciones con informantes, se obtienen los datos desde una doble perspectiva *emic* y *etic* del objeto de estudio.

Por su parte, cabe destacar también algunos aspectos distintivos del Trabajo Social, aunque convergen diferentes definiciones atendiendo a los aspectos funcionales, institucionales, procesuales y humanistas, entre otros. En nuestro caso, interesa destacar el carácter profesional del mismo, que la definición clásica concreta de la siguiente manera:

“el Trabajo Social es un servicio profesional basado en el conocimiento científico y en la destreza en las relaciones humanas, que ayuda a los individuos, solos o en grupos, a obtener satisfacción social y personal e independencia. Es usualmente prestado por una agencia social o por una organización conexas (Alayon, 1987, p. 15. Citado en Friedlander, 1985)”.

Asimismo, entre las competencias básicas del Grado de Trabajo Social encontramos “que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas”. Y, entre sus competencias específicas, se requiere la “capacidad para establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención” (Universitat de València, 2023).

Al hacer confluir ambos enfoques, Fernández de Labastida (2012), en un interesante análisis sobre la interrelación entre las disciplinas de Antropología

y Trabajo Social, expone que el ubicar la práctica profesional del trabajo social en contextos sociales en los que interactúan grupos humanos hace necesaria una “fundamentación teórico-metodológica crítica” (p. 294).

En este sentido, la Antropología tradicionalmente ha contribuido a profundizar en las relaciones entre la educación y los contextos sociales, entendidos como escenarios dinámicos y relacionales. Esto requiere atender a los procesos de transformación que los caracterizan y han instado la “necesidad de que las instituciones educativas proyecten un trabajo de articulación sostenida con la *comunidad*” (Santillán, 2018, p. 76). Aunque hay que matizar que esta referencia teórica se enmarca en un proyecto sobre contextos educativos en la infancia, consideramos que el énfasis por establecer una proyección sistemática y vinculación con la comunidad (Montesinos y Sinisi, 2009; Aichilli, 2013) a partir de un diagnóstico y mapeo del entorno para planificar acciones, junto al tipo de metodología etnográfica empleada (Rockwell, 2009) serían, asimismo, aplicables al ámbito de la educación superior. Al respecto, el método etnográfico proveniente de la antropología nos permite, a través de la deconstrucción de los estereotipos y la percepción de los sujetos de estudio, conocer en mayor profundidad las situaciones sociales de ciertos colectivos o comunidades con las que se trabaja. De forma correlativa, dota a los y las profesionales del trabajo social de herramientas que permitan empoderarse a los colectivos protagonistas de las intervenciones implementadas (Alcázar y Espinosa, 2014).

Hecha la observación anterior, la interdisciplinariedad, por medio de estrategias dialógicas, hace posible la complementariedad para poder abordar problemáticas sociales complejas. De ahí que sea enriquecedor para el alumnado de trabajo social conocer teórica, conceptual y metodológicamente los instrumentos de la praxis antropológica, sin obviar la importancia de que el docente y/o profesional de la antropología conozca la profesión del trabajador/a social para que se pueda generar ese diálogo entre ambas disciplinas (Solana, 2016).

A todo lo expuesto anteriormente, se ha de tener en cuenta también el contexto global en el que se desenvuelven los/las profesionales del siglo XXI; entornos interconectados en los que las relaciones son transculturales y, por tanto, influirán en la definición y transformación de las problemáticas locales (Buedo, 2016).

Conforme a estas consideraciones, a continuación, pasamos a concretar cómo estas fundamentaciones teóricas se desarrollaron en el marco de la innovación educativa analizada.

#### 4. DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de la actividad programada es conocer, comprender e interpretar la factibilidad del aprendizaje disciplinario de la Antropología Social en la praxis profesional del trabajador/a social a partir del relato experiencial.

A partir de este objetivo general, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer el intercambio dialógico de experiencias formativas y profesionales, desde un enfoque aplicado y mediante una dinámica participativa en sentido bidireccional (profesionales - alumnado y viceversa).
- Identificar la diversidad de perfiles de las personas demandantes de servicios sociales, así como las similitudes y diferencias en sus problemáticas.
- Reflexionar sobre las limitaciones y potencialidades observadas por trabajadoras/es sociales respecto al diseño estrategias de integración en una sociedad cada vez más diversa.
- Estimular el aprendizaje activo, el análisis relacional y el pensamiento crítico en el alumnado, a partir de las experiencias profesionales compartidas en el aula.

En particular, en esta propuesta de enseñanza-aprendizaje se plantea la importancia de despertar el deseo y la motivación por aprender del alumnado. Por lo tanto, surge la necesidad de generar dinámicas donde alumnos y alumnas tengan un papel protagonista y activo en este proceso (Ortiz, 2015; Lima, 2018).

Para adecuarnos a los intereses de nuestro estudiantado se partió de un diagnóstico previo, a través de la observación del grupo en el aula, atendiendo a las respuestas dadas sobre la relación entre las herramientas y los métodos propios de la antropología social y cultural, y su posible aportación a la práctica profesional del trabajador/a social. En este punto, conviene tener presente que buena parte del alumnado suele tener dificultades para establecer una relación entre ambas disciplinas. Por esta razón, resulta fundamental el hecho de realizar un diagnóstico a priori que permita diseñar una estrategia educativa que responda al punto de partida del alumnado y, de esta forma, ser capaces, como docentes, de responder a sus demandas y necesidades educativas (Canedo, 2018).

Este diagnóstico inicial permitió al equipo docente de la asignatura planificar y reflexionar sobre diferentes propuestas educativas que respondiesen a los objetivos formulados, y tras una puesta en común, se decidió diseñar la actividad que aquí se expone. Sin perder de vista que la planificación educativa debe permitir al o a la docente desarrollar actividades que respondan de forma rigurosa y coherente a los objetivos pedagógicos de la guía docente (Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020).

En relación con todo lo apuntado, para la puesta en marcha de esta propuesta de innovación se ha recurrido a una metodología de enseñanza-aprendizaje activa, a través de la realización de una mesa redonda. Esta técnica dialógica se considera una forma de aprendizaje colaborativo donde la intervención de diferentes participantes promueve “el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida” (Roselli, 2016, p. 224). De acuerdo con Jiménez (2014) la técnica de la mesa



redonda contribuye a que el alumnado aprenda a relacionar conocimientos teóricos a la práctica y así mejorar sus competencias.

Nuestra forma de pensar, actuar y emocionarnos está mediada por las interacciones con las demás personas o grupos de personas; aunque no nos demos cuenta de ello es con la otredad con quien construimos valores, creencias y costumbres. Es más, aunque no estemos en interacción con otras personas o con el grupo, nuestra conducta está mediada por lo demás ya que, generalmente, antes de realizar una acción estaremos pensando en alguien o en lo que ese alguien pensaría de nosotros/as. De acuerdo con Moreno (2014) “interiorizar el conocimiento implica que no se trata solamente de lo conceptual, sino que también toca el ser del estudiante”, puesto que la “experiencia no solamente toca lo cognitivo sino lo procedimental y lo actitudinal, vincula a todo el ser humano” (p. 11).

Esta actividad socioeducativa se celebró el día cuatro de abril del 2022 en la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València, en horario de mañana (de 12 a 14 horas) y tarde (de 15,30 a 17,30 horas) para favorecer la asistencia del mayor número posible del estudiantado. Contó con la asistencia de 60 personas; 55 mujeres y 6 hombres, con un rango de edad comprendido entre los 20 y los 40 años, aunque la edad media se sitúa en torno a los 20 años. Entre el alumnado participante identificamos diferentes nacionalidades: alemana, cubana, ecuatoriana y española, siendo algunas de las personas extranjeras estudiantes del programa de intercambio Erasmus, mientras que algunas otras son migrantes establecidas en la provincia de València.

**MIRADAS QUE SE ENTRECROZAN**  
**EXPERIENCIAS PROFESIONALES DESDE EL TRABAJO SOCIAL Y LA ANTROPOLOGÍA APLICADA**

**CUÁNDO**  
**4 de abril de 2022**  
**12 a 14 horas**  
**15:30 a 17:30 horas**

**DÓNDE**  
**Aulari Nord**  
**Aula 101 (mañana)**  
**Aula 512 (tarde)**

**PARTICIPAN:** Trabajadores/as en Intervención social  
(Fundación Cepaim)

**ESTUDIANTES GRADO EN TRABAJO SOCIAL**  
**FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS**

**ASIGNATURA ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**ORGANIZAN**  
**YOLANDA CANO**  
**TERESA VICENTE**  
**MIGUEL A. MONSELL**

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS

**convive**  
Fundación Cepaim

Figura 1. Cartel de difusión de la actividad. Elaboración propia.

Por lo que respecta al perfil del personal técnico invitado a la mesa redonda, en todos los casos está vinculado a la Fundación Cepaim, una organización sin ánimo de lucro que se constituyó en el año 1994 como Consorcio de Entidades para la Acción Integral con Migrantes con sede en la mayoría de las provincias del Estado Español y Senegal<sup>4</sup>. En 2008 se reconfiguró como Fundación Cepaim y, desde entonces, gestiona diferentes áreas y programas de intervención para promover la interculturalidad, la convivencia y la igualdad en distintos ámbitos territoriales: estatal (por parte del Ministerio español); autonómico (resultado de la transferencia de competencias legislativas

<sup>4</sup> Para más información, se puede consultar <https://www.cepaim.org/la-fundacion/conocenos/>  
78 | INTEREDU N°9 VOL. II (DICIEMBRE 2023) ISSN: 2735-6523

y ejecutivas que establece el sistema constitucional español a las Comunidades Autónomas como mecanismo de descentralización); o de entidades locales que actúan en el escenario de proximidad.

Así pues, se invitó a participar a cinco profesionales que trabajan en diferentes ámbitos de intervención social para que el relato de sus experiencias posibilitara una visión amplia y comparada de las competencias adquiridas, a través de la antropología, en sus distintas realidades profesionales. Además, se tuvo en cuenta que el equipo de profesionales fuera diverso en cuanto a género, según un criterio paritario, y que contase con una persona de diferente origen étnico. Estos criterios de selección respondían al interés de visibilizar y promover unos valores de diversidad sexual, étnica y sociocultural en el ámbito profesional del Trabajo Social. El resultado fue la participación de dos trabajadoras y dos trabajadores sociales en activo (ex alumnos de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València) y una voluntaria de origen subsahariano (ver tabla 1).

	Género	Formación	Ámbito de intervención
Personal técnico 1	Mujer	Trabajo Social	Desarrollo Rural y Reto Demográfico
Personal técnico 2	Mujer	Sociología	Acogida y Protección Internacional
Personal técnico 3	Hombre	Trabajo Social	Sensibilización contra el Racismo
Personal técnico 4	Hombre	Sociología	Interculturalidad y Desarrollo Comunitario
Personal voluntario	Mujer	Ciclo Formativo de Inserción Social	Interculturalidad y Desarrollo Comunitario

Tabla 1. Perfiles en cuanto a género, formación y ámbito de intervención de las personas invitadas a participar en la mesa redonda. Elaboración propia.

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

La dinámica se inició con una breve presentación de cada una de las personas invitadas, concretando sus perfiles y áreas de intervención para contextualizar su trabajo, y a continuación pasaron a compartir con el alumnado experiencias concretas en las que identificaron conceptos clave vistos en Antropología Social, como la diversidad cultural, la inclusión social, la interculturalidad, las discriminaciones resultantes de actitudes racistas y xenófobas, la interseccionalidad de discriminaciones cuando se yuxtaponen diversos factores (género, etnia, clase, situación laboral, origen étnico, etcétera) o la necesidad de erradicar el discurso del etnocentrismo desde una posición de relativismo cultural, entre otras cuestiones.



Figura 2. Desarrollo de la mesa redonda durante la sesión de mañana.  
Elaboración propia.



Figura 3. Desarrollo de la mesa redonda durante la sesión de tarde.  
Elaboración propia.

Tras la participación en la actividad se pidió al alumnado que reflexionase sobre la aportación de una serie de conceptos clave desde la mirada antropológica en la práctica laboral cotidiana de los/las profesionales invitadas a la mesa redonda: etnocentrismo, relativismo cultural, observación participante, racismo, xenofobia y androcentrismo. Para ello, se les solicitó que entregaran, al término de la sesión, un documento escrito que no superase las 500 palabras, con la posibilidad de sumar hasta medio punto adicional en la evaluación de la asignatura.

Sin duda alguna, la fase de evaluación de una propuesta educativa es un aspecto fundamental, ya que nos permite conocer el impacto que ésta ha tenido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para así poder valorar aspectos de mejora en la implementación de este tipo de actividades en la formación del alumnado de trabajo social.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la primera ronda de intervención a cargo de las y los profesionales, antes de abrirse el turno de preguntas abiertas para promover la interacción con el alumnado, las personas participantes relatan su experiencia particular incorporando términos clave de la asignatura de Antropología Social.

Haciendo una breve exposición de los principales contenidos abordados durante el turno de intervenciones en la mesa redonda, la técnica del área de Desarrollo Rural y Reto Demográfico presentó el proyecto 'Nuevos Senderos. Desarrollo Rural' de apoyo a familias migrantes residentes en la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia, que han sido reubicadas en municipios rurales de la provincia de Teruel. El contexto rural ofrece una oportunidad de trabajo y de vida, al tiempo que las personas migrantes que se establecen en él contribuyen al desarrollo económico y sociodemográfico del municipio. El personal técnico acompaña y asesora en todo el proceso de itinerario de inserción con movilidad geográfica en el medio rural.

La técnica 2 del área de 'Acogida y Protección Internacional' introdujo los diferentes proyectos que, desde 2014, surgen como respuesta a la necesidad de establecer un puente o servir de apoyo a personas en situación de vulnerabilidad o exclusión residencial por distintas causas; entre otras, pertenencia a una etnia minoritaria, discriminaciones por género, conflictos políticos, etcétera. En particular, se orienta a distintos perfiles, tanto individuales (diferenciando por género) como familiares, siendo el principal colectivo solicitante de procedencia africana y sudamericana. El personal técnico colabora con las personas destinatarias en la prevención o la salida de esta situación de vulnerabilidad mediante intervenciones integrales dirigidas a cubrir sus necesidades.

El técnico 3 del área de Sensibilización contra el Racismo explicó la importancia del mediador intercultural en el marco del programa 'Iniciativa Redes', que se pretende que sea transversal para todas las áreas, pues se dirige

a la reinserción de las personas que sufren discriminación por racismo o xenofobia. Es un tema preocupante a la luz de las cifras, que constatan que solo el 20% de los casos de discriminación por racismo se denuncian. Por este motivo, gran parte de la intervención se orienta a la pedagogía y la sensibilización, tanto en centros formativos como a través de distintas actividades culturales (certámenes artísticos interculturales, talleres de radio, lectura de testimonios de víctimas de discriminación racial, etcétera) destinadas a visibilizar esta realidad social y desmontar rumores, bulos o *fake news* en este ámbito de discriminación.

Por último, el técnico 4 y la voluntaria 5 del área de Interculturalidad y Desarrollo Comunitario relataron su experiencia en los distintos procesos de participación y gestión de la diversidad cultural emprendidos y articulados en relación a tres grandes líneas estratégicas: Fomento de la Participación, Mediación Intercultural y Sensibilización Social. Esta estructura permite trabajar por ejes temáticos de actuación en función de las necesidades específicas detectadas en un determinado territorio de intervención. En cualquier caso, el objetivo responde a la necesidad de favorecer la gestación y el desarrollo de relaciones constructivas de carácter intercultural entre la diversidad de agentes sociales e institucionales que conviven en un mismo espacio, con vistas a procurar la cohesión social y la convivencia pacífica. El personal de la Fundación Cepaim juega un papel destacado durante la primera fase de acompañamiento y la segunda de reinserción. Al igual que en el caso anterior, se pretende que el proceso de inclusión llegue de forma transversal a todos los espacios, siendo asimismo fundamental la prevención de situaciones de discriminación.

En todos los casos, reconocen que intervienen desde una posición de relativismo cultural consciente, que implica trabajar con cada persona o colectivo desde el respeto de sus especificidades y en el marco de reconocimiento de la diversidad cultural. Comparten una visión reflexiva y

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

crítica de la realidad social que, desde su praxis profesional, los lleva a repensar los protocolos estandarizados y a denunciar, incluso, situaciones de racismo institucional observados en ciertos procesos y trámites administrativos que resultan a menudo inaccesibles para algunos grupos sociales.

Asimismo, insisten en la importancia de revisar ciertas diferencias conceptuales entre términos que en ocasiones se utilizan como sinónimos; por ejemplo, la distinción entre integración (que entienden más relacionada con una visión etnocéntrica de la alteridad vinculada a la imagen de la persona ‘extranjera’) frente a inclusión (que supera el concepto anterior desde el reconocimiento de las propias particularidades y derechos básicos para la creación de espacios de convivencia articulados en la diversidad cultural). Los principales retos para alcanzar la meta de la inclusión efectiva son, principalmente, el racismo (legitimado en la creencia de la superioridad racial fundamentada en la constitución filogenética de los individuos que determinaría su inteligencia, características culturales o atributos morales) y la xenofobia (que supone el rechazo o el odio a la persona de origen extranjero). De ahí la insistencia en la superación del término de ‘raza’, que tradicionalmente se ha usado para categorizar y discriminar a ciertos grupos humanos, y que se traduce todavía hoy en prejuicios y actitudes discriminatorias hacia determinadas personas racializadas. En esta deconstrucción de estereotipos, proponen no entender la alteridad en términos de alienación asociados a lo ‘extraño’ (es decir, de aquellos ‘otros’ que llegan al país de acogida habitado por ‘nosotros’), en línea con las reflexiones filosóficas de algunas autoras:

Lo mismo podemos preguntarnos actualmente sobre algunas de las presencias que irrumpen en nuestras sociedades y que tratamos como cuerpos sin rostro: los migrantes. Su punto de partida no es la ausencia absoluta de relaciones sociales, sino de relaciones sociales *con nosotros*,



sean cuales sean los contornos políticos, raciales o culturales que demos a este *nosotros*<sup>5</sup> (Garcés, 2020, p. 39).

Frente a esa dicotomía en sentido polarizado, las personas participantes reclaman una mayor empatía que pasa por reconocer que, en determinadas circunstancias, cualquier persona es susceptible de convertirse en migrante y emprender el mismo viaje. De hecho, proponen como ejercicio introspectivo y autorreflexivo mirar nuestra propia familia como núcleo de proximidad en el que, tal vez, podamos rastrear ejemplos de migraciones en generaciones anteriores. De ahí que apuesten con firmeza por la defensa de la interculturalidad, que implica intercambio e interconexión, por encima de otro término que se aplica como sinónimo sin serlo, el de la multiculturalidad (pues si bien este último también reconoce la diversidad, la percibe como espacios estancos entre los que no se establece ninguna interrelación).

Respecto a la necesidad de deconstruir estereotipos, es significativo que en los cursos de sensibilización en centros educativos constaten que el alumnado considera, por ejemplo, que el porcentaje de migrantes en el municipio de Alzira (Valencia) es superior al 30% cuando no alcanza en realidad el 9%. Este error de cálculo es sintomático de una tendencia generalizada a sobredimensionar la realidad de la migración, al ser percibida como un problema o una amenaza social. En sentido inverso, muchas personas migrantes asumen y normalizan que para establecerse en un nuevo destino han de ser víctimas de ciertos abusos o agresiones racistas/xenófobas a modo de peaje. En este contexto recuerdan que las redes sociales y los sistemas de comunicación actuales juegan un papel crucial en la difusión de la información (pero también de desinformación y propagación de *fake news*).

Al término de las exposiciones consideran esencial revertir las violencias explícitas que atentan contra la diversidad sexual, étnica o sociocultural, pero

---

<sup>5</sup> Las cursivas son del texto original.

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

también las violencias simbólicas, mucho más complejas de identificar y muy arraigadas en el imaginario colectivo. En última instancia, destacan la idoneidad de trabajar con un grupo motor de personas de una misma comunidad, que puedan actuar como referentes positivos dentro de un territorio o contexto sociocultural dado.

Durante las dos sesiones la participación del estudiantado es muy alta, lo que se traduce en la formulación de numerosas reflexiones personales y preguntas que lanzan tanto a alguno/a de los/as ponentes como a toda la mesa, estableciéndose un intercambio dinámico. Los resultados favorables se reflejan, en primer lugar, en el grado de satisfacción y la evaluación positiva que realiza el alumnado tras clausurarse la actividad y hacer una valoración crítica de la experiencia. Y, en segundo lugar, en los ejercicios de reflexión crítica presentados a través del aula virtual al término de la actividad.

En cuanto a estos últimos resultados por parte del alumnado, en total se presentaron 65 actividades (59 por mujeres y 6 por hombres) cuyas respuestas de corte cualitativo han permitido evaluar el discurso del grupo tras la experiencia.

De entrada, en referencia a los términos de relativismo cultural y etnocentrismo, el alumnado llega a la conclusión de que el concepto de inclusión tiene más que ver con el relativismo cultural, ya que desde esta perspectiva antropológica se respetan las diferencias. Por su parte, consideran que la integración tendría más que ver con el etnocentrismo, puesto que con ella se intentan modificar e invisibilizar los códigos culturales de las personas participantes en los programas de intervención. Así pues, desde la Fundación Cepaim, las/los profesionales parten de una mirada que se apoya en el relativismo cultural y la inclusión de las personas, sin anular sus especificidades. Esto se ve ejemplificado en el programa “Nuevos Senderos”, que facilita a familias migrantes encontrar un trabajo y una vivienda en pueblos pequeños de la provincia de Teruel. En este caso, resulta imprescindible la mirada antropológica sobre cómo vemos al otro, para tomar conciencia de las

dinámicas y la microcultura presente en estas poblaciones, en la cual se tendrán que insertar familias recién llegadas con patrones culturales diversos.

El alumnado también relaciona los proyectos presentados durante la jornada, como el de desarrollo comunitario “Redes”, que busca atender a las víctimas de discriminación, racismo, xenofobia y delitos de odio. Así como el proyecto “Desactiva”, que pretende intervenir a través de la sensibilización y la prevención frente a las dinámicas de la xenofobia, señalando la importancia de combatir los discursos xenófobos con datos reales y verídicos. Además, también hacen mención del racismo institucional, a través de figuras como el empadronamiento, con una exigencia mucho más elevada de documentación a personas extranjeras o el seguimiento sanitario, donde falta la traducción del idioma. En paralelo, identifican las dificultades para poder alquilar una vivienda o abrir una cuenta bancaria, que son necesidades básicas para las que se exige una documentación que no está al alcance de las personas recién migradas.

En los discursos del estudiantado se plantea la importancia de la mediación, la prevención y el desmantelamiento del discurso de odio para poder alcanzar grupos de población interculturales. En concreto, en relación con el discurso de odio, destacan que la Antropología permite identificar la escalada del odio y analizar por qué hay un grupo social interesado en este discurso. Para poder hacerlo, además, apuntan la importancia de reflexionar sobre la posición de profesionales expertos en Trabajo Social y su propia mirada etnocéntrica.

En las reflexiones se pueden encontrar citas literales de los/las profesionales de la mesa redonda, como que “no somos agentes infranqueables que no pueden caer en dinámicas racistas”. Además de la tarea de las profesionales, se plantea que resulta vital crear grupos motores con referentes positivos dentro de la misma comunidad, que puedan seguir adelante con los proyectos representados del proceso. Al hilo de estos grupos

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

motores, es precisamente la Investigación-Acción-Participativa, que bebe de las experiencias antropológicas sobre la observación participante y las estrategias dialógicas, una de las herramientas más interesantes en nuestro rol de acompañamiento en la comunidad. De forma simultánea, también se considera la observación participante como una técnica fundamental para recoger información sobre las conductas y los comportamientos de los grupos humanos y, así, comprender mejor sus interrelaciones con el entorno.

Por último, las reflexiones enunciadas evidencian que la diversidad de perfiles es enorme y que no es aconsejable trabajar desde ideas preconcebidas de ninguna realidad existente. Además, enfatizan la necesidad de rehuir del androcentrismo y tener presente la interseccionalidad de la discriminación. Desde esta perspectiva, cuando varios factores de discriminación se encuentran en una misma persona, el resultado no es solo una suma de estos factores, sino que se produce una expansión de la carga de vulnerabilidad que es muy frecuente, por ejemplo, en las dinámicas machistas que atraviesan la realidad de las mujeres. En conclusión, el grupo señala que, para poder intervenir adecuadamente como profesionales del Trabajo Social, es imprescindible adquirir conocimientos sobre la Antropología Social, ya que todos los procesos como el estudio de casos, el acompañamiento a víctimas de delitos de odio, las mediaciones interculturales, la prevención o la sensibilización, requieren de un conocimiento antropológico. Como resultado, solo coordinando las dos disciplinas se conseguirán intervenciones eficaces que mejoren el bienestar general de toda la población, sin distinción de su edad, género, identidad sexual u origen étnico y sociocultural.

## 6. CONCLUSIONES

Las personas invitadas a la mesa redonda coinciden en la repercusión positiva que ha tenido su paso por la asignatura. En particular, atendiendo a cómo las competencias adquiridas les han sido útiles para comprender y

afrontar el contacto con personas de diferente origen étnico y sociocultural que llegan a la Comunitat Valenciana y se convierten en las y los sujetos protagonistas de su práctica profesional.

Tras evaluar los ejercicios presentados se comprueba que el alumnado asimila mejor los contenidos académicos mediante su relación y aplicación a casos prácticos. Por ejemplo, el concepto teórico de relativismo cultural deja de ser abstracto cuando se entiende, desde situaciones concretas y cotidianas, en qué medida contribuye a desplazar los discursos arraigados en el etnocentrismo y el eurocentrismo, al servicio de un sentido dicotómico y excluyente (nosotros/as-ellos/as o identidad-alteridad) que ha provocado fuertes desigualdades y discriminaciones que, por desgracia, continúan teniendo un fuerte impacto en los discursos racistas o xenófobos.

En la evaluación de las actividades presentadas por las personas asistentes al término de la actividad se valora positivamente que el alumnado haya podido ampliar sus competencias curriculares. En particular, en lo concerniente a mejorar los conocimientos necesarios para la práctica profesional, adaptarse a situaciones desconocidas o que exceden la zona de confort, generar nuevas ideas y conocer otras culturas desde un ejercicio constante y necesario de extrañamiento que permita aprender a relacionarse con ellas de una forma más saludable. Como hemos podido comprobar, dicho concepto de ‘extrañamiento antropológico’ no solo es clave en la disciplina, sino también en la literatura académica sobre educación, siendo recurrentes las referencias que enfatizan, durante el proceso de aprendizaje, la importancia de “descubrir lo innovador, lo incongruente y lo paradójico. Con analogías cuidadosamente escogidas, llegaban incluso a conseguir que lo familiar pareciera raro e intrigante y que lo extraño resultara familiar” (Bain, 2007, p. 51). En sintonía con esta idea, y por extensión respecto a nuestro objeto de estudio, coincidimos en lo que apunta otra autora al destacar que “la

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

educación no es una operación de diagnóstico y de reconocimiento, sino una experiencia constante de extrañamiento” (Garcés, 2020, p. 76).

A esto se puede añadir que el uso de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Antropología Social en el Grado de Trabajo Social facilita que el alumnado se sienta motivado por aprender, puesto que concibe la utilidad de reflexionar sobre los conceptos teóricos que se imparten en la materia. La finalidad última ha sido crear un entorno apto para “el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007, p. 58) sustentado en la provocación de la curiosidad, en la implicación y participación activa, en el reconocimiento de las analogías y casos prácticos llevados al aula, así como en la revisión crítica de los modelos mentales de la realidad.

De acuerdo con los objetivos planteados, no cabe duda de que la técnica de la mesa redonda que ha vertebrado esta actividad de innovación educativa ha contribuido a que el alumnado adquiriera algunas de las competencias requeridas en el título de graduado/a en Trabajo Social. De hecho, tras analizar la dinámica diseñada se considera que este tipo de metodologías, que permiten la participación de diversos profesionales y también de personas de otras etnias, contribuyen a facilitar la adquisición de la competencia cultural, hecho que se evidencia en las reflexiones realizadas por el alumnado sobre su propio eurocentrismo. En este sentido, la innovación desarrollada “se presenta como lo que tendría que ser siempre la acción educativa: una invitación a pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensar solos” (Garcés, 2020, p. 34).

Por todo ello, se considera que se ha conseguido el objetivo principal de esta propuesta didáctica, que el alumnado comprenda la aplicación práctica de la asignatura de Antropología Social en la práctica profesional del Trabajo Social, ambas disciplinas de las Ciencias Sociales, desde una mirada interdisciplinar, holística, reflexiva y crítica. En base a todo lo expuesto, concluimos que la actividad complementaria implementada es una herramienta eficaz para apoyar los resultados de aprendizaje desde la

factibilidad de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales. Implica la conexión con ejemplos reales basados en estrategias de identificación, proximidad, empatía y afinidad, así como en la confluencia de perfiles e intereses entre el alumnado y las/los profesionales del Trabajo Social, ámbito en el que se espera su incorporación a corto plazo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2013). "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de con-texto". En Elichiry, N. (ed.). *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Manantial, 33-47.
- Alayon, N. (1987). *Definiendo al trabajo social*. 2ª Edición corregida y aumentada. Talleres Gráficos Litodar. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000054.pdf>
- Alcázar, A. y Espinosa, M. (2014). ¿Por qué es importante la etnografía para el trabajo social? Algunas reflexiones para el debate, *Humanismo y Trabajo Social* 13-14. <https://doi.org/10.5218/prts.v14i1.24247>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Publicacions de la Universitat de València.
- Boas, F. (1887). *Museums of Ethnology and their classification*. *American Association for the Advancement of Science* 9 (228), 587-589. [https://www.jstor.org/stable/1762958?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1762958?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València.
- Buedo, S. (2016). *El fenómeno de la globalización: Nuevas formas de pobreza y transdiscipliniedad en la intervención social*. En Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords). *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Universidad de La Rioja.

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

[https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS\\_2016/Monografia/pdf/TC092.pdf](https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC092.pdf)

Bohannan, P. (2007). *Antropología. Lecturas*. McGraw-Hill-Interamericana de España.

Canedo, C. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. INEE.

Carriazo, C. Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad, *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25(3), 87-95.  
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>

Díaz de Rada, A. (2015). ¿Antropología en la enseñanza secundaria? *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia* 20 (1), 5-19.  
<https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/301270>

Fernández de Labastida, I (2022). Claves para la interdisciplinariedad entre trabajo social y antropología: reflexiones desde el ámbito formativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 35 (2), 2091-302.  
<https://dx.doi.org/10.5209/cuts.79362>

Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Instituto de Estudios Políticos.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

García Amilburu, M.; Bernal, A. y González Martín, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable. Síntesis*.

García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador, en *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza, Federación de Enseñanza de CCOO en Andalucía*, 11.  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>

Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa.

Giddens, A. (2003). *Un mundo desbocado*. Taurus.



- Jurve, M. y Palomo, B. (2005). La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios. *Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional*, 15.
- Labrador-Piquer, M.J. y Andreu, M.A. (2008). Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas (GIMA). Universidad Politécnica de Valencia. <https://es.calameo.com/read/0035904626b270d106e79>
- Lima, A. de O. (2018). El alumno como un todo y sus aprendizajes: notas etnográficas desde la educación de jóvenes y adultos. *Revista Euroamericana De Antropología* 6, 35-44. <https://doi.org/10.14201/rea201863544>
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 43-60.
- Moreno, M.C. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo Sophia, en *Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 193-209. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846098011>
- Ortiz, O. A. (2015). Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa: un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Editorial Unimagdalena.
- Patiño M. (2014). Una mirada decolonial de las políticas sociales y la diversidad cultural: replanteamientos para el Trabajo Social. *Revista Pensamiento Actual* 14(23). <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/19192>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos. Paidós.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

*Yolanda Cano Cabrera y Teresa Vicente Rabanaque*

Santillán, L. (2018). Iniciativas escolares y el trabajo con la comunidad: aportes de la antropología para reflexionar el vínculo entre educación y contexto. *Revista Euroamericana de Antropología* 6, 75-85. <https://doi.org/10.14201/rea201867585>

Solana, J. L. (2016). Trabajo Social, complejidad e interdisciplinariedad: una síntesis de algunos planteamientos en España e Hispanoamérica. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y Ch. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*, 1-14. [https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS\\_2016/Monografia/pdf/TC372.pdf](https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC372.pdf)

Universitat de València (2023). Grado en Trabajo Social. <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-trabajo-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847315808&plantilla=UV/Page/TPGDetaill&p2=3-1>