

ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 13	14 - 28	29 - 36	37 - 47	49 - 59	60 - 69	70 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 12	13 - 25	26 - 37	38 - 48	49 - 59	60 - 71	72 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 3	4 - 7	8 - 9	10 - 11	12 - 13	14 - 15	16 - 20

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

En contraste con la tendencia hacia abajo que se notó en las dos últimas convocatorias de examen de mayo, una ligera mayoría de alumnos en esta convocatoria presentaron unas preguntas de investigación apropiadas y bien focalizadas, aunque como de costumbre, hubo una gran diferencia entre los centros en cuanto a lo que rindieron sus alumnos a este respecto.

Además en comparación con convocatorias de exámenes recientes, en esta convocatoria los enfoques basados en el contexto fueron tan elegidos como los enfoques basados en las cuestiones, con un poco más de cuatro de cada diez alumnos que eligieron temas basados en el contexto.

Entre los mejores temas de los que se basaron en una cuestión estaban un examen sobre cómo las prácticas agrícolas y los papeles de género consiguientes habían cambiado en el pueblo hopi; un informe sobre la inmigración laboral en Nepal y su impacto en las familias de inmigrantes; un informe que aplicaba la antropología simbólica a la interpretación del comportamiento ritualizado de los atletas y una investigación de cómo una comunidad bengalí expatriada en el Reino Unido mantiene su identidad cultural.

Como de costumbre, casi todos los informes basados en el contexto se centraron en lugares familiares para los alumnos, p. ej. los colegios, los equipos deportivos, los estudios de danza, las celebraciones patrióticas públicas, etc. Entre los mejores estaban: un estudio de los cambios en los papeles de los hombres en una danza tradicional de Malawi; una aplicación imaginativa de los conceptos estructuralistas a la comprensión de la inversión de género en un programa teatral de un colegio de secundaria y un análisis simbólico del comportamiento de los guardias de seguridad en una urbanización privada.

De nuevo, debe apuntarse que tanto los proyectos basados en las cuestiones como en los contextos tienen sus propios puntos fuertes y débiles característicos. Los informes basados en una cuestión a menudo carecieron de detalle en la presentación de los datos y, especialmente cuando se trataron desde una cuestión de investigación mal planteada, tendieron a resultar en análisis superficiales. Por otro lado, los informes basados en un contexto tendieron a ser excesivamente descriptivos, a menudo de un detalle innecesario. A ambos enfoques, sin embargo, es muy probable que les falten marcos conceptuales y teóricos para analizar la información según se requiere en los criterios de evaluación (véase el criterio D). Esta cuestión se expondrá en más detalle más adelante.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A

Invirtiendo la tendencia negativa en las dos últimas convocatorias de exámenes de mayo, una ligera mayoría de alumnos moderados en esta convocatoria presentaron preguntas de investigación apropiadas y bien focalizadas, y se propusieron muy pocas preguntas inapropiadas. Al igual que fue el caso en varios de los criterios de evaluación, a menudo hubo una variedad notable en el desempeño de los centros.

Criterio B

El desempeño con respecto a este criterio fue en cierto sentido peor que en la convocatoria de examen de mayo de 2013. Solamente un tercio de los alumnos justificaron y describieron con claridad sus técnicas de investigación (correspondiéndoles una nota de $\frac{3}{4}$) y muy pocos presentaron técnicas inapropiadas. Este criterio también reflejó diferencias visibles en el desempeño de los distintos centros. Está claro que algunos profesores se han tomado el énfasis metodológico de este componente con seriedad y han formado a los estudiantes en la selección, descripción, aplicación y evaluación de las técnicas de investigación. En contraposición, varios colegios parecieron dejar la selección y el desarrollo de las técnicas de investigación completamente en manos de los alumnos, dando pocas señales de haberles orientado. Quizás el principal fallo que se vio aquí, y uno muy extendido, es la incapacidad de representar totalmente el contexto en el que se realizó la investigación, es decir, los alumnos no describieron una o más cosas de las siguientes: cómo se seleccionaron los informantes, cuáles podrían ser las variables independientes o de “bagaje” que los distinguían, el número de informantes

implicados, y las circunstancias del momento y lugar en las que se les administraron las herramientas de la investigación.

Criterio C

El desempeño en este criterio mostró mejoría respecto a convocatorias recientes en cuanto a que un tercio de los alumnos moderados presentó los datos de manera apropiada y con detalles adecuados, por tanto consiguiendo al menos tres puntos de los cuatro posibles. Muy pocos alumnos ignoraron el requisito básico de recogida de datos a través de un estudio de campo. Un problema que se vio a veces en esta y otras convocatorias recientes afecta a la presentación de los datos esenciales en los apéndices. Ya que los apéndices no están incluidos en el límite de 2.000 palabras para el informe, si se permitiera esta práctica, claramente no habría límite efectivo a la longitud del informe. Los profesores deben estar atentos a la orientación de los alumnos para que utilicen los apéndices de manera apropiada.

Criterio D

Fue un placer ver una mejora en el desempeño frente a convocatorias de exámenes recientes, con casi 2/3 de los alumnos presentando al menos un marco analítico rudimentario que empleaba conceptos y teoría antropológicos. Por otro lado, todavía se puede mejorar más con respecto a este criterio: la media de este criterio es todavía ligeramente por debajo del nivel "2" y solamente un alumno obtuvo toda la puntuación (es decir, 4/4). Como en todas las convocatorias recientes, la aplicación de los conceptos y de la teoría al análisis de los datos estuvo a menudo obstaculizada por la omisión que hicieron los alumnos de las definiciones de conceptos "clave" como "ritos de paso", "globalización", "comodificación", "etnicidad", "identidad", "emic" y "etic", etc. Muchos alumnos, conscientes de que se esperaba que aplicaran conceptos y teoría antropológicos, introdujeron conceptos o teoría que no habían entendido por completo, de ahí que la aplicación resultante de los enfoques teóricos a menudo esté distorsionada o sea superficial.

Criterio E

La tendencia positiva que se enfatizó en los dos últimos informes de la evaluación interna del Nivel Superior en cuanto al tratamiento de las cuestiones éticas continuó en esta convocatoria, ya que aproximadamente 2/3 de los alumnos revisados proporcionaron al menos alguna discusión sustancial de las cuestiones éticas que surgían durante el trabajo de campo (puntuaciones 2/3 o 3/3). Como es el caso con otros criterios, el desempeño aquí varía claramente entre los centros. La orientación ampliada relacionada con las cuestiones éticas que se introdujeron en la guía de la asignatura de 2010 podría haber ayudado a concienciar más sobre la importancia de estas cuestiones. Todavía, la gran mayoría de los alumnos no trata con regularidad las cuestiones más amplias pero menos obvias de la práctica ética en la investigación de campo, tales como la selectividad en la recogida de datos, la representación, la posicionalidad y la reflexividad. Estas últimas cuestiones han sido una preocupación central para los etnógrafos durante al menos los últimos 40 años

por eso no es raro esperar que los alumnos de NS muestren un cierto grado de familiaridad con ellas.

Criterio F

El desempeño en este criterio también ha mejorado ligeramente con respecto a algunas de las últimas convocatorias de examen. Bajo este criterio, que pide a los alumnos que demuestren “conocimiento antropológico e imaginación”, casi seis de diez alumnos recibieron al menos dos de los tres puntos posibles o uno de doce, aunque la proporción de alumnos que recibió todos los puntos fue prácticamente la misma que en la última convocatoria de mayo. Para cumplir bien el criterio F, los alumnos deben haber presentado cuestiones antropológicas válidas y bien enfocadas, y deben mostrar en cierto sentido lo que constituye un análisis de los datos distintivamente antropológico. También se espera cierta evidencia de pensamiento reflexivo y crítico sobre los procesos de recolección de datos y la interpretación de los datos para obtener la nota máxima en este criterio, aunque como se indicó anteriormente en la discusión del criterio E, se percibió una cierta mejora en las críticas que hicieron los alumnos a su metodología de investigación.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- **Selección y focalización de las preguntas de investigación:** aunque se notó una mejora en el rendimiento de los alumnos al seleccionar y focalizar la pregunta de investigación, el hecho de que existiera una amplia variación en el desempeño de los centros con respecto a este criterio demuestra que se puede mejorar. En la guía para la evaluación interna del nivel superior (EI del NS) que se encuentra en el Material de apoyo del profesor (MAP), accesible a través del Centro pedagógico en línea (CPEL) los profesores encontrarán sugerencias para trabajar por fases en el proceso de refinamiento de un tema definido con amplitud en una pregunta de investigación focalizada. Un problema que se encuentra a veces sobre el que los profesores han preguntado en el CPEL y en los talleres tiene que ver con si es aconsejable permitir que los alumnos escriban informes de evaluación interna sobre el mismo tema que su monografía en la misma asignatura. Ya que puede realmente haber muchos enfoques diferentes a un tema amplio, los alumnos pueden elegir el mismo tema para ambos componentes, con la probabilidad de que haya un cierto solapamiento en la información que recojan. Sin embargo, las preguntas de investigación para cada componente deben ser claramente distintas y las interpretaciones y análisis de los datos en cuanto a las preguntas de investigación deben ser independientes. Claramente, debe ser la responsabilidad del profesor asegurarse de que el alumno no está respondiendo a la misma pregunta por escrito en los dos componentes.
- **Presentación de los datos:** Solamente una minoría de los alumnos (1/3) presentan los datos de manera bien organizada y con el detalle adecuado y el desempeño ha sido parecido en todas las convocatorias recientes. Este componente tiene un enfoque metodológico, pero esto no debe entenderse como que la presentación de los datos debe menospreciarse a favor de una concentración en las cuestiones metodológicas y la teoría. Tanto a los profesores como a los alumnos les vendría

bien no solamente estudiar la guía de la EI y los criterios de evaluación que se encuentran en la guía de la asignatura (páginas 48-50), sino también estudiar los ejemplos corregidos y anotados en el MAP para la asignatura. Tanto la guía de la asignatura como el MAP se pueden acceder a través del CPEL. Los profesores deben planear dedicar parte del tiempo de clase a preparar a los alumnos para el componente de la EI así como dar suficiente tiempo a reuniones individuales con los alumnos durante el desarrollo de sus proyectos. En cuanto a las técnicas de investigación de campo, hay disponibles muchas guías publicadas para el trabajo de campo de los estudiantes, varias de las cuales se pueden encontrar en el sitio Intercambio de materiales pedagógicos del CPEL.

Un fallo específico evidente en el trabajo de varios alumnos tiene que ver con la presentación de los datos en los apéndices. Los profesores deberían cuidar que los alumnos entendieran que los apéndices son solo para la presentación de material suplementario, no para presentar datos básicos para el argumento del informe de investigación.

- **Integración de conceptos y teoría en el análisis de los datos:** Como se ha comentado anteriormente, los alumnos mostraron una cierta mejora general en el análisis de los datos, aunque de nuevo, hay una visible diferencia en el nivel de desempeño entre varios centros y casi la mitad de los alumnos que se moderaron no cumplieron el requisito de que presentaran un marco analítico (criterio D). No hay una simple fórmula para aprender a cómo elegir conceptos y teorías apropiados para el análisis de los datos. De nuevo, es esencial un estudio cuidadoso de los ejemplos de los informes corregidos y anotados de la evaluación interna disponibles en el MAP, así como una discusión detallada de los criterios de evaluación. A juzgar por las notas que dan los profesores en este criterio, parece que de algún modo no está claro qué constituye un “marco analítico”. Debe ser obvio que los profesores deben entenderlo antes de poder orientar apropiadamente el progreso del alumno para escribir el informe.
- **Cuestiones éticas:** Además de lo que se ha dicho anteriormente en cuanto a la discusión de las cuestiones éticas, se podría observar que estas no deben abordarse como temas aislados en la investigación de campo. Casi toda la etnografía moderna que es probable que lean los alumnos para esta asignatura del IB presenta al lector un debate de cuestiones éticas importantes que, en algunos casos, están cercanas a los temas centrales de la etnografía. La mejor manera de ayudarles a ver la relación con las cuestiones de investigación de su propio campo es implicar a los alumnos en los problemas éticos a los que se enfrentan los etnógrafos profesionales.
- **Cuestiones de organización y formato:** Mientras que no hay un formato específico para el informe de la EI, al contrario que en el caso de la monografía, se aconseja que los profesores sugieran un formato a su clase, con la intención, por ejemplo, de hacer que los alumnos sean conscientes de los requisitos que se reflejan en los criterios de evaluación y animar a que presenten una organización clara. Es muy probable que los profesores encuentren que si no proporcionan algún tipo de

formato, los alumnos concienzudos lo van a pedir. El uso de un índice, encabezamientos y una bibliografía merecen atención específica y deben ser parte de la preparación de la clase. Como se mencionó anteriormente al hablar del criterio C con respecto a la presentación de los datos, los profesores deberían tratar de que los alumnos entendieran que los apéndices son solo para la presentación de material suplementario, y no se deben usar para presentar datos básicos.

- **Trabajo en grupo para la EI del NS:** Se recuerda a los profesores que deben describir claramente las circunstancias, si se diera el caso, bajo las que se realizó en trabajo en grupo. Esto debe hacerse en una presentación adjunta al formulario 3/CS. Para una orientación sobre el trabajo en grupo para la EI, véase a la página 40 de la guía de la asignatura. Es la responsabilidad del profesor asegurar que los alumnos realizan ellos mismos la presentación, la interpretación y el análisis de los datos en cada informe.

Evaluación interna del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 3	4 - 6	7 - 9	10 - 11	12 - 13	14 - 15	16 - 20

Recomendaciones para procedimientos, instrucciones y formularios del IB

Parece que no hay una fecha límite para los informes de los examinadores ayudantes. El informe de la asignatura se completa mejor cuando se ha recibido toda la información de los examinadores. Estar a la espera de estos informes retrasa el proceso de manera considerable. ¿Podría haber una fecha límite a finales de junio?

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

La mayoría del trabajo mostró que los alumnos consideraron válidos y valiosos la práctica de la observación y la escritura del informe en sus estudios antropológicos, y la mayoría de los alumnos trabajó para producir críticas que intentaron cumplir todos los criterios de evaluación. Inevitablemente, hubo una gran variedad en la calidad de los informes y las críticas.

Esto se vio claramente en la falta de comprensión de los criterios, particularmente en el criterio B que requiere una discusión de las relaciones entre descripción y análisis. También se ve en una tendencia en algunas críticas a o bien analizar más los datos recogidos más que la experiencia observada en sí, o bien usar la crítica para enumerar los errores que se creyó cometer durante la observación. Estos enfoques no están focalizados y quitaron mérito al trabajo entregado.

La mayoría de los alumnos cumplieron el requisito del límite de palabras, lo cual no ha sido siempre el caso anteriormente, y la mayoría se ajustó al límite de tiempo para la observación.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A

Como en años anteriores, el informe fue la parte del ejercicio que mejor se completó. El problema principal en cuanto a la organización fue normalmente el tiempo, una hora de observación registrada en bastante detalle. Los estudiantes eligieron, casi exclusivamente, observar un contexto público particular más que buscar un tema. Esto es aceptable pero también limitador. Las observaciones que combinaron el tema con el contexto fueron las que mejor resultaron y dieron sin duda más material para trabajar en las críticas.

Algunos informes se escribieron en un estilo tan superficial que tenían poca crítica. Una simple lista de acontecimientos cronológicos (por ejemplo, quién entró y salió de Starbucks) no constituye un informe bien organizado.

Algunos alumnos apuntaron que se les había aconsejado que fueran tan objetivos como pudieran y, aunque es una buena práctica antropológica, a menudo produce informes de EI de NM clínicos o estériles. Más aún, el enfoque estricto objetivo hizo difícil la crítica de los informes permitiendo solamente una lista aburrida de errores percibidos más que una exploración de la experiencia personal de la recogida de datos.

Solamente unos pocos alumnos participaron o llevaron a cabo entrevistas cuando recogieron datos para el informe, lo que es una mejora considerable respecto a años anteriores. Esta es una buena tendencia ya que los criterios están específicamente diseñados exclusivamente para la observación.

Criterio B

El criterio B sigue siendo el más difícil de todos los criterios y solamente los mejores alumnos fueron capaces de distinguir entre descripción y análisis, muchos sin hacer referencia o una referencia mínima a los términos e incluso algunos menos presentaron una discusión válida. Aun así, bastante a menudo los alumnos reciben puntuaciones internas generosas para este criterio, lo que sugiere que este es un problema al menos para algunos profesores y alumnos.

Muchos alumnos no entienden la diferencia entre descripción y análisis. Frases como “No tuve suficiente inferencia” indican que no solamente que algunos alumnos han malentendido la palabra en este contexto, sino que también han malentendido el propósito de la discusión. Los alumnos no siempre reconocen percepciones o supuestos que se inferían en las descripciones o intentos de análisis en sus informes. Algunos, desafortunadamente, consideraron esto como errores más que un reflejo de actitudes, personales y sociales, que es el objetivo principal de la EI del NM. Los alumnos no siempre reconocieron que la inferencia descriptiva y el análisis está unido a las categorías sociales tales como la raza o la etnicidad. Estas a menudo se aceptan tal cual. Algunos citaron de manera casual los términos inferencia descriptiva y análisis sólido pero no dieron ejemplos ni una discusión, lo que es inadecuado para completar este criterio.

Ahora bien, hubo una mejora notable de algunos centros. Afortunadamente, más alumnos entienden que pueden utilizar la crítica para evaluar cómo han descrito o analizado los intercambios sociales que han presenciado. En algunos casos, los alumnos encontraron interesante notar que incluso la elección de las palabras puede afectar la impresión que el lector tiene sobre la persona observada. Algunos fueron capaces de reconocer inferencias recogidas en sus descripciones así como el grado en que su análisis era robusto. Las mejores críticas también dieron ejemplos buenos de sus informes.

Criterio C

La mayoría de los alumnos parecían ser capaces de identificar al menos algunos de sus sesgos y supuestos, normalmente personales y sociales. Como es a menudo el caso, el criterio C muestra desempeños bastante buenos. Después del informe de observación, este es el criterio mejor cumplido.

Algunos estudiantes fueron bastante capaces de reconocer que lo que notaron en sus observaciones estaba directamente relacionado con sus opiniones personales. Algunos reconocieron que la elección del contexto era dependiente de sus intereses. Por ejemplo, una estudiante explicó cómo es consciente de la moda y, por tanto, quería observar a los que van de compras; otro confesó que es crítico con el sistema de transporte local y fue a observar la hora punta por la mañana en una estación de tren. Estas opciones se discutieron convincentemente en la crítica. Otros mencionaron que su género, estatus social y nacionalidad influyeron en el enfoque del trabajo de campo. Esto dio una dimensión interesante al criterio C que se solapaba bien con los requisitos del criterio D, la evaluación crítica del informe.

Se ha guiado a los alumnos para que usen el informe para intentar entender sus sesgos aunque algunos pensaron equivocadamente que la crítica se debía utilizar para pescar los errores de sesgo en el informe.

Criterio D

Muchas de las críticas demostraron esfuerzos considerables por reflexionar sobre las implicaciones más amplias de los supuestos en términos de cómo los sesgos podrían haber afectado su comprensión de lo que observaban, según requiere el criterio C. Varias críticas continuaron intentando conceptualizar sus reflexiones en un contexto más amplio de cuestiones antropológicas, incluidas cuestiones metodológicas, y categorías sociales según requiere el criterio D.

Algunos alumnos reconocieron la necesidad de discutir la manera en que categorizaban a la gente por su “raza” en sus informes. Este es un avance positivo. Muchos estudiantes que viven en países donde la raza es un problema y una parte del discurso público han ignorado previamente este factor descriptivo al observar la multietnicidad de los lugares públicos. Algunos alumnos entendieron que lo que eligieron observar y registrar puede modificarse con el debate público y con cuestiones sociales más amplias.

Sin embargo, hubo pocas discusiones generales sobre la naturaleza del trabajo de campo. Las cuestiones metodológicas no se abordaron de manera convincente. Algunos utilizaron ejemplos de trabajo etnográfico trabajado en clase. Esto es aceptable pero en muchos casos oscureció la crítica del propio informe.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Se debe explicar a los alumnos que, en principio, no se cometen errores en la observación. Puede que haya análisis superficial, actitudes subjetivas, prejuicios y malentendidos. Estos no son errores en sí, sino más bien la manera en que a menudo interpretamos cuando no somos conscientes de nuestras propias

percepciones o de cuestiones sociales más amplias. Los futuros alumnos no deben usar la crítica para corregir errores de la observación, sino que más bien deben anotar lo que han entendido sobre el método antropológico en relación a sus observaciones. Es decir, tendemos a ser seres subjetivos y tenemos que concienciarnos sobre estas tendencias cuando recogemos información. Los profesores podrían hacer referencia a lo que han aprendido los alumnos en la TdC sobre la percepción y la conciencia del yo y la sociedad para ayudar en este proceso.

- Los profesores deben observar más cuidadosamente los criterios, especialmente el criterio B, y desarrollar maneras en la que puedan expresar la intención de los requisitos. Puede ser útil la discusión en clase sobre lo que constituye el análisis frente a la descripción, y buscar ejemplos de cómo la inferencia puede dar significados no deseados. Se debe animar a los alumnos a que busquen inferencias y expresiones analíticas en sus informes así como animarlos a identificar sesgos sociales y personales. Se debe también hacer consciente a los alumnos de los aspectos reflexivos de la EI del NM. Podría ser formativo aplicar los criterios al material etnográfico que se cubra en clase o a los ensayos que escriban los alumnos para trabajar concretamente con los criterios como preparación para hacer la crítica.

Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente del Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 9	10 - 11	12 - 13	14 - 20

Bandas de calificación del componente del Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 9	10 - 11	12 - 13	14 - 20

Prueba 1 del Nivel Superior

Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles para los alumnos

Ningún área pareció particularmente difícil para los alumnos en general. Casi todos los alumnos fueron capaces de proporcionar respuestas a todas las preguntas y demostrar una cierta comprensión de la antropología.

Áreas del programa y del examen en que los alumnos demostraron estar bien preparados

Casi todos los alumnos tenían material etnográfico comparativo pertinente, aunque algunos pudieron establecer mejor la pertinencia de este material y usarlo para construir una respuesta constante.

La mayoría de los alumnos demostraron conocimiento de las perspectivas teóricas y fueron capaces de identificar los distintos puntos de vista posibles de los antropólogos.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Pregunta 1

Varios alumnos tuvieron dificultades para introducir generalizaciones y confiaron demasiado en el texto para construir sus respuestas. Sin embargo, la mayoría fue capaz de identificar puntos relevantes importantes y conseguir una buena nota.

Pregunta 2

Como ya se ha dicho, la mayoría fue capaz de identificar una perspectiva relevante de los antropólogos y demostrar conocimiento de la teoría. Las respuestas más flojas simplemente escribieron todo lo que pudieron sobre estos pero no se centraron en responder con claridad a la pregunta.

Pregunta 3

En general se respondió bien a esta pregunta. La mayoría de los alumnos identificaron completamente su material comparativo y relativamente pocos regurgitaron simplemente su conocimiento sin elaborar una respuesta completa.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Fue agradable ver que la mayoría de los centros están utilizando material etnográfico reciente y esto debe fomentarse.
- Algunos centros parecen estar usando material documental no etnográfico y, aunque se puede utilizar este material de una manera antropológica (es decir, críticamente y con una comprensión del contexto de cómo se produjo el material, etc.), la evidencia indica que la mayoría de los alumnos simplemente toman este material tal cual.
- Debe alentarse a la crítica, pero esto no es lo mismo que criticar el texto de estímulo y la investigación en la que se base. Los diseñadores del examen eligieron artículos actuales de alta calidad que habían sido evaluados como base para el estímulo y los alumnos no deben caer en supuestos sobre la investigación de los antropólogos o la metodología y cualquier afirmación de este tipo debe apoyarse con evidencia del texto. Uno o dos alumnos afirmaron que los autores del artículo eran un poco mercenarios y no les importaban demasiado las cuestiones medioambientales que discutían, aunque uno de los autores pertenecía a dicha comunidad.

Otros comentarios

En general los alumnos manejaron bien esta prueba.

Nivel Medio – Prueba 1

Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles para los alumnos

La mayoría de los alumnos fueron capaces de demostrar una comprensión general del texto (en este caso un fragmento que examinaba la relación entre conocimiento y poder, específicamente una descripción etnográfica de cómo la construcción de conocimiento sobre el medio ambiente y las percepciones de riesgo están inmersas en las estructuras sociales y la dinámica cultural. Sin embargo, muchas respuestas permanecieron a un nivel descriptivo. En un buen porcentaje de casos, los alumnos dependieron bastante del texto y parecían no ser conscientes de que deben usar sus propias palabras, incorporando conceptos antropológicos y proporcionando discusión y análisis. Las dificultades estuvieron principalmente en la profundidad de las respuestas, los alumnos tuvieron cierta dificultad para analizar en suficiente detalle.

Las generalizaciones y el conocimiento conceptual fueron las dos áreas menos satisfactorias que son evidentemente un reto para algunos alumnos. Algunos no reconocieron o mostraron familiaridad con los términos y conceptos centrales tales como conocimiento, poder, reproducción de poder o relaciones de poder. Demasiado a menudo, los alumnos intentaron definir los términos y conceptos centrales utilizando su conocimiento general. Por tanto, a veces fue difícil determinar si la comprensión de estos términos estaba o no basada solamente en el sentido común o si puede demostrar conocimiento antropológico.

La mayoría de los alumnos fue capaz de abordar todas las preguntas. En unos pocos casos, los alumnos no fueron capaces de completar todas. En particular, la pregunta 3 se dejó sin terminar o era demasiado corta y carecía de comparaciones detalladas.

Áreas del programa y del examen en que los alumnos demostraron estar bien preparados.

Como de costumbre, hubo una amplia variedad en el rendimiento, la diferencia crucial fue la capacidad de escribir conceptualmente y analizar en lugar de describir. Algunos alumnos demostraron una buena comprensión y habilidades analíticas, pensamiento crítico y capacidad de relacionar materiales etnográficos y conceptos antropológicos para realizar argumentos bien desarrollados. Algunos alumnos demostraron habilidad para incluir conceptos antropológicos pertinentes así como producir discusiones y comparaciones convincentes apoyadas por etnografías pertinentes y totalmente contextualizadas. Muchos alumnos pudieron presentar etnografías comparativas bastante detalladas que eran generalmente pertinentes y se identificaron de manera adecuada. Algunos alumnos fueron capaces de realizar afirmaciones sólidas sobre el punto de vista del antropólogo. La pregunta comparativa produjo en todo el grupo de alumnos una buena variedad de respuestas bien estructuradas que se basaban en diferentes etnografías.

Los mejores exámenes mostraron evidencia de comprensión profunda de la antropología. Los alumnos tendieron a utilizar conceptos pertinentes y discutieron el poder, la agencia, los

procesos de socialización, la cultura, la organización política, la identidad, la autoridad y la ideología. Algunos alumnos incorporaron algunas de las conceptualizaciones de Bourdieu tales como la violencia simbólica, el capital cultural o el habitus. Otros discutieron el concepto de hegemonía en lugar del poder de coerción. Algunas respuestas discutieron la diada foucaultiana de 'conocimiento y poder', lo que resultó efectivo. Muchos alumnos identificaron y definieron términos clave tales como el capitalismo, la modernidad, la globalización como contextos generales para situar sus discusiones.

Los estudiantes en general tomaron decisiones etnográficas que estaban en su mayoría unidas a la comparación y contrastación de la dinámica del poder en la sociedad. Fue alentador ver que está mejorando la habilidad para identificar plenamente el material etnográfico.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Pregunta 1

Las respuestas por lo general identificaron y explicaron los puntos pertinentes que se requerían, pero muchos no demostraron suficiente comprensión antropológica para obtener puntuaciones altas.

La mayoría de los alumnos fueron capaces de describir y parecían capaces de identificar puntos y ejemplos relevantes pero las generalizaciones fueron limitadas. Las mejores respuestas ofrecieron generalizaciones y ejemplos; pero otras fueron más bien dependientes del propio texto. Los exámenes con peores notas se basaban básicamente en el texto y citaban respuestas más que resumirlas con sus propias palabras. Unas pocas respuestas fueron prácticamente en su totalidad citas del texto propuesto. En un porcentaje pequeño de los casos, simplemente se describieron y citaron las distintas opiniones. Hubo algunos alumnos que definieron conceptos como ideología, poder y sistemas cognitivos y pudieron hacer generalizaciones. Pocas respuestas pudieron explicar las contradicciones entre las condiciones objetivas y las experiencias subjetivas de los residentes.

Pregunta 2

Esta pregunta incitaba a una discusión de cómo el conocimiento, como manera de organizar y comprender los ambientes sociales y naturales, depende del contexto.

La media de las respuestas fue bastante descriptiva. Respuestas mejores proporcionaron un análisis detallado y discutieron la relación entre conocimiento y poder, entendiéndola en contexto. Muchos alumnos describieron bien cómo el conocimiento podría producirse socialmente. Las mejores respuestas fueron capaces de incluir en el análisis conceptos pertinentes. Algunos alumnos hicieron referencia a los términos basándose en Marx y su opinión sobre el pensamiento como producto político y discutieron la falsa conciencia. Otros se basaron en los conceptos de Bourdieu de poder simbólico, violencia simbólica o habitus para interpretar cómo estos esquemas de percepción o disposiciones enmarcaban el conocimiento de los

residentes. También era pertinente el uso del concepto de capital simbólico en la discusión de los oficiales del estado y el conocimiento de los médicos como manifestación de poder. Algunos estudiantes introdujeron el concepto de socialización y discutieron cómo el conocimiento se perpetúa y naturaliza a través de la reproducción social. Algunas respuestas discutieron la incapacidad de la agencia para oponerse a las estructuras de poder.

Muchos alumnos fueron capaces de reconocer el punto de vista de los antropólogos y la mayoría de los que lo hicieron sí que se refirieron a la distinción entre perspectivas internas y externas (generalmente utilizando los términos emic y etic). Algunas buenas respuestas analizaron el énfasis de los autores en las categorías locales en su relación con la estructura social o apuntaron que el uso de citas da evidencia de la intención de los autores para dar sentido a la situación según el punto de vista de los agentes.

Algunas respuestas fueron solamente descriptivas y muchas no identificaron conceptos antropológicos relevantes. Algunos alumnos todavía no son capaces de hacer referencia al punto de vista del antropólogo y por eso no consiguen más de 4 puntos de los 6 que pueden conseguir en esta pregunta.

Pregunta 3

Esta pregunta pedía a los alumnos que demostraran una comprensión de las relaciones de poder como inherentes a cualquier sociedad (o grupo, institución o sector dentro de ella) o entre sociedades. Mientras que en la situación de inflamabilidad, el poder y el conocimiento estaban íntimamente asociados, otras manifestaciones de las relaciones de poder se podrían analizar y se podrían estructurar las respuestas en otros términos.

En la mayoría de los casos esta fue una pregunta bien contestada. Las mejores respuestas fueron las que hicieron una buena selección etnográfica en donde los puntos comparativos estaban claramente unidos a las cuestiones que planteaba el texto y estaba totalmente contextualizada en términos del autor, el lugar y el contexto etnográfico. La mayoría de los alumnos identificaron y presentaron bien un caso etnográfico pertinente para compararlo, aunque las respuestas peores no siempre desarrollaron por completo ni las semejanzas ni las diferencias.

Respuestas más breves y más simples produjeron contestaciones que hacían referencia a qué grupo tenía poder y cuál no lo tenía, si realizar ningún otro análisis antropológico. Algunas respuestas buenas hicieron referencia a las tensiones de agencia y estructura y trabajaron sobre formas de resistencia. Algunas respuestas eran más narrativas que comparativas en su naturaleza y estructura. Un alumno desarrollará de manera substancial una descripción de la etnografía elegida ignorando el requisito básico de que tienen que establecer una comparación basada en semejanzas y diferencias.

Muchas etnografías se mencionaron lo que produjo respuestas buenas. Algunas incluyeron *En busca del respeto (In Search of Respect)* de Bourgois, *Comemos a las*

minas y las minas nos comen a nosotros (We eat the mines and the mines eat us) de June Nash o *Vidas ensombrecidas (Shadowed lives)* de Leo Chaves centrados en las relaciones de clase y etnia; *Trabajando en turno de noche (Working the night shift)* de Reena Patel sobre los locutorios de la India y el trabajo etnográfico de Brennan sobre la prostitución en la República Dominicana, abordaban dinámicas de poder de género en el contexto de la globalización. Otras obras muy elegidas fueron los materiales de Lee sobre los ju'hoansi, la obra de Chagnon sobre los yanomamo, los trobriandeses de Weiner y los materiales de Kraybill sobre los amish.

Para algunos alumnos sigue siendo un problema la identificación completa de los materiales comparativos, aunque este aspecto parece estar mejorando. Algunos alumnos solamente mencionarían una referencia muy genérica a un grupo de gente sin identificarla en cuanto al lugar, el autor o el contexto histórico. La fecha de publicación de una etnografía no es necesariamente una contextualización etnográfica, sino que esta contextualización debe ser la descripción del contexto histórico del relato etnográfico.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- En cuanto a las habilidades de examen, debe recordarse a los alumnos que lean las preguntas cuidadosamente y que estructuren sus respuestas de acuerdo a lo que se pide. La práctica con textos de la prueba 1 y esquemas de calificación anteriores es crítica para este objetivo. Se debe animar a los alumnos a que sean explícitos al demostrar su comprensión de los conceptos, por ejemplo, definiendo los términos utilizados. Los alumnos deben asegurarse de que están respondiendo verdaderamente a las preguntas, y ser conscientes de que la pregunta 1 es normalmente descriptiva pero que la pregunta 2 es más analítica.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a clarificar los términos clave de instrucción de las preguntas para asegurarse de que las respuestas son pertinentes y están bien enfocadas; de nuevo, la práctica con textos previos debería ser útil aquí y los alumnos deberían ser conscientes de los criterios específicos de evaluación para esta prueba. Los estudiantes deben asegurarse que apoyan cualquier afirmación con evidencia antropológica. Esto se puede lograr mejor asegurándose que los profesores de antropología también están enseñando métodos de escritura y estilos de argumentación en su disciplina.
- En la pregunta 1, los alumnos deben usar sus propias palabras más que confiar demasiado en las citas. Se espera que los alumnos vayan más allá de simple descripciones y desarrollen algunas generalizaciones que sean pertinentes a los términos de la pregunta y se puedan conectar con los puntos y ejemplos que se dan en el texto.
- En la pregunta 2, para conseguir todos los puntos, la respuesta debe identificar el punto de vista del antropólogo. Además, se debe animar a los alumnos a trabajar el desarrollo de sus habilidades analíticas para que puedan avanzar más allá de ofrecer

una mera respuesta descriptiva.

- En la pregunta 3, los alumnos deben aprender a presentar una etnografía comparativa en cuanto al autor, el lugar y el contexto histórico. La identificación en términos del contexto histórico requiere al menos fechas aproximadas del trabajo de campo. Muchos alumnos no consiguieron más de 4 puntos en esta pregunta porque parecían no ser conscientes de la necesidad de presentar todos los detalles de un estudio etnográfico para conseguir notas más altas.
- Por último, en cuanto a los materiales etnográficos, es importante que los profesores intenten asegurarse de que los alumnos están familiarizados con algunos materiales contemporáneos.

Prueba 2 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 6	7 - 13	14 - 15	16 - 20	21 - 26	27 - 31	32 - 44

Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles para los alumnos

A menudo los estudiantes produjeron un párrafo o dos de una 'teoría o perspectiva teórica' en su ensayo y luego la ignoraron en el resto del ensayo mientras que discutían, prácticamente de manera descriptiva, las etnografías que habían estudiado. Demasiado a menudo las dos partes del ensayo, la teoría y la etnografía no están suficientemente integradas así que los conceptos antropológicos, etc. no se aplican al material etnográfico descriptivo en los exámenes. Algunos estudiantes no hicieron referencia a ninguna teoría y en unos pocos casos no se utilizó ningún concepto antropológico. Los alumnos produjeron regularmente ensayos que carecía de equilibrio ya que no se respondían todas las partes de la pregunta o las comparaciones consistían, por ejemplo, en gran medida en información sobre una sociedad sin más que uno o dos comentarios de pasada sobre otra. En algunos casos los términos clave en la pregunta no se entendieron ni se utilizaron de manera apropiada. Por ejemplo, los estudiantes no siempre escribieron sobre los movimientos sociales en la pregunta 7, en algunos casos, simplemente discutieron en su lugar las migraciones. Las respuestas a la pregunta 9 sobre la ética, el sufrimiento y el bien y el mal no se contestaron, en general, bien y pareció ser una pregunta que eligieron los estudiantes que tuvieron problemas para encontrar una segunda pregunta. Como en convocatorias anteriores muchos alumnos no demostraron un conocimiento detallado de tres o más sociedades y en muy pocos casos solamente se cubrió una sociedad en el examen. Mientras que es bueno apuntar que algunos alumnos no distinguen claramente entre etnografías y textos periodísticos u otros, algunos alumnos utilizaron memorias (por ejemplo, sobre la pesca en la pregunta 4 sobre el medio ambiente) y autobiografías (por ejemplo, sobre los hmong en los EEUU) e incluso novelas (sobre las tokal en Kazajistán, por ejemplo) sin dejar claro que este material no lo habían escrito los antropólogos. En la mayoría de los casos cuando se utiliza material así, no se evaluó en términos antropológicos y los estudiantes no fueron capaces de discutir este material en relación a conceptos o teorías pertinentes. Muy pocos alumnos fueron capaces de evaluar críticamente y comparar el material etnográfico sobre el que escribieron utilizando términos y conocimiento antropológicos conceptuales y teóricos que eran apropiados.

Áreas del programa y del examen en que los alumnos demostraron estar bien preparados

Muchos alumnos demostraron un conocimiento de etnografías pertinente, y a menudo contemporáneo, y fueron capaces de utilizarlo eficazmente para producir respuestas

razonadas y comparativas que a veces también comparaban teorías y evaluaban distintos conceptos en relación al material etnográfico. Hubo algunos exámenes excelentes que demostraban niveles altos de conocimiento y comprensión en los tres componentes y las mejores entre estas mostraban que los estudiantes tenían la habilidad crítica para evaluar y discutir, de manera sofisticada y sutil, las etnografías, teorías y conceptos que utilizaban para responder a las preguntas sobre el examen.

Fue alentador ver que algunos estudiantes incorporaban análisis del discurso y teorías más recientes sobre el género y utilizaban a Foucault para analizar y discutir etnografía. Algunos alumnos fueron capaces de trabajar con diferentes ramas del postmodernismo y de distinguir entre estas.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas.

Pregunta 1

Esta fue una pregunta muy elegida que a menudo se respondió en términos de relaciones de género, con el parentesco en segundo lugar y la clase como la opción menos elegida. Las mejores respuestas fueron en las que se demostraba un enfoque claro sobre cómo estaba organizada la economía y cómo esto había cambiado, y en las que luego se utilizaba esto para desarrollar una discusión de los cambios en los parentescos, el género o las relaciones de clase como consecuencia. Muchos estudiantes eligieron escribir sobre casos en los que la globalización ha alterado las relaciones sociales de alguna manera y utilizaron material etnográfico sobre el trabajo industrial en China, por ejemplo, o sobre sociedades africanas tales como los masáis en sus respuestas. Algunos alumnos discutieron los mosuo/na de China en relación tanto al parentesco como a las opciones de género. Otros estudiantes discutieron el impacto del colonialismo en la organización económica y los efectos de esto en el parentesco, el género y la clase. Etnografías que se eligieron para esto incluyen *Comemos a las minas y las minas nos comen a nosotros* (*We eat the mines and the mines eat us*) de Nash y *En busca de respeto* (*In Search of Respect*) de Bourgois.

Pregunta 2

Respuestas más flojas a esta pregunta fueron aquellas en las que un término se ignoró o bien la identidad o bien la religión. Los estudiantes escribieron o bien sobre la identidad o bien sobre la religión pero pocos fueron capaces de discutir ambas en relación entre una y otra. Una falta de claridad en la definición y conceptualización de la identidad y la religión a veces explicó unos exámenes demasiado generales y superficiales. Respuestas mejores utilizaron claramente material etnográfico pertinente como *Mama Lola* de Brown. Otras respuestas buenas utilizaron la obra *Andar sobre fuego* (*Firewalking*) y la cura religiosa de Danforth y *La poética de la masculinidad* (*The poetics of manhood*) de Herzfeld.

Pregunta 3

Esta fue una pregunta particularmente popular y muchos estudiantes eligieron la primera y tercera opción (globalización e intercambio, respectivamente) para responder respecto a las relaciones sociales. El punto débil principal en algunas respuestas fue la incapacidad para abordar 'las transformaciones en las relaciones sociales', los alumnos escribieron sobre contextos etnográficos en donde no parecía que hubiera ocurrido ninguna transformación. La opción de la globalización produjo muchos ensayos sobre la sedentarización, los movimientos de la población del campo a la ciudad, el acceso creciente a la educación formal, la proletarianización de los trabajadores anteriormente dedicados a la familia y el aumento de las formas transnacionales de trabajo asociadas con las remesas económicas y la separación de las familias nucleares. Los ensayos que se centraron en el intercambio, a menudo utilizaron las mismas etnografías que los que escribieron sobre la globalización. Sin embargo, estos últimos exámenes seleccionaron ejemplos diferentes de las etnografías o las discutieron utilizando conceptos y teorías para realizar su discusión pertinente al intercambio. Entre las etnografías que se utilizaron para responder a esta pregunta estaban: Allen, C. 2002, *El dominio que tiene la vida: la coca y la identidad cultural en la comunidad andina* (*The Hold that Life Has: coca and cultural identity in an Andean community*); Constable, N. 2007, *Criada por encargo en Hong Kong: historias de trabajadores inmigrantes* (*Maid to Order in Hong Kong: stories of migrant workers*); y Lee, R. 2012, *Los dobe/ju'hoansi: estudios de caso en la antropología cultural* (*The Dobe Ju'/Hoansi: case studies in cultural anthropology*).

Pregunta 4

Esta pregunta produjo algunas respuestas buenas pero a menudo las respuestas fueron bastante flojas. Algunas de las respuestas mejores fueron en las que el 'medio ambiente' estaba claramente definido, a menudo pero no siempre, en términos de medio natural y en las que las intervenciones tanto naturales como sociales humanas habían resultado en algún cambio significativo en el medio ambiente con consecuencias para los grupos sociales. Los grupos que se describen incluyen los skolt lapones y los cambios sociales y medioambientales consiguientes a la introducción de las nuevas tecnologías. Otros estudiantes escribieron sobre los inuit (Stern, P. 2010 *La vida diaria de los inuit* (*Daily Life of the Inuit*)) o sobre los kayapó (Posey, D. 2002 *Etnoecología y cultura de los kayapó* (*Kayapo Ethnoecology and Culture*)). La calidad de las respuestas a menudo dependió de la fuerza de las conexiones que los estudiantes fueron capaces de realizar entre factores medioambientales y sociales y los vínculos conceptuales que se utilizaron para conectar los dos.

Pregunta 5

Los estudiantes que eligieron *En busca de respeto* de Bourgois y que se centraron en la inmigración post-colonial y el conflicto en la repartición de estados produjeron ensayos sólidos y a veces muy buenos que demostraron comprensión de las causas históricas de la inmigración y cómo el racismo, la falta de oportunidades educativas, etc. podrían resultar en marginalización social, económica y étnica que lleva a conflictos de varios tipos. Otros estudiantes eligieron escribir conflictos a pequeña escala e interpersonales que pueden surgir cuando se separan las familias debido a

la inmigración como consecuencia de una guerra o por necesidad económica. Algunos estudiantes escribieron sobre los hmong en los EEUU y los malentendidos interculturales que han surgido entre los hmong y los americanos. Cuando estos exámenes fueron capaces de ir más allá de lo descriptivo y de sentido común, fueron sólidos. Algunos estudiantes utilizaron Besteman 1999. *Descifrar Somalia: raza, clase y el legado de la esclavitud (etnografía de la violencia política)* (*Unraveling Somalia: Race, Class and the Legacy of Slavery (The Ethnography of Political Violence)*) como el estudio etnográfico para responder a esta pregunta.

Pregunta 6

Los estudiantes que fueron capaces de definir lo que querían decir con ‘nuevas tecnologías’ tendieron a ser los que produjeron las respuestas más centradas y mejor razonadas a esta pregunta. Una opción bastante popular para la etnografía fue la obra de Abu-Lughod sobre los beduinos y aquí se utilizaron tanto televisiones y grabadoras de casetes como nuevas tecnologías en relación a cuestiones de género, sedentarización, globalización y protestas de los jóvenes contra las imposiciones de las generaciones más mayores. Usos interesantes de las nuevas tecnologías en algunos exámenes fueron la alfabetización como una tecnología que sirvió para dar poder a las mujeres, en donde el acceso a la educación de las niñas fue una manera que se podía utilizar para prevenir los matrimonios tempranos y la dependencia económica. Algunos estudiantes también incluyeron material etnográfico sobre la música y la globalización utilizando, en algunos casos, la obra de Condry sobre el hip hop en Japón. Los exámenes más flojos fueron normalmente aquellos que no consiguieron cubrir todas las partes de la pregunta y esto significó que si las sociedades se comparaban, entonces no se contrastaban adecuadamente en relación a la importancia social de las tecnologías discutidas en el examen. En un pequeño porcentaje de casos no se discutieron dos sociedades incluso cuando las tecnologías se comparaban y contrastaban.

Pregunta 7

Esta pregunta fue bien respondida cuando los estudiantes habían estudiado el poder y la resistencia al poder y fueron capaces de conceptualizarlos en relación al material etnográfico. Muchos estudiantes fueron capaces de citar la obra de Weber o de Foucault sobre el poder y utilizarla para evaluar una de las opciones de la pregunta en relación a la etnografía. Muy pocos estudiantes escribieron sobre movimientos sociales y, los que lo hicieron, no siempre fueron capaces de seleccionar un ejemplo pertinente de un movimiento social. La mayoría de las respuestas fueron sobre sistemas políticos y para esto el poder y la globalización demostraron ser una combinación relativamente popular.

Pregunta 8

Esta fue quizás una de las preguntas más populares de la prueba y a menudo produjo respuestas sólidas, a veces excelentes. Los mejores exámenes tenían una comprensión clara de lo que significaba la desigualdad y esto no significaba simplemente ‘diferencia’, como les pareció a algunos estudiantes que asumieron que

cualquier diferencia entre hombres y mujeres en cualquier sociedad constituía desigualdad y que además asumieron que cualquier diferencia también significaba que los hombres están automáticamente en una posición social superior. Los estudiantes discutieron una serie de desigualdades, desigualdades de género, clase y etnia (Stewart, M. 1997. *La época de los gitanos (The Time of the Gypsies)*) e incluso desigualdades de salud (Farmer, p. 2001 *Infecciones y desigualdades: las plagas modernas (Infections and Inequalities: The Modern Plagues)*). A menudo, los mejores exámenes conectaron las ideologías, las relaciones de poder y el acceso a los recursos materiales con formas específicas de desigualdad y algunos fueron capaces de demostrar cómo las formas coloniales de poder habían resultado en desigualdades contemporáneas. Algunas respuestas interesantes consideraron las sociedades igualitarias para evaluar las prácticas que producen desigualdad de género tales como las que estudia Du, Shanshan, 2003, desde una perspectiva feminista. *Los palillos solamente funcionan en París: unidad de género e igualdad de género entre los lahu del sudoeste de la China (Chopsticks Only Work in Pairs: Gender Unity and Gender Equality Among the Lahu of Southwestern China)*.

Pregunta 9

Esta pregunta a menudo no fue bien contestada, e incluso fue menos frecuentemente bien contestada. Las respuestas sobre el bien y el mal y aquellos que sufren fueron rara vez comprensiones más allá del sentido común y en la mayoría parecían estar respondidas por estudiantes que tenían dificultades para encontrar una segunda pregunta sobre la que escribir. Las mejores respuestas trataron cuestiones éticas y cuando los estudiantes tenían una definición, fueron a veces capaces de considerar la ética en relación al trabajo de campo, por ejemplo, y en una minoría de los casos también cómo han cambiado las comprensiones de la ética en el trabajo de campo. Algunos alumnos eligieron escribir sobre los materiales de Mead-Freeman y mientras que este es un tema interesante, estos exámenes fueron rara vez capaces de evaluar críticamente los argumentos de Freeman.

Pregunta 10

Una respuesta frecuente a esta pregunta fue la conexión de los puertorriqueños de El Barrio (Bourgois, P. *En busca de respeto (In Search of Respect)*), con la resistencia o la modernidad. En general, y particularmente cuando la resistencia se teorizó, esto produjo respuestas mejores que cuando los estudiantes respondieron en relación a la modernidad ya que este término ni se entendió ni se discutió bien normalmente. Otros estudiantes escribieron sobre los mbuti y la obra de Turnbull en relación al ritual, pero tendieron a producir listas descriptivas de la práctica ritual de los mbuti sin realizar suficientes conexiones con la etnicidad.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los estudiantes no deben responder a preguntas si no están seguros de que han estudiado y entendido los términos clave de la pregunta. En esta convocatoria los

estudiantes que escribieron sobre los movimientos sociales, por ejemplo, cuando claramente no habían estudiado ningún movimiento social, produjeron exámenes que tenían material etnográfico irrelevante.

- Los estudiantes deben tratar de integrar la teoría, los conceptos y la etnografía en todos los ensayos. Mencionar la teoría en el párrafo de introducción de un ensayo y luego ignorarla en el resto de la respuesta no es suficiente.
- Los estudiantes deben asegurarse de haber leído cada pregunta cuidadosamente y luego responder a todas las partes de la pregunta.
- Los estudiantes deben asegurarse de que cubren un número suficiente de sociedades en los dos ensayos del examen.
- Los estudiantes deben tratar de demostrar algún conocimiento de los procesos de cambio y transformación dentro de una cultura o sociedad así como en varias culturas o sociedades (Criterio D) y esto debe ser más que una mención superficial en una cláusula de la conclusión del ensayo.
- Los estudiantes deben haber cubierto suficiente antropología durante su programa de estudios para no tener dificultades en encontrar una segunda respuesta de ensayo en la prueba.
- Las habilidades de comparación, análisis y evaluación deben enseñarse explícitamente. Estas son habilidades complejas por lo que se tiene que dedicar suficiente tiempo para entender, practicar y aplicar esas destrezas en relación a la etnografía y la antropología.
- En los centros en donde se utiliza la obra de novelistas, periodistas, mujeres de antropólogos y autobiografías en lugar de etnografías, debe enseñarse a los estudiantes a aplicar teorías y conceptos antropológicos de estos textos para estudiarlos a través de una visión antropológica y evaluarlos en términos antropológicos.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 11	12 - 13	14 - 20

Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles para los alumnos

Una pequeña minoría de estudiantes produjo exámenes muy cortos o incompletos, con un muy pequeño porcentaje que solamente escribió unas pocas frases. Exámenes más flojos no consiguieron cumplir todos los criterios de evaluación (a menudo omitieron cualquier referencia o bien a la teoría o bien a las perspectivas teóricas, y en algunos casos no se refirieron a ningún material antropológico. Algunos estudiantes no respondieron a todas las partes de una pregunta o fueron incapaces de dejar claro qué opción estaban contestando en la pregunta.

Exámenes más flojos a veces no representaron acertadamente o malinterpretaron o bien las perspectivas teóricas o bien la teoría. Los estudiantes que no intentaron incluir perspectivas teóricas, la teoría y la etnografía en sus respuestas a veces incluyeron una variedad de material pero no siempre hicieron explícito cómo estos materiales servían para responder a la pregunta de manera coherente y focalizada. A veces, las conexiones entre las perspectivas teóricas, la teoría y la etnografía no estaban claras. Típico de estos casos fue que el estudiante resumiera una teoría y luego describiera una etnografía sin enlazarlas para realizar conexiones explícitas entre ellas.

En un pequeño porcentaje de casos, se enumeró un amplio espectro de teorías o perspectivas teóricas en la misma respuesta pero no siempre estaba claro que se entendieran y su pertinencia con la pregunta a menudo tampoco estaba clara. Estos escritos a veces incluían referencias a una mezcla de teorías incluidas el funcionalismo, el post-modernismo y el marxismo, todas en el mismo escrito sin ninguna lógica o diseño claros.

En algunos casos conceptos como 'poder' se entendieron solamente en términos muy básicos y de sentido común que no estaban relacionados con ningún teórico del poder. Esto limitó el alcance de las respuestas de los alumnos y no consiguió demostrar ningún conocimiento conceptual o teórico o comprensión claros.

Áreas del programa y del examen en que los alumnos demostraron estar bien preparados

Algunos estudiantes produjeron trabajos extremadamente buenos demostrando niveles detallados de conocimiento sobre las perspectivas teóricas y la teoría y demostrando comprensiones sofisticadas de cómo aplicar este conocimiento para evaluar etnografías. Las mejores respuestas fueron discusiones detalladas y sutiles de la teoría, claramente

conscientes de las limitaciones de una perspectiva teórica dada, y fueron capaces de evaluar la literatura etnográfica mostrando niveles avanzados de pensamiento crítico. El mejor trabajo en este grupo fue similar, y en algunos casos superior, a muchos de los trabajos sobre teoría antropológica a nivel de licenciatura. Este trabajo demostró una comprensión detallada del estructuralismo, la antropología interpretativa incluyendo en algunos casos discusiones y críticas sutiles al post-modernismo y en un porcentaje cada vez mayor de exámenes también se comprendió hasta cierto punto la teoría discursiva que, aunque no siempre se articuló bien, es alentador en cuanto a un avance general hacia enfoques más contemporáneos a los datos etnográficos. Se utilizó un amplio rango de material etnográfico para responder a estas preguntas así como las favoritas de siempre que incluyen a Bourgois, Weiner, Nash, Scheper-Hughes, Ortner y Chagnon en *El dominio que tiene la vida: la coca y la identidad cultural en la comunidad andina (The Hold that Life Has: coca and cultural identity in an Andean community)* de Allen 2002 y *Descifrar Somalia: raza, clase y el legado de la esclavitud (Unraveling Somalia: Race, Class and the Legacy of Slavery)* de Besterman, 1999.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Pregunta 1

Los estudiantes a menudo eligieron etnografías funcionalistas para ejemplificar perspectivas centradas en la cohesión y, cuando lo hicieron bien, los exámenes fueron sólidos. Para las perspectivas idealistas se utilizaron varias teorías incluidas las simbólicas, que tendieron a funcionar mejor, y para los estudiantes centrados en las estructuras, a menudo se eligieron o bien las teorías marxistas o bien las funcionales-estructuralistas y etnografías que utilizaban estos enfoques. Al igual que en la mayoría de las preguntas en este examen, *En busca de respeto (In Search of Respect)* de Bourgois fue una etnografía muy elegida y se utilizó de maneras diferentes para responder a las tres opciones. Estudiantes más flojos a veces confundieron lo centrado en la estructura con el estructuralismo, lo que resultó en algunas respuestas menos satisfactorias. Otros estudiantes compararon y contrastaron dos antropólogos pero no se centraron en la comparación y el contraste sobre la perspectiva teórica en la pregunta. Algunos de estos escritos parecían en ocasiones que eran ensayos de clase sobre temas similares pero no exactamente los mismos temas reproducidos en el examen sin adaptarlos suficientemente para que respondieran por completo a la pregunta de examen.

Pregunta 2

Los estudiantes que fueron capaces de definir y aplicar bien el 'centrarse en la agencia' fueron muy probablemente los que produjeron escritos contundentes. Los estudiantes que fueron capaces no solo de centrarse en la agencia, sino también hacer referencias comparativas a la estructura, también produjeron buenos escritos. Las respuestas que describieron la agencia bien pero que luego no la conectaron con una discusión de las relaciones entre los individuos (agentes) y la sociedad, no contestaron por completo a la pregunta. En unos pocos casos la agencia se equiparó

a las acciones de los poderosos en la sociedad, lo que no fue una comprensión útil del término. Algunos alumnos también parecían considerar que decidir seguir las expectativas sociales equivalía a una falta de agencia (en el caso de las mujeres iraquíes, por ejemplo) y para estos estudiantes la agencia parecía significar un desafío a conciencia de las normas y los valores sociales. Esta comprensión de agencia también fue problemática. En al menos un caso, un estudiante malentendió la agencia y la tomó como si significara 'institución' u 'organización gubernamental'. Algunas respuestas utilizaron *Comemos a las minas (We Eat the Mines)* de Nash para discutir los límites de la agencia y un porcentaje pequeño de estudiantes introdujeron a Foucault para empezar a teorizar sobre la agencia pero, desafortunadamente, a menudo no lo hicieron particularmente bien.

Pregunta 3

Las tres opciones se respondieron aunque fueron particularmente populares el materialismo y la opción centrada en el conflicto. Mientras que la mayoría de los estudiantes que respondieron sobre las perspectivas materialistas fueron capaces de resumir y describir correctamente la infraestructura, la superestructura, etc. así como discutir las nociones de poder en relación a los medios de producción, unos pocos entendieron el materialismo en términos muy básicos y por lo general no muy útiles. Para estos estudiantes, cualquier objeto constituía lo material y, por tanto, las discusiones se centraron en cuántas posesiones materiales tenía la gente y qué era importante en ellas. Estos escritos rara vez contribuyeron más que una descripción y carecían de cualquier medio firme conceptual o teórico para evaluar los datos etnográficos. A veces se utilizó material sobre los antiguos cazadores-recolectores para producir inventarios de las posesiones materiales. Los que escribieron sobre perspectivas particularistas a menudo fueron capaces de articular la necesidad de estudios individuales detallados, normalmente vinculados a perspectivas sincrónicas, pero algunos no consiguieron ir más allá de una afirmación de la importancia de la perspectiva. Mientras que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de conectar la perspectiva que habían elegido con una cuestión contemporánea pertinente –tal como la inmigración, la marginalización o la violencia– varios estudiantes simplemente describieron la perspectiva sin referencia a ninguna cuestión contemporánea.

Pregunta 4

Muchos estudiantes fueron capaces de definir y dejar clara la distinción entre perspectivas sincrónicas y diacrónicas y fueron capaces de unirlas a las teorías relevantes como el funcionalismo para las perspectivas sincrónicas. Algunos estudiantes compararon la obra en la misma sociedad en dos momentos diferentes para subrayar las perspectivas sincrónica y diacrónica, mientras que otros prefirieron una escuela de pensamiento y evaluarla en términos de perspectivas sincrónicas y diacrónicas para demostrar como una escuela de pensamiento puede funcionar mejor con una perspectiva más que con otra y cómo esto tanto informa como limita cómo se evalúa cualquier escuela de pensamiento dada. Varios estudiantes eligieron escribir sobre Margaret Mead y conectar su enfoque a la antropología con el de su director Boas y luego criticar a Mead a la luz de la obra de Freeman. Mientras que

esto constituyó la base de una discusión interesante del material, a veces se trató de manera más bien reductiva y las limitaciones de la obra de Freeman no fueron normalmente consideradas. En estos escritos a veces se expresó explícitamente el supuesto de que la obra publicada más recientemente mejoraba inevitablemente la investigación anterior, sin cuestionarlo ni problematizarlo.

Pregunta 5

Esta pregunta fue la peor respondida de la prueba. Muy pocos estudiantes fueron capaces de seleccionar una perspectiva universalista adecuada, tal como el estructuralismo, y demasiadas respuestas consistieron en discusiones inapropiadas y cortas sobre por qué la antropología es importante y tiene importancia universal. Los pocos que demostraron un conocimiento detallado del estructuralismo, por ejemplo, y fueron capaces de aplicarlo a la etnografía relacionando cómo se puede (o no) entender el mundo social y cultural, lo hicieron bien.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Las perspectivas teóricas y las teorías utilizadas en las preguntas deben definirse, discutirse y aplicarse al material etnográfico utilizado en el ensayo. Idealmente, debe enseñarse a los estudiantes no solo a cómo definir un concepto o teoría, sino a cómo aplicarlo y evaluarlo en relación a una etnografía específica.
- Cuando una pregunta tiene opciones a elegir, el estudiante debe dejar claro qué opción ha elegido. El estudiante debe luego limitarse a esta opción y no caer en la tentación de escribir también sobre las otras opciones.
- Se debe animar efusivamente a los alumnos a responder a todas las partes de una pregunta y no solamente a escribir sobre la parte de la que más saben.
- Debe desanimarse a los estudiantes a que escriban sobre perspectivas teóricas o teorías con las que no están totalmente familiarizados ni tienen confianza para discutirlos.
- Los estudiantes no deben producir ensayos del tipo para la Prueba 2 descansando plenamente en el detalle etnográfico. En la Prueba 3 el equilibrio de la respuesta debe ser hacia las perspectivas teóricas y la teoría en el material etnográfico que se utilice para apoyar y demostrar comprensión de la teoría y las perspectivas teóricas.
- Los estudiantes que utilizaron textos no antropológicos para sus respuestas tienen que poder evaluar y discutir estos textos utilizando claramente teorías y conceptos antropológicos.

Nivel Medio – Prueba 2

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 21	22 - 26	27 - 32	33 - 44

Comentarios generales

La convocatoria de mayo de 2014 vio un crecimiento pequeño pero continuado en el porcentaje de alumnos, lo cual es siempre alentador y en general el rendimiento fue un poco mejor. Mientras que estuvo bien ver un aumento de alumnos en las bandas altas, fue preocupante ver más en las más bajas: por tanto la calidad del conocimiento, comprensión y habilidades antropológicas demostradas varió enormemente de excelente a casi no existente. Como se indicó el año pasado, hay todavía muchos alumnos que parecen escribir bastante a menudo desde un punto de vista de sentido común más que desde una comprensión antropológica, incluso cuando evidencian algún conocimiento etnográfico. El conocimiento etnográfico continúa siendo un punto fuerte en muchos exámenes y fue alentador ver que se utilizaban algunos materiales actuales o actualizados en esta convocatoria; también estuvo bien ver más alumnos que reconocían cuando sus materiales descriptivos no era estrictamente “etnográficos” y que comentaban sobre esto de manera apropiada, sin embargo, son problemáticas algunas continuas referencias a las etnografías como ‘novelas’. También hay cierta evidencia de que algunos colegios están utilizando más documentales, películas y programas de televisión que textos etnográficos, lo cual pone en desventaja a estos alumnos. Como de costumbre, la distinción clave entre los exámenes con mejores y peores notas sigue estando en el conocimiento y aplicación *explícitos* de los conceptos antropológicos; sin esto, muchas respuestas continúan siendo más descriptivas que analíticas. Este año varios examinadores también notaron que las comparaciones explícitas parecían menos evidentes que en años anteriores.

Áreas del programa y del examen que les resultaron difíciles a los alumnos

Los examinadores siguieron notando que a menudo falta conocimiento explícito de los conceptos o términos antropológicos y que los términos son con frecuencia utilizados solamente con una escasa definición o discusión (criterio A). Incluso cuando se utilizan de manera apropiada en relación a otros materiales, lo cual fue por lo general el caso, los alumnos rara vez establecieron un enlace o conexión *explícitos* entre conceptos y materiales etnográficos. Como se apuntó el año pasado, los términos se presentan como auto-evidentes, sugiriendo poca comprensión de las maneras en las que los enfoques antropológicos son diferentes de los de sentido común. Un examinador apuntó que “En las preguntas 1, 2 y 3 muchos solamente utilizaron la información de conocimiento general extendida por los medios de comunicación y la opinión pública”. En conexión con esto, también pareció que muchos alumnos malentendieron los términos clave utilizados en las

preguntas: por ejemplo, las relaciones de clase (n. 1) fueron a menudo malinterpretadas, la etnicidad y la raza (n. 8 y n. 10) fueron a menudo mezcladas y las “condiciones medioambientales” (n. 5) se trataron como sinónimos de las condiciones sociales. Un segundo aspecto que pareció difícil, de nuevo porque a menudo faltaba, fueron las comparaciones sistemáticas y explícitas entre las diferentes sociedades o diferentes grupos en una sociedad: más bien, los diferentes grupos y sociedades se describieron simplemente uno tras otro, dejándose implícita la comparación. Estas dos limitaciones, al ponerse juntas, significan que los exámenes fueron más descriptivos que analíticos, aunque hubo algunas notables excepciones. En cuanto a la etnografía, parece que algunos alumnos creen que acumular un ejemplo breve tras otro en cuanto a la etnografía, constituye una respuesta contundente, lo que da poco tiempo o espacio para la comparación o el análisis, pero aun así, con demasiada frecuencia, los materiales etnográficos no se identifican por completo ni se les da un contexto sustancial. En otros casos fue aparente que los alumnos estaban basando sus respuestas casi exclusivamente en breves resúmenes o películas, lo cual no es apropiado; el contacto y la familiaridad con la etnografía es esencial para el curso. En cuanto al programa, un porcentaje de examinadores comentaron que la mayor parte de los alumnos no distinguían con eficacia entre diferentes procesos de cambio y transformación; de ahí que los términos globalización, modernidad, modernización y occidentalización se utilizaran de manera intercambiable y con muy poca especificidad. Por eso, algunas opciones etnográficas no se aplicaban bien a la pregunta elegida: por ejemplo, las etnografías de los años 50 ó 60 podrían no ser apropiadas para tratar una pregunta sobre la globalización. Además, el conocimiento de la organización política y los sistemas legales (n. 7), así como el de la organización económica (n. 1), fue muy limitado y la discusión de los enfoques antropológicos al bien y el mal o al sufrimiento (n. 9) fue, en los mejores casos, presentada con sentido común y a veces de manera bastante personal. Por último, bastantes alumnos no parecían ser conscientes de los criterios de evaluación D (conocimiento de los procesos de cambio y transformación 4/44) y E (amplitud de los conocimientos sobre sociedades 2/44) que se miden en ambos ensayos, lo cual limitó su rendimiento general.

Áreas del programa y del examen en que los alumnos demostraron estar bien preparados

Dadas estas limitaciones, es bueno apuntar que la mayoría de los alumnos (pero no todos) fueron capaces de demostrar bastante conocimiento de etnografías relevantes, una buena cantidad de las cuales son bastante contemporáneas (lo cual es alentador) y fueron capaces de utilizar este conocimiento más o menos eficazmente para construir una respuesta sólida, aunque no muy analítica. También estuvo bien ver que más alumnos reconocían cuando una descripción no era etnográfica y a veces proporcionaron un comentario apropiado sobre esto. Por supuesto, hubo algunos exámenes excelentes que fueron capaces de demostrar tipos críticos de conocimiento, destrezas y comprensión en los tres criterios de evaluación (conceptos y análisis, conocimiento etnográfico y comparación), aclarando los tipos de trabajo que se pueden lograr a este nivel. En cuanto al programa, fue alentador también ver un trabajo bastante bueno sobre los conceptos de agencia, ideología e identidad así como la relación entre organización económica y relaciones de género. Más en general, aunque esto no es consistente en todos los alumnos, muchos fueron capaces de demostrar cierto entendimiento de los procesos de transformación social, al menos de manera descriptiva, y fueron capaces de integrar parte de esto en sus respuestas, particularmente en relación a las

relaciones de género en donde los alumnos a menudo demostraron un conocimiento bastante extenso.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Pregunta 1

Esta fue una pregunta muy elegida, en la mayoría de los casos describía cómo la “organización social” (tratada de manera muy general en la mayoría de los casos) alteraba las relaciones de género o a veces las relaciones de parentesco pero le faltaba o ignoraba dos partes de la pregunta: “*En qué medida...*” que era el término de instrucción y “los cambios en la organización económica” que era lo que expresaba la pregunta. Sin embargo, también hubo algunas respuestas buenas aquí, informadas conceptualmente y a menudo utilizando bien materiales detallados de *Trabajando en turno de noche (Working the night shift)* de Patel, la descripción periodística de Chang en *Chicas de fábrica (Factory Girls)* y la descripción de Brennan de la prostitución en la República Dominicana, *Los dobe ju’hoansi (The Dobe Ju’Hoansi)* de Lee o *En busca de respeto (In Search of Respect)* de Bourgois entre otros. Sin embargo, en muchos otros casos, “la alteración de las relaciones de género o parentesco” se redujeron a “el trabajo de las mujeres” y “las familias”.

Pregunta 2

Esta pregunta bastante elegida sobre la relación entre la identidad y la religión produjo una cantidad increíble de respuestas que solamente eran de naturaleza personal o estaban basadas en conocimiento de sentido común, lo cual, independientemente de lo bien que estuvieran escritas, es claramente inapropiado en este contexto. En algunos casos, en los que se presentó un conocimiento etnográfico limitado, se hicieron unos juicios de valor inapropiados que aquí están fuera de lugar. Otras respuestas fueron un poco más satisfactorias, al menos en su descripción de los materiales etnográficos que eran pertinentes en cuanto a las prácticas religiosas, a menudo la descripción sociológica de Kraybill, *El enigma de los amish (The Riddle of the Amish)* o la descripción personal de Fernea, *Los invitados del jeque (Guests of the Sheik)*, aunque los conceptos fueron rara vez definidos o discutidos. Sin embargo también hubo algunas respuestas más concienzudas e informadas que distinguieron entre identidad individual y colectiva, exploraron maneras en las que la creencia y práctica religiosa se hacían visibles a través de los símbolos y los rituales, y las maneras en que la religión –como comunidad de practicantes– puede funcionar como mecanismo de control social. Estuvo bien ver alguna etnografía contemporánea nueva aquí tal como la descripción de Magliocco del neopaganismo en San Francisco.

Pregunta 3

Esta fue una pregunta popular, normalmente centrada en cómo la *globalización* “ha llevado a las transformaciones de las relaciones sociales”. Sin embargo, demasiado a menudo, la globalización se tomó como si se refiriera a cualquier clase de cambio

inducido externamente, rara vez identificado y por lo general “malo” y las “transformaciones en las relaciones sociales” fueron más bien afirmadas que descritas en cualquier tipo de detalle. Las respuestas mejores fueron las que fueron capaces de discutir la globalización como un proceso contemporáneo específico y lo conectaron explícitamente con materiales etnográficos relevantes, por ejemplo, con el surgimiento de los centros de llamadas en la India (*Trabajando en turno de noche* (*Working the night shift*) de Patel), con la reestructuración o económica (*En busca de respeto* (*In Search of Respect*) de Bourgois) y *Del campo a la fábrica y más allá* (*From Field to Factory and Beyond*) de Cindy Hull o el impacto de las políticas gubernamentales para el desarrollo y el turismo en Ladakh (*Futuros antiguos* (*Ancient Futures*) de Norberg-Hodge). Muchos menos alumnos eligieron centrarse en las maneras en que el intercambio “transformaba las relaciones sociales” y aquí también aquellos que eran capaces de establecer un marco conceptual relevante lo hicieron mucho mejor, a menudo proporcionando bastante análisis detallado utilizando los materiales como *Los dobe ju/hoansi* (*The Dobe Ju'Hoansi*) de Lee, *Los trobriandeses* (*Trobrianders*) de Weiner y *Las hijas de Túnez* (*Daughters of Tunis*) de Holmes-Eber entre otros.

Pregunta 4

Esta no fue elegida con frecuencia, y como se ha indicado anteriormente, se trataron más a menudo las “condiciones medioambientales” como si fueran sinónimas de las relaciones sociales o del ambiente social, sin intentar justificarlo. Otros escribieron a partir de su opinión personal o conocimiento general, sin referencias antropológicas o etnográficas. Sin embargo, hubo unas pocas respuestas que fueron más eficaces y utilizaron las descripciones de Lee y de Marshall de los dobe ju'hoansi y los !Kung.

Pregunta 5

Esta fue una pregunta bastante popular y produjo un rango de respuestas que utilizaban una variedad de casos etnográficos los cuales incluían materiales sobre la migración en grupo, incluidas las descripciones de Bourgois, Lee, Chavez y Fadiman así como la descripción de Chagnon de los macromovimientos y micromovimientos de población entre los yanomamo. Muchas respuestas se quedaron en lo descriptivo y a veces lo comparativo, normalmente confirmando una relación entre el movimiento de la población y el conflicto en cuanto a la causa y el efecto, y se basaron en supuestos generales sobre la dificultad para cualquier minoría de adaptarse a nuevas circunstancias. Respuestas más eficaces fueron más sutiles y estuvieron mejor informadas, reconociendo el conflicto como causa y efecto, y a menudo ligado a las diferentes formas de poder, utilizando materiales detallados de *En busca del respeto* (*In Search of Respect*) de Bourgois y la descripción periodística de Fadiman de los hmong. Para aquellos que utilizaron la descripción de Kraybill de los amish, la cuestión del contexto histórico fue problemática y requería que se enmarcara con mucho más cuidado para justificar un vínculo entre el movimiento de la población hace más de dos siglos y los conflictos en la actualidad.

Pregunta 6

Esta fue una pregunta bastante popular pero la mitad de las veces no muy bien respondida, ya que no se examinó ni comparó lo suficiente la “importancia social” de las “nuevas tecnologías” tal y como requería la pregunta. Mientras que los alumnos fueron a menudo capaces de escribir la introducción de una “nueva tecnología” (ejemplos normales fueron la lancha motora en cuanto a los trobriandeses kula ring; el trineo para los skolt lapones o el hacha de hierro para los yir yiront), como en las relaciones sociales en n. 3, su significado social fue simplemente afirmado y rara vez descrito o comparado. Comparaciones más eficaces utilizaron bien la apropiación de las cámaras de video entre los kayapó (Turner), la televisión y las grabadoras de casete entre los beduinos awlad ‘ali (Abu-Lughod) y a veces la complicada relación entre los amish y la tecnología (Kraybill).

Pregunta 7

Esta fue la menos elegida y rara vez bien respondida, ya que la mayoría de los alumnos trataron los términos de la pregunta en términos muy generales y a menudo vagos y con poca evidencia de conocimiento y comprensión antropológicos. Unas pocas respuestas más satisfactorias se centraron o bien en los misioneros o bien en el estado como representante de “nuevas formas o usos del poder” que cambiaron los sistemas legales y políticos para algunos grupos como los tiwi, los ju’hoansi o los yanomamo.

Pregunta 8

Esta fue la pregunta más elegida y produjo una enorme variedad de respuestas de excelente a malas, incluidas varias que presentaron solamente opiniones personales o políticas así como simplemente sobre todo lo que cabe entre estas. Las mejores respuestas presentaron discusiones informadas de las diferentes formas de poder, tanto ideológico como material, identificaron y definieron términos relevantes tales como género, raza, etnicidad, clase y a veces casta y los unieron de manera eficaz a etnografía detallada utilizando materiales como *Trabajando en turno de noche (Working the night shift)* de Patel, *Aprendizaje de la cultura capitalista (Learning Capitalist Culture)* de Foley, *En busca del respeto (In Search of Respect)* de Bourgois, la descripción de Gutiérrez de Pineda sobre Santander en Colombia (utilizada en muchos escritos en español), materiales sobre Irlanda del Norte y los masái (Spencer y Hodgson), para explicar cómo se producen y mantienen formas específicas de desigualdad. Sin embargo, en la mayoría de las respuestas faltaban varios elementos clave: los alumnos trataron solamente la producción o el mantenimiento de la desigualdad más que ambas, utilizaron términos relevantes solamente de manera descriptiva y a veces de manera incorrecta, describieron diferencias más que desigualdades y bastante a menudo presentaron descripciones muy problemáticas de la desigualdad de género utilizando materiales como la descripción personal de Fernea, *Los invitados del jeque (Guests of the Sheik)* y yanomamo de Chagnon. Otros materiales que a veces se utilizaron bastante bien aquí incluyeron la descripción periodística de Fadiman de los hmong en los EEUU y la descripción de Chavez de los inmigrantes mejicanos en California.

Pregunta 9

Esta fue rara vez elegida y casi todas las respuestas, que les faltaban o ignoraban las instrucciones de la pregunta, simplemente presentaron alguna descripción etnográfica del bien y el mal, la ética o el sufrimiento más que “cómo la antropología aborda el estudio de” cualquiera de estos. Unas pocas respuestas, que fueron más satisfactorias, discutieron el relativismo cultural como clave para el enfoque de la antropología a estos tipos de cuestiones y fueron normalmente capaces de proporcionar algún apoyo etnográfico relevante para su argumento.

Pregunta 10

Esta fue bastante a menudo elegida con la mayoría de los alumnos centrados en la etnicidad y o bien el ritual o bien la resistencia (la modernidad se eligió en muy pocos casos). Sin embargo, la mayoría de las respuestas utilizaron la etnicidad de manera descriptiva, cuando se usó, para argumentar que o bien el ritual o bien la resistencia eran maneras de establecer y reforzar la ‘cultura’ en diferentes circunstancias. Algunas de las respuestas más eficaces hicieron bastante buen uso de o bien *El pueblo de la selva* (*The Forest People*) de Turnbull o la descripción de Fadiman de los hmong para enfatizar la etnicidad como sentido de la identidad cultural y de diferencia y el papel del ritual o la resistencia tanto para expresarlo como para mantenerlo en diferentes contextos.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

Conceptualización: el curso de Nivel Medio incorpora tres componentes:

- **conceptos y enfoques antropológicos** que proporcionan las herramientas para la argumentación y el análisis.
- **conocimiento y comparaciones etnográficos detallados**, que juntos proporcionan los materiales de apoyo, ilustración y evaluación de las preguntas y argumentos antropológicos.

Mientras que muchos alumnos están bien preparados en cuanto al conocimiento etnográfico y la mayoría demuestra algunas habilidades comparativas (se consideró que estas se dejaron implícitas demasiado a menudo este año), demasiadas continuaron demostrando **poco conocimiento o comprensión de los conceptos y enfoques antropológicos, a pesar de que esto debe ser central a cualquier y a todo curso, clase y respuesta de examen**. Es este marco conceptual el que permite a los alumnos discutir y analizar los materiales etnográficos de manera efectiva y crítica para realizar y apoyar un argumento antropológico. De ahí que los conceptos antropológicos deban enseñarse, discutirse y constantemente utilizarse explícitamente en clase. Es esencial que tanto los profesores como sus estudiantes comprendan la importancia de esto.

Materiales etnográficos: Todavía hay algunos centros en donde los alumnos parecen depender demasiado de materiales no etnográficos, especialmente películas que se hacen para televisión y descripciones periodísticas bastante breves y en donde la naturaleza de la propia etnografía –como algo más que simplemente

información– no parece que se entienda bien. Esto no solamente disminuye la naturaleza y el valor de la etnografía (y por tanto de la propia antropología) sino que pone *directamente en desventaja a los estudiantes*. Estos tipos de materiales pueden ser valiosos como materiales complementarios, deben utilizarse como apoyo a la etnografía y **no** como sustituto, lo cual es a veces el caso. Varios examinadores también continúan apuntando que muchos alumnos parecen no ser conscientes de la importancia de proporcionar una identificación cuidadosa y acertada (incluida la actualidad etnográfica) así como algún contexto para cada etnografía: es importante que los profesores lo hagan en clase y lo consideren parte de una buena práctica de clase y de antropología. La elección de textos etnográficos para representar una variedad y equilibrio apropiados es también una responsabilidad importante y una que todos nosotros tendríamos que revisar de vez en cuando; en este contexto, merece la pena compartir el siguiente comentario de un examinador de este año: *“Es crucial transmitir a los alumnos que la antropología no es meramente sobre los pueblos indígenas, las culturas en peligro y los inmigrantes, las mujeres, los homosexuales y otras minorías. La antropología trata de la cultura humana, las condiciones de su producción y reproducción y la diferencia cultural. Por tanto, las grandes cuestiones de la condición humana, las relaciones sociales, las creencias, la economía y la creatividad son centrales a la actividad antropológica, independientemente de si se refieren a minorías o mayorías. La selección de etnografías debe tener en cuenta esta dimensión plural de la antropología moderna”*.

Temas: *Los procesos de cambio y transformación* requieren una comprensión y discusión más precisa en cuanto al contexto y los detalles, para distinguir entre modernidad, modernización y globalización de una manera más efectiva, y poder explicar en qué sentido un fenómeno particular –por ejemplo, la educación o el turismo o la inmigración– se puede ver como ejemplo de lo uno o lo otro. Independientemente de las preguntas elegidas, los alumnos también deben considerar que el criterio D (4/44), que se evalúa en ambos ensayos, premia las respuestas que demuestran conocimiento y comprensión de los procesos de cambio y transformación; en esta convocatoria demasiados alumnos no cumplieron este requisito de manera eficaz.

Preparación del examen y habilidades de escritura de ensayos: varios examinadores notaron con cierta preocupación que bastantes escritos parecían sugerir que no todos los alumnos estaban familiarizados o eran conscientes de las expectativas o los criterios de evaluación para el examen (véase por ejemplo, el comentario anterior sobre el criterio D). Otros notaron “muchos errores, omisiones y faltas en los títulos, las fechas y los autores” y comentaron más en general sobre la carencia de habilidades de escritura de ensayos, analíticas y comparativas aparente en muchos escritos. Los profesores debemos abordar consistentemente estos tipos de cuestiones en clase, tanto en el tipo de comentarios que hacemos a los alumnos como en los estándares que les exigimos. Obviamente, pero merece la pena repetirlo, todos los alumnos deben estar muy familiarizados con los criterios de evaluación y se recomienda encarecidamente que los profesores utilicen estos desde el principio en su propia práctica continua de evaluación.

