



**Huesos que hablan, estudiantes que escuchan.
Etnografía del aprendizaje de habilidades de
identificación en antropología biológica**

Trabajo de grado para optar al título de antropóloga

Dilia Valentina Cervantes Acosta

Tutor: Santiago Martínez Medina, PhD

Universidad del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas

2019

*Para: mi madre y mi padre, quienes
me enseñaron que la muerte
no es el final de nuestra vida.*

Agradecimientos

A todas y cada una de las personas que me apoyaron en este proceso, desde el campo hasta la escritura. A todas y todos los estudiantes y profesores que me acompañaron en la experiencia de aprender a identificar en aulas y en el laboratorio. Especialmente a Mateo, Tania, Natalia, Carlos y Ana, quienes me apoyaron desde el primer momento de esta hermosa experiencia y quienes se convirtieron en aliados y amigos. A mi director de tesis, quien me motivó a seguir adelante con mis intuiciones, las cuales terminaron consignadas en este documento. A los restos óseos e individuos que le dan vida a esta investigación y los cuales me permitieron aprender un poco de cada uno de ellos, de todo lo que pueden ser y todo lo que pueden permitir ser. Este documento es la articulación de cada una de estas personas, de nuestras experiencias, ideas y motivaciones.

Tabla de contenido

Introducción. Una etnografía en el LAB	5-18
El conocimiento, el cuerpo y el afecto van de la mano	10-13
La antropología física y la identificación humana en Colombia	13-16
Etnografía de aprendizaje de habilidades en el laboratorio	16-18
Capítulo I: El y la estudiante en el encuentro. El cuerpo del antropólogo físico como instrumento afectivo	19-45
El laboratorio y los instrumentos	19-23
Forrarse y llenarse la cabeza para aprender con huesos	23-26
Aprender a tocar y ver: habilidades sensoriales de identificación	26-27
Relatos sobre cómo se aprende a escuchar identificando, parte 1. Ensamblando al individuo	27-32
Relatos sobre cómo se aprende a escuchar identificando, parte 2. No te mentalices en la estimación de sexo	33- 38
Relatos sobre cómo se aprende a escuchar identificando, parte 3. La <i>estimación</i> de los individuos: <i>emociones y respeto</i>	38-44
A modo de conclusión	44-45
Capítulo II: Los restos óseos en el encuentro. Estos huesos son materia vida...	46-75
Vida y muerte: la paradoja de los restos en el laboratorio.....	46-49
Los individuos como objetos intrigantes	49-52
Relatos sobre cómo hablan los huesos como materia vida, parte 1. <i>Las huellas</i> en los huesos	52-57
Relatos sobre cómo hablan los huesos como materia vida, parte 2. <i>Especular e imaginar</i> vidas	57-64
Relatos sobre cómo los huesos hablan como materia vida, parte 3. La vida útil de los huesos	64-69
Conservar la vida en los huesos: <i>cuidar</i>	69-74
A modo de conclusión	74-75
Conclusiones finales: ¿Etnografiando huesos?	76-83
Referencias	84-87

Introducción. Una etnografía en el LAB

¿Qué habilidades necesito para *identificar* cuerpos muertos en Colombia? Me pregunté luego de tomar una asignatura de antropología forense en mi universidad de origen, la universidad del Rosario. Durante esa experiencia me interesé por esta práctica tan relevante en la antropología, pero de la cual sabía tan poco, en parte porque no es una labor mediática, y en parte porque no es el énfasis de la academia de la que vengo. Con esta motivación decidí hacer un intercambio en otra universidad para tomar asignaturas de la rama biológica o física de esta disciplina. Cuando empecé a asistir a estas clases, noté el cambio de inmediato. Pasé de aulas y pasillos repletos de jóvenes tomando apuntes, a asistir a un laboratorio, con jóvenes en bata, manipulando restos óseos, cuerpos muertos, mientras leían otro tipo de textos a los que yo no estaba acostumbrada en ese momento. Tuve que aprender otros términos, otros estándares, otro tipo de relaciones con estudiantes, con profesores, y con restos óseos humanos. Pasé de aprender antropología en el salón de un claustro, a aprender a tocar y ver, pero también a sentir con ellos, respetar y cuidar restos óseos humanos en el laboratorio de antropología biológica, o LAB como sus participantes le llaman. En otras palabras, todas estas son las *habilidades para identificar* y, como algunos les llaman también, para *escuchar* huesos que hablan.

Hoy la clase de antropología forense en el laboratorio fue muy interesante. Al final de la clase la profesora nos enseñó una carta que una niña le escribió a su madre, quien fuera una de las desaparecidas en la toma del Palacio de Justicia. En ella la niña le preguntaba dónde estaba y por qué no había vuelto a casa. Luego, la profesora nos mostró fotografías de los restos óseos que, gracias al trabajo forense, pudieron ser identificados como los de la mamá de la niña. La profesora nos contó también las condiciones de esos huesos y las pistas que arrojaban sobre la muerte de la mujer. Nos dijo, varias veces, que los huesos hablaban, y que por ello se había podido identificar el cuerpo de la mujer. [...] Afirmó que es por eso que las clases prácticas de *identificación* en el laboratorio son muy importantes... porque los estudiantes pueden aprender a *escucharlos*, a entender cuerpos que tienen cosas importantes que decir. Luego de esa clase, Natalia [estudiante y compañera de antropología] me dijo que se le habían aguado los ojos por primera vez durante una clase en todos sus años como estudiante (Diario de campo de la autora, marzo 22 de 2018).

Dentro y fuera de clases en el laboratorio, y en diferentes contextos, escuché a estudiantes y profesores decir que los *huesos hablan*. Que los huesos hablen y el antropólogo los escuche es un dicho muy popular en el círculo de la antropología para referirse a la práctica de la identificación humana. Fue popularizada por Wilton Krogman a principios

del siglo XX, uno de los pioneros de la antropología forense norteamericana. En los últimos años han surgido series de televisión sobre antropología física forense, documentales y libros que insisten sobre esta idea (Reverte, 2001). Sin embargo, por más usual que sea escuchar que los huesos hablan, algo en ese decir capturó mi atención. Quedé atrapada por esta manera de pensar y hacer que permite a los huesos hablar y a los estudiantes escucharlos. Mi pregunta es entonces por cómo es que los huesos hablan y cómo se los escucha, o de otra manera, cómo y qué tipo de *habilidades de identificación* se requieren para entender lo que dicen y así permitirles hablar. Dar cuenta de ello es el propósito de esta tesis. Mi trabajo parte pues de tomarme muy en serio cuando los profesores y estudiantes dicen que los *huesos hablan*, para dar cuenta de la relación en la cual es posible este acto de comunicación que parece reservada a las personas vivas entre sí, pero nunca con objetos en principio inertes como los huesos.

En el LAB los huesos no hablan de cualquier cosa. Como lo vi en la asignatura, hablan de tragedias como la del Palacio de Justicia, permitiendo que las palabras de una niña se conjuguen con lo que su madre, a través de lo que sus restos puede decir. En el laboratorio aprendí que los huesos también pueden hablar de sus características *personales* como la edad, el sexo, la estatura, las enfermedades y fracturas, de la persona viva que también fueron. En ellos también se encuentran características poblacionales como los hábitos alimenticios comunes entre la gente a la que pertenecían esos restos. Los huesos hablan sobre sí mismos, sobre las características que los *identifican*. Por eso son objetos de estudio tan preciados en este laboratorio.

Así pues, el objetivo principal de esta tesis es analizar cómo surgen las diferentes habilidades en este proceso de aprendizaje técnico que consiste en aprender a *escuchar-identificar* huesos que hablan. Como primer objetivo específico me interesa escenificar las diferentes interacciones entre los antropólogos en formación y los restos óseos con los que aprenden, interacciones que están mediadas por una finalidad pedagógica. Como segundo objetivo específico me interesa examinar el papel que tienen estos restos óseos dentro de este proceso de aprendizaje de identificación. Todo esto con el fin de profundizar en lo que implica aprender a escuchar-identificar y hablar en el contexto específico del LAB, y en las habilidades presentes para llevar a cabo un proceso técnico de identificación.

De esta manera, esta tesis propone que el aprendizaje de las prácticas de identificación es pensado y puesto en acción en antropología física a la manera de una conversación, donde se habla y se escucha. Contemplar estas prácticas de identificación como un diálogo que implica la interacción de dos cuerpos que se comunican resulta polémico incluso en ese contexto. Algunas y algunos estudiantes, como Ana, afirman que la frase quiere decir justo lo que dice:

Los restos hablan, claro que sí. Lo que pasa es que no hay una sola forma de hablar [...] hay gente que habla y que escucha con lenguaje de señas, por ejemplo. Se habla de muchas formas, y el hecho de que no hablen como tú y yo lo hacemos, no quiere decir que no lo hagan... (Ana, en diario de campo de la autora, noviembre 13 de 2018).

Para otros estudiantes, esta frase hace parte de un slogan que busca “escenificar” a la práctica de la antropología física como emocional o *afectiva*, alejada así de lo impersonal, “científico”, mecánico y frío que puede parecer en comparación con otras ramas de la antropología. Esto es importante, además, pues esta es una ciencia que está fuertemente relacionada con contextos como la búsqueda e identificación de personas desaparecidas dentro y fuera del Conflicto Armado Colombiano (Olarte y Castro, 2019). Además, se trata de un contexto desde el cual se aboga constantemente por funcionarios más “sensibles” de cara a las exigencias del contexto nacional (CNMH, 2018). Se trata así de un *decir* que es también una apuesta política por “presentar” la disciplina de otra manera, como dice Sergio, monitor de la clase de osteología, de darle a la antropología física un lugar donde los huesos no son simples objetos de investigación.

Estábamos conversando sobre la capacidad que tienen los huesos para hablar. Sergio me dice que eso se dice en contextos emotivos, como las clases de la profesora [antes mencionado], y en círculos no especializados para que la gente entienda lo que hace el antropólogo. Pero, continua, “esto es importante”, ya que, “también hace parte de una apuesta política... así la antropología física se acerca a otras ramas de la antropología, no parece como un asunto científico solamente, sino también más cercano a la gente, a las víctimas, y a los restos” (Diario de campo de la autora, julio 18 de 2018).

Decir que los huesos hablan y que son escuchados, implica que profesores y estudiantes piensan y llevan a cabo su actividad en términos sensoriales. Tomando muy en serio lo que dicen, aprender a identificar es estrictamente aprender a escuchar, un acto corporal a la vez que cognitivo. Sin embargo, al mismo tiempo, esta es una práctica científica y estandarizada, sin que ello signifique que los estudiantes no aprendan también a sentir diversos tipos de emociones y expresarlas frente a los restos óseos con los que aprenden.

Como ya lo vimos en una viñeta anterior, Natalia aprende una serie de técnicas con restos en el laboratorio y al mismo tiempo llora por lo que esos huesos dicen. De esta manera, los estudiantes están aprendiendo muchas habilidades simultáneamente en su relación con los restos óseos que están en el laboratorio y todas ellas son de identificación. En principio, una serie de habilidades técnicas y científicas, que no son separables de unas habilidades prácticas sensoriales y emocionales. Todo esto es una relación con diferentes actores, y principalmente, con unos restos óseos instrumentalizados dentro del laboratorio. Como lo dice Mateo, monitor del LAB, en este laboratorio, “escuchar muertos es una ciencia”. Mi apuesta conceptual en esta tesis, es referirme a todos estos aspectos en el aprendizaje de esta práctica, y para ello utilizo el concepto de *afecto*, como lo iré desarrollando en esta introducción.

Como etnógrafa en el laboratorio me he convencido de que las habilidades necesarias para *identificar-escuchar* restos óseos son profundamente *afectivas* en la medida en que dependen de aprender a *ser afectado* y *afectar* en el encuentro con restos óseos (Latour, 2004, Brown y Stenner, 2001). Así, a pesar de que este proceso se piensa como un “aprender a aplicar métodos estandarizados a cuerpos muertos”, en esta tesis demostraré como se trata más bien del cultivo de habilidades para relacionarse con cuerpos que si bien muertos, cargan un tipo diferente y complejo de vida. El argumento central de este trabajo es que en el proceso de formación técnica del antropólogo físico emergen una serie de habilidades afectivas para *identificar* que le permiten saber características como el sexo y la edad en restos óseos, y respetar y cuidar restos que cargan y son *materia vida* dentro del laboratorio. De esta manera, las habilidades usualmente entendidas como técnicas no están separadas tangencialmente de aquellas habilidades que le permiten al antropólogo mantener, cuidar y respetar estos cuerpos como *materia vida* dentro del LAB.

Siguiendo a diversos autores en la intersección entre la Antropología y los Estudios de la Ciencia y la Tecnología, esta tesis no piensa el afecto y la emoción como separados de la razón. Por el contrario, en este trabajo se entiende por *afecto* las transformaciones sensoriales, modificaciones y emociones que surgen de la interacción entre dos o más cuerpos, y sirven para aumentar o restringir las posibilidades de esos mismos actores de hacer algo uno respecto al otro, de mantenerse uno al otro (Puig de la Bellacasa, 2017; Brown y Stenner, 2001). Mi apuesta en esta tesis es demostrar la no separabilidad entre el conocimiento técnico de la antropología física y el carácter emocional y sensorial,

afectivo que tiene el encuentro con restos óseos. Como describiré a lo largo del texto, los estudiantes aprenden a ser afectados por los huesos en sus cuerpos, y esto incluye tanto las habilidades técnicas de la identificación, como una serie de habilidades propias del respeto y cuidado en el encuentro que también son técnicas, es decir, prácticas. Como se verá más adelante, desarrollo el concepto de *estimación* en una doble acepción: por una parte, aprender a estimar características en los huesos, y por otra, aprender a estimar a los restos óseos como sujetos vivos de cuidado, atención y respeto.

Para sustentar mi argumento central, dividí la tesis en dos capítulos que son como las superficies de un mismo hueso. En ellos hago énfasis en estudiantes y en restos óseos, como actores relacionados y me enfoco en pequeñas apuestas analíticas. En el **primer capítulo** argumento cómo y por qué el cuerpo del antropólogo físico en formación puede ser entendido como un instrumento afectivo. En la medida en que se hace con su formación técnica, el estudiante de antropología adquiere unas habilidades capaces de *estimar* sexo en restos óseos, y al mismo tiempo, desarrolla unas prácticas de *estimación* como el respeto que incluyen reflexiones sobre las emociones que experimentan y la valoración y el reconocimiento de los restos óseos como *personas*. Estas prácticas no necesariamente se incluyen en los contenidos explícitos de clases y talleres en el LAB. En ellas se hacen notorias las muchas maneras que los estudiantes tienen para dar cuenta de las emociones que los restos óseos les despiertan.

En el **segundo capítulo** sostengo que los huesos o restos óseos, en el laboratorio, son *materia vida*. Con ello me refiero a la manera en la que cargan consigo no solo la vida de la persona que alguna vez estuvo viva, sino también a su calidad de material con una vida útil limitada y que requiere ser cuidada. Es a través de las huellas que los huesos tienen que estos afectan a los estudiantes, permitiéndoles desarrollar el tipo de especulación útil que hace parte de su labor como antropólogos físicos. Así que también propongo una especie de tipología de *huellas* en el laboratorio. Los y las antropólogas en formación son conscientes de este panorama en intentan mantenerlo mediante una serie de prácticas de *cuidado* que van construyendo en la interacción con los restos óseos con los que aprenden.

Por último, presentaré una breve conclusión. Este apartado será más una apertura a otras formas en que se podría abordar este campo y discusión que un resumen del documento. Las conclusiones generales del trabajo etnográfico también estarán presentes en este apartado. Al final, a manera de *especulación* también, propongo que la relación tan

señalada entre los y las antropólogas en formación y los restos óseos pueden pensarse como de mutualidad, comparándola con una banda de *Moebius*.

El vacío de investigación que busca llenar esta tesis es doble. En primer lugar, este documento busca establecer una relación directa entre la formación técnica de identificación en antropología biológica y el carácter emocional o afectivo que algunos estudios le han adjudicado a labor forense. Así pues, también establece cómo el “hablar-escuchar” con cuerpos que no necesariamente tienen una relevancia política expone que esta es una práctica en la cual el cuerpo muerto tiene un papel central, activo y no únicamente es afectado, pues también tiene la capacidad de afectar constantemente al científico. En segundo lugar, también busca dejar un antecedente de un proceso de aprendizaje técnico de identificación, una labor de suma importancia en el país para pensar cómo y qué se está enseñando a profesionales que tendrán que cumplir estas tareas.

Esta tesis es pues sobre la formación de cuerpos capaces de encontrarse en el LAB, y de cómo esos cuerpos en el encuentro son afectados y afectan. Es gracias a este proceso de doble formación que los estudiantes aprenden a escuchar y que los huesos pueden hablar. Esta tesis analíticamente se sitúa en los Estudios de Ciencia y Tecnología y en la Antropología de la ciencia, en cuanto se trata de una labor científica y busca ampliar la idea del conocimiento para involucrar en esa idea de conocimiento también el cuerpo y la relación afectiva que se establece con los objetos-*sujetos* de estudio.

El conocimiento, el cuerpo y el afecto van de la mano

Desde la Antropología de la Ciencia y los Estudios de Ciencia y Tecnología se ha insistido en la manera en que el aprendizaje científico usualmente caracterizado como un aprendizaje exclusivamente intelectual tiene que ser entendido también en términos afectivos, sensoriales y corporales. Una gran cantidad de estudios han defendido que la producción de conocimiento científico no es enteramente conceptual, sino que al intervenir el cuerpo del propio científico como mediador y, en algunos casos, como único posibilitador de ese aprendizaje, la sensorialidad y la afectividad deben tenerse en cuenta en cualquier análisis de la interacción entre el científico y su objeto de estudio (Prentice, 2013; Latour & Woolgar, 1986; Martínez, 2016a; Mol, 2002). Sobre ese recorrido analítico se ubica esta tesis, pensando e intentando entender cómo el quehacer de los antropólogos físicos en este momento tan básico de su formación involucra también sus

cuerpos, su sensorialidad y emociones, en relación con el cuerpo humano óseo con el que trabaja.

En este contexto se trata de un conocimiento que es un *saber hacer*, como es la identificación técnica. Este tipo de conocimiento es planteado como una combinación entre un abordaje teórico y práctico, y a menudo se aprende a identificar si se cuenta tanto con la información teórica de guías y libros como con el espacio para poner en práctica “las indicaciones teóricas”, y el acompañamiento de actores como profesores y restos óseos. Entonces, en este marco entiendo este tipo de *conocimiento* como el resultado de interacciones entre sujetos y objetos, que están mediadas por teorías, características contextuales, prácticas, y, principalmente el propio cuerpo de los y las involucradas. En este sentido, lo entiendo como conocimiento situado (Haraway, 1991), puesto que involucra un contexto y su contenido depende la subjetividad (sentido, emociones, intereses) y posicionamiento de quiénes lo producen.

Ahora bien, la categoría *cuerpo* es una categoría emergente en el campo de investigación. Pues existe una multiplicidad de cuerpos presentes en el contexto de investigación: estudiantes, restos óseos, modelos esqueléticos, etc. Sin embargo, entiendo *cuerpo* como entidades articuladas, construidas y que son resultados de prácticas y relaciones, y no únicamente a la idea de cuerpo-piel, cuerpo-carne o cuerpo-hueso que tradicionalmente entendemos (Kruse, 2010: 364; Latour, 2004). Aunque también debemos tener en cuenta que el cuerpo-carne y el cuerpo óseo, es decir, el cuerpo tal y como lo entendemos, también es una entidad que constantemente construimos, modificamos y articulamos a otros cuerpos, dispositivos, y que dotamos de capacidades producto de relaciones (Martínez, 2016a). Así pues, aquí yo hablo de una multiplicidad de cuerpos como el del antropólogo físico, como el cuerpo óseo que es materia vida, etc. Y consecuentemente expongo cómo se construyen y se llegan a considerar como tal.

Como mencioné, entiendo *afecto* como las transformaciones, modificaciones, sensaciones y emociones que surgen en un encuentro entre dos o más cuerpos y que posibilitan o restringen su capacidad de actuar, o hacer algo uno respecto al otro, de mantenerse el uno al otro. Así pues, por una parte, me alejo conceptualmente de posturas que tienden a separar analíticamente el *afecto* como reacciones a estímulos corporales, de las *emociones* como la organización y estado “consciente” de esos estímulos (López, 2014; Massumi, 2002). Apuesto por una visión que incluya las interacciones corporales

en los encuentros, las sensaciones y las emociones como parte de un proceso de construcción prácticas, habilidades y lazos que sirven para mantener, en la medida de lo posible y de manera cotidiana y fluida, formas de vida que son útiles, indispensables y necesarias (Mazzarella, 2009; Puig de la Bellacasa, 2017).

Las interacciones corporales entre los estudiantes y los restos óseos, el tocar y el mirar, así como también las emociones, tanto de cercanía, como las de rechazo y frustración que surgen ahí, hacen parte del afecto en el encuentro. El saber tocar y mirar, *estimar*, son habilidades afectivas en tanto se trata de una acomodación/transformación del cuerpo-sensorialidad del estudiante para identificar ciertas características en los restos óseos. De igual forma, las habilidades prácticas como cuidado y respeto, que yo llamo habilidades de *estimación*, son afectivas porque involucran también cierto acomodamiento por parte del estudiante, y para el estudiante funcionan como unas formas de demostrar emociones y sentimientos que tienen hacia los restos óseos con los que aprenden respetándolos y cuidándolos. En el desarrollo de las primeras los estudiantes son constantemente afectados, y gracias las segundas pueden afectar y demostrar “afecto”. De esta manera, establezco un vínculo entre afecto y cuidado, como partes del mismo proceso relacional.

Esta tesis aborda el cuidado, el cual tiene un rol central aquí, como el conjunto de prácticas que tienen por fin mantener una vida. Vida que es, a la vez la propia del estudiante como persona y como antropólogo físico, y al mismo tiempo, el tipo de vida que también tienen estos restos óseos dentro del laboratorio. Esto, con el fin de seguir manteniendo prácticas como las de formación y, también, aunque indirectamente, mejorar la forma en la que existimos en el mundo (Puig de la Bellacasa, 2017: 3-4; Tronto, 1993). Por lo tanto, el cuidado tiene un matiz profundamente instrumental. Se trata de prácticas que están mediadas por una serie de emociones, posiciones morales o éticas, pero también por una obligaciones, presiones y deberes que, por ejemplo, el estudiante adquiere en el laboratorio como responsable de los restos que usa para aprender (Pérez Bustos y Olarte, 2014).

Así pues, las *habilidades de identificación* de un antropólogo físico, son más que aplicar métodos morfo-métricos en cuerpos óseos esqueléticos, pues son también un saber ser afectados y un saber afectar. Por lo tanto, en este documento entiendo habilidades como capacidades que se construyen en una amalgama de actores y factores que incluyen las normas institucionales, las presiones o expectativas de figuras de autoridad, pero también

la posición ética o moral del antropólogo en formación, su decisión o iniciativa y autogestión en este contexto. Veremos así, que muchas de las habilidades afectivas de las que hablaré no se aprenden explícitamente en contenidos de las clases, y ni siquiera hacen parte del propósito explícito de formación técnica-científica.

La antropología biológica y la identificación humana en Colombia

La identificación humana desde la antropología biológica ha cumplido un papel importante en este país. La antropología biológica se ha nutrido de la osteología y la arqueología para proponer métodos de identificación de personas y el estudio de la evolución y la variabilidad humana (Iscan, 1981: 10). En Colombia, las prácticas de identificación antropológica han tenido un rol central en la narración de nuestras violencias, incluyendo las del Conflicto Armado, y en la reconstrucción de nuestro pasado ancestral. En todos los casos, se trata de la recuperación e identificación de personas que han sido silenciadas a lo largo de nuestra historia y recorrido como nación (Muñoz, 2016; Zarankin y Salerno, 2008). Como bien menciona César Muñoz en sus tesis sobre procesos forenses de recuperación de víctimas del Conflicto Armado, la identificación como técnica antropológica también ha aportado para que podamos hoy en día identificarnos como país con una historia particular de conflicto armado y social (2016: 98).

La identificación antropológica consiste en el empleo de un conjunto de técnicas, métodos morfológicos y métricos en restos óseos, estas se pueden encontrar en guías y manuales de antropología biológica. Estos procedimientos sirven para construir un perfil bioantropológico de un cuerpo o *individuo*, que incluye características postmortem (traumas, causa y forma de muerte si se puede) y características antemortem (como sexo, edad, patrón ancestral y altura, etc.). Este conjunto de técnicas puede ser usado con un fin informativo o de investigación académica e histórica -con restos prehispánicos y con personas vivas, como deportistas, por ejemplo- así como también con el fin de contribuir a asignar o devolver una identidad personal a unos restos óseos en procesos humanitarios, legales o judiciales (Rodríguez, 2004: 24).

Sin embargo, debemos separar la técnica de identificación del *proceso de identificación*. Pues el primero consiste en lo antes descrito, y el segundo es mucho más amplio que la labor técnica-científica de laboratorio. La identificación como proceso implica desde la

labor investigativa preliminar, la búsqueda, hasta el proceso de laboratorio. Aquí participan antropólogos físicos, así como otros profesionales afines, como médicos, abogados, topógrafos, patólogos, entre otros. Por ello aquí hablo de habilidades técnicas de identificación. Sin embargo, como veremos más adelante, en el proceso de aprendizaje de habilidades de identificación también podemos hablar de un proceso de identificación de los restos óseos en el laboratorio.

El ejercicio técnico-científico de la antropología física tiene implicaciones en el ámbito político, histórico y legal. Estas provienen principalmente del ejercicio de estas prácticas en antropología forense. Como explican María Fernanda Olarte y Enrique Castro, aunque el conocimiento forense tiende a ser privilegiado como neutral y objetivo,

“el ejercicio forense tiene efectos e implicaciones tanto en lo político-legal como en lo social y lo ético. Las prácticas forenses (como cualquier otra práctica) no son neutras ni inherentemente buenas —o malas— dependen del contexto en el que surgen y las movilizaciones tanto políticas como sociales que conllevan. En este sentido, el conocimiento no da cuenta del mundo “tal y como es” sino que lo coproduce a través de las prácticas de producción de conocimiento (Law 2008; M’charek 2008; Mol 2002).” (Olarte y Castro, 2019: 125).

Sin embargo, a pesar de la importancia y relevancia que tiene este tipo de conocimiento práctico, poco se ha estudiado de la formación de estos sujetos, de su conocimiento y prácticas como entrenamiento que involucran contextos políticos y éticos (Olarte y Castro, 2019: 126). Así, en muchas ocasiones se sigue privilegiando el conocimiento forense como neutral, en lugar de explorarlo como un conocimiento situado.

A diferencia de disciplinas como la medicina, en antropología no existe literatura que se centre en cómo es el proceso de aprendizaje de estas personas que trabajan con cuerpos muertos (Martínez, 2016a; Mol, 2002; Prentice, 2013; Hirschauer, 1995). No obstante, sí ha habido acercamientos a la labor forense, cuando esta incluye la práctica de identificar cuerpos en un ámbito profesional. En los últimos diez años han surgido estudios sobre los procesos de identificación humana con profesionales antropólogos y médicos forenses en instituciones estatales como Medicina Legal (INMLyCF) y el Cuerpo Técnico de Investigación de la Fiscalía (CTI). Así como también en entidades no gubernamentales. Muchos de estos estudios exponen, mediante relatos y entrevistas, que los antropólogos, en su mayoría forenses, son afectados a nivel emocional por los cuerpos, familiares de esos cuerpos y, en general, casos en los que han trabajado (Muñoz, 2016; Zambrano,

2017; CNMH, 2018). Así pues, el carácter afectivo de la práctica de antropología física se ha pensado específicamente como emocional.

Sin embargo, por un lado, estos estudios se centran casi que exclusivamente en el *proceso de identificación* más que en la práctica técnica de la identificación antropológica. El problema con este énfasis es que descuida la parte que involucra de forma directa al cuerpo de la persona muerta y el científico-técnico que lo analiza. Así, existe un vacío en reconocer cómo son estas prácticas específicas de identificación entre estos dos actores. Por otro lado, este tipo de “afectación” es relacionada con emociones y sensibilidad que dependen exclusivamente del antropólogo como individuo, y cómo agente moral. Pocas veces se entiende o se piensan también como el resultado de un tipo de entrenamiento, de unas formas de aprender el quehacer técnico antropológico. Si bien estoy de acuerdo con que los antropólogos van acumulando una sensibilidad y *afecto* con cuerpos con los que trabajan y casos a los que dedican esfuerzo, para llegar a ello atraviesan un proceso de formación con cuerpos no identificados que también vienen de contextos duros, a veces desaparecidos, y que también tienen historias que contar.

Aunque estos estudios han aportado para entender la dimensión afectiva del trabajo forense, muy pocos se han tomado en serio la relación entre los procedimientos técnicos usados para obtener información, las emociones y el papel que juega justamente el cuerpo del antropólogo en contacto con el otro cuerpo que estudia. Esto, además de que no existe una bibliografía sobre el proceso de aprendizaje de habilidades de identificación de antropólogos físicos y forenses. Así pues, indagar sobre este problema de investigación que se centra en las habilidades técnicas de identificación busca también llenar este vacío en doble vía. Por una parte, analizar la relación directa entre aspectos afectivos, técnicos y de conocimiento en esta labor antropológica. Por otra parte, busca poner sobre el panorama cómo es el proceso de aprendizaje de profesionales que, como mencioné, tienen tareas relevantes en nuestro contexto.

De esta manera, me pregunto ¿Qué tipo de formación tienen estos profesionales? ¿Qué bases tiene la formación antropológica para afirmarse a sí misma como una rama también *sensible* que trabaja con personas y no únicamente con cuerpos muertos o instrumentos en un laboratorio (CNMH, 2014)? ¿Qué tipo de formación forense-física-antropológica se lleva a cabo en un país como Colombia? Si bien estas preguntas exceden las posibilidades de esta tesis, en este trabajo busco aproximarme a sus respuestas, a partir

de un ejercicio que revisa etnográficamente la producción del conocimiento del antropólogo físico en formación en relación con restos óseos humanos.

Etnografía de aprendizaje de habilidades en el laboratorio

Está es una *etnografía de aprendizaje de habilidades en el laboratorio*, ya que es el resultado de un ejercicio empírico y conceptual, desarrollado en el campo y en la escritura (Law, 2004; Olarte, 2019). Parto de mis experiencias, de datos que he recogido de primera mano, gracias a la convivencia, si bien no diaria, si continua y prolongada. Así, para escribir esta tesis pasé un año en el laboratorio de esta universidad, tiempo en el cual pude conocer muchos estudiantes, creando lazos de confianza y mutualidad con ellos. Al ser una etnografía en un laboratorio, esta tesis no pretende separar los procesos “sociales” de los técnicos-científicos que ocurren en el espacio de producción científica. Es decir, no sólo seguí y describí en campo las interacciones entre, por ejemplo, profesor o profesora-estudiantes, sino también las interacciones entre estudiantes y restos óseos, restos óseos y otro tipo de instrumentos en el laboratorio, estudiantes y libros, entre otras (Latour y Woolgar, 1979: 27; Stephens y Lewis, 2017: 17). Al ser una etnografía de aprendizaje, también expone cuidadosamente cómo se lleva a cabo una parte de un proceso de formación, que se vincula además con prácticas que tienen importantes implicaciones en un contexto nacional (Olarte y Castro, 2019: 125).

El objeto de estudio central de esta tesis son las interacciones entre los estudiantes y los restos óseos dentro del laboratorio cuando estas tienen una finalidad pedagógica. Así son casi todas las interacciones que ocurren entre estos dos tipos de actores, si tenemos en cuenta que se trata de un laboratorio de antropología biológica perteneciente a una universidad¹. Estas son claramente las clases formales, los talleres informales, monitorias y prácticas que realizan los estudiantes dentro del laboratorio de antropología biológica. Por ello, mi trabajo de campo consistió en asistir a clases de antropología forense, osteología y arqueología funeraria en las cuales se enseñan las habilidades de

¹ En este documento se omitirá el nombre de la institución, pero esta se encuentra ubicada en Bogotá y cuenta con un gran recorrido y relevancia nacional por los antropólogos forenses y bio-arqueólogos que ayuda a formar. Este espacio también ofrece otros servicios de soporte y apoyo a investigaciones de otras instituciones como el CTI y el INMLyCF. Dichas actividades que tienen un carácter legal no fueron tenidas en cuenta para este trabajo, porque hacen parte de actividades más restringidas a las cuales pocos o ningún estudiante de pregrado tiene acceso.

identificación y se habla de la experticia que debe adquirir el antropólogo físico en formación. En algunas de estas clases yo me encontraba matriculada como estudiante, y en otras sencillamente pedí permiso para presenciar y participar, por lo que allí tenía un estatus de asistente.

Antes de entrar a varias clases, conocía ya a algunos compañeros pues participamos juntos en otros espacios institucionales, como clases teóricas. En mi tiempo en el laboratorio conocí a más estudiantes y profesores. Así mientras participaba en estos espacios creaba lazos con estudiantes de antropología de diversos semestres, algunos a punto de graduarse, y profesores de diferentes asignaturas. Es de este grupo de personas del que hablaré a continuación, pues aceptaron participar directamente en mi investigación. Por tanto, cada una de las personas referenciadas en este documento aceptó participar en este proyecto. Sus nombres han sido modificados para proteger su identidad y privacidad, por lo que en toda la tesis los nombres propios son siempre pseudónimos.

A lo largo del trabajo de campo hice uso de la técnica de observación participante. Esta técnica la entiendo como aquella que “consiste precisamente en (...) observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos "participar" en el sentido [...] de *aprender a realizar ciertas actividades* [...]” (Guber, 2001: 56). Así pues, participé en las clases, talleres y conviví en otros espacios como salidas a tomar cervezas, caminatas al transporte para volver a casa, congresos y encuentros estudiantiles a nivel nacional, etc. Hice uso de instrumentos de registro como el diario de campo, notas de campo y dibujos.

También empleé entrevistas, algunas pocas semi-estructuradas y otras de tipo etnográfico. Entiendo la entrevista como “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.” (Guber, 2001: 76). Las entrevistas semi-estructuradas tenían unos ejes definidos con antelación, y fueron aplicadas a estudiantes y a algunos profesores. Sin embargo, fueron mucho más comunes las entrevistas etnográficas, entendidas dentro del “marco interpretativo de la observación participante, pues su valor no reside en su carácter referencial -informar sobre cómo son las cosas- sino performativo. La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001: 76). Este tipo de entrevistas fueron realizadas únicamente a estudiantes, en la medida en que fue con esta población con la que más compartí.

Por último, realice también un grupo focal hacia el final del trabajo de campo. Este fue una reunión de carácter informal en el que participaron algunos de los estudiantes que aparecen a continuación y en la cual tuve la oportunidad de hablar sobre los problemas, las ventajas, y mis dudas frente a lo que había logrado ver en mi tiempo en dicha universidad y en dicho laboratorio. Considero que trabajé con colegas, con iguales que tenían, y aún hoy tienen observaciones y críticas relevantes para esta investigación, algunas de las cuales me permitieron escribir este documento. De esta manera, mi trabajo fue hecho con y sobre los estudiantes con los que compartí, con y sobre los restos óseos en el laboratorio (pues yo también aprendí a escuchar algunas de las cosas que tienen que decir), y con y sobre los profesores que enseñan el tipo de habilidades que se requieren para desarrollar esta particular conversación.

Mención especial merece el papel de los restos óseos en esta tesis. En la medida que yo misma estaba aprendiendo habilidades de identificación, este es un trabajo en el que los huesos también participaron. Muchas de mis reflexiones, son de hecho, producto de mi relación directa, táctil, emocional, es decir afectiva, con los restos óseos. También como una práctica de cuidado, en esta tesis protejo la identidad de esos individuos resguardados en el LAB. Espero, fervientemente, que de esta manera esta tesis también sea ella misma una demostración de que estos huesos hablan y de que, tal vez, yo pude escuchar algo de lo que tienen que decir.

Capítulo I

El y la estudiante en el encuentro. El cuerpo del antropólogo físico como instrumento afectivo

El laboratorio y los instrumentos

El Laboratorio de Antropología Biológica, o LAB como le llaman algunos estudiantes, es un espacio lleno de instrumentos, estudiantes, huesos y profesores. Se trata de un edificio pequeño en el campus de una universidad que alberga cuerpos muertos esqueletizados y momificados. El lugar tiene dos plantas. En la primera planta están la sala, las oficinas y un aula, además de una pequeña cocina y un baño para uso del personal administrativo y de los estudiantes. En la planta baja, que algunos estudiantes llaman “búnker” por ser subterránea y cerrada, se almacenan los restos óseos y momias clasificados en estantes, hay además un computador para procesar datos, implementos de aseo y dos mesas para tesisistas e investigadores. Las ventanas de la primera planta tienen amplios vidrios polarizados con una capa blanca gruesa que permite claridad, pero evita que la luz del sol entre directamente. Esto le da al lugar un aura entre lúgubre y luminosa. Al entrar a la sala principal uno puede ver algunos modelos esqueléticos, un letrero grande con las normas del laboratorio, una gran mesa en la que casi siempre hay cajas de restos óseos, y sillas para esperar. La oficina se divide en dos para albergar un espacio a los coordinadores y otro a monitores del laboratorio, y en ella hay una pequeña y discreta biblioteca. El aula consta de cuatro mesas centrales para los estudiantes, un lavadero en el que se acumulan implementos de aseo, cuadros con los puntos cráneo-métricos, modelos esqueléticos y un pequeño estante con cráneos y réplicas de cráneos de homínidos.

En este espacio los estudiantes tienen a su alcance una serie de instrumentos para aprender técnicas de identificación humana en restos óseos en las clases y talleres de *osteología antropológica* que se dictan aquí. Los elementos más básicos de esa identificación son la individualización, la estimación de edad, sexo, altura y patrón ancestral de los restos. Los instrumentos necesarios para esta labor incluyen los modelos esqueléticos de plástico en las entradas del lugar, los compases para medición en la oficina de coordinación, los libros

que están en la biblioteca y amontonados en la mesa principal, y desde luego, los restos óseos de práctica que están almacenados en el búnker.

El laboratorio es un escenario pedagógico por el cual debe pasar quien desee aprender a identificar o escuchar restos óseos. Pero este escenario y sus actores le exigen ciertas pautas al estudiante. De hecho, entrar al laboratorio y acercarse a los restos óseos y demás instrumentos para aprender le demanda al estudiante una serie de disposiciones corporales. Le exige que se cubra o se “forre” y siga reglas de autocuidado, e incluso, como expongo más adelante, que sea “respetuoso”.

Carlos [estudiante de último semestre de antropología] siempre trae su bata [...] Es una bata de las que cargaría cualquier estudiante de medicina. Un día la olvidó y estaba preocupado porque si no encontraba una bata el profesor no lo dejaría entrar al aula durante la clase. Afortunadamente, Mateo [el monitor del laboratorio] le prestó la de él. Carlos se sacó la chaqueta y se puso la bata sobre la camisa antes de entrar al aula. Se acomodó las gafas que para él son absolutamente necesarias. Luego ubicó un gorro quirúrgico sobre su cabeza, y luego el tapabocas en su rostro. Los guantes son lo último que Carlos y otros estudiantes se ponen, para no ensuciarlos o contaminarlos mientras se equipan con los demás implementos (Diario de campo de la autora, agosto 21 de 2018).

Forrarse, como le llaman los estudiantes, es usar los implementos como batas, tapabocas, guantes y gorros. Las normas de bioseguridad del laboratorio exigen el uso de estos implementos cuando se manipulen restos óseos tanto fuera como dentro de las clases, aunque al igual que Carlos, la mayoría de estudiantes a menudo olvidaban comprar los implementos, incluyéndome a mí. En la primera clase de osteología el profesor prohibió la entrada al aula a quienes no usaran los implementos antes descritos, por eso Carlos estaba tan preocupado. Por suerte a veces encontrábamos algunos en la oficina y Mateo nos equipaba. En ocasiones tocaba ir al edificio de geología a comprarlos, el cual quedaba frente al laboratorio, o al de veterinaria. Antes y durante las clases y talleres yo veía ir y venir a los estudiantes de un edificio a otro para comprar guantes. Pero esa no era la única razón de sus ires y venires. Los veía también andar de un cuarto a otro trayendo y llevando libros, de una mesa a otra comparando huesos e *individuos* y hablando con los compañeros, cambiando de unas posiciones a otras para ver y tocar mejor. Luego tomaban un respiro sin el asfíxiante tapabocas, bajaban la cabeza, se quedaban callados o sacudían las manos para saludar y despedirse de sus compañeros y de los restos con los que aprendían. No es para extrañarse que saliéramos exhaustos del laboratorio.

Forrados, los estudiantes tocan los huesos que están sobre las mesas, una y otra vez, las veces que sean necesarias. El profesor se ubica en medio del aula, toma un hueso de

muestra y señala dónde hay que tocar, y seguir tocando y mirando: “ustedes siempre van a manipular los huesos para individualizar e identificar, entonces mientras estén en el aula y haciéndolo, deben estar concentrados en lo que tienen en frente”, dice. En esta dinámica nunca hay contacto directo, siempre hay guantes de por medio. Todos hablan entre sí y se mueven de mesa en mesa, pero no se escucha alboroto en el aula. Por el contrario, hay suficiente silencio como para diferenciar la voz de alguien, la risa, o exclamación del impacto que puede hacer un hueso al caerse al piso o contra la mesa. Como lo aprendí en esta experiencia, tomar un hueso para tocarlo y ver, para aprender, mientras hay tanto movimiento es también comprometerse a respetarlo y entonces, en cierta medida a no dañarlo (Diario de campo de la autora, agosto 28 de 2018).

Los estudiantes entrenan sus manos y ojos, su cuerpo, para individualizar, identificar y *estimar* los restos óseos con los que aprende. Por ello, aprender con estos cuerpos muertos esqueletizados es un proceso profundamente corporal. En este capítulo me interesa argumentar cómo el cuerpo del antropólogo en formación es un instrumento por el cual, y gracias al cual, aprende y pone en práctica no sólo una serie de habilidades disciplinares que le permiten *estimar* características como el sexo en la identificación técnica de los restos óseos, sino también una serie de habilidades y destrezas de *estimación* que se traducen en prácticas de respeto hacia los *individuos*, es decir, los restos óseos, con los que aprende. En este sentido, propongo que encuentros como las clases dan como resultado un cuerpo que es un instrumento con unas habilidades afectivas, producto de sus prácticas (Latour, 2004). En términos simples, un instrumento puede ser considerado como un objeto fabricado, simple o formado por piezas, que sirve para realizar un trabajo o actividad, en este caso, la tarea de identificar o *escuchar* huesos.

En primer lugar, sostengo que aprender a identificar es principalmente aprender a *tocar* y *ver bien* huesos, tanto y tantos como sea posible, con la guía de profesores, monitores y libros, así como aprender a *argumentar sensorialmente*. De esta manera, se trata de un proceso de construcción de unas habilidades sensoriales que le permiten al estudiante hacer sentido de lo que los huesos tienen que decir. En segundo lugar, expongo cómo estas interacciones técnicas con estos restos óseos permiten que estudiantes puedan desarrollar unas disposiciones prácticas de *estimación*, esto es darle uno o más valores - como objetos instrumento y como personas-, respetar estos restos óseos con los que aprenden. A pesar de que esta no es una parte explícita o relevante en términos disciplinares.

En la medida que el cuerpo del antropólogo en formación está tan presente en este proceso, el y la estudiante experimenta una serie de reacciones, como emociones y conflictos éticos a lo largo del proceso de aprendizaje técnico (Brown, 2001: 93; Puig de

la Bellacasa, 2009: 300). Emociones y conflictos que viven en relación con otros actores dentro del aprendizaje, como profesores, compañeros y, principalmente, los restos óseos con los que aprende. Estas experiencias irrumpen en cualquier momento del proceso, por lo que he elegido no presentar un apartado que hable exclusivamente de emociones y conflictos éticos. Sin embargo, justamente porque creo que son parte importante y constante de este aprendizaje, mi apuesta es porque puedan brillar a lo largo de la narrativa etnográfica de esta tesis.

Lo que está en juego con este argumento es que el antropólogo en formación también, al igual que los restos óseos que usa para aprender, debe instrumentalizarse para individualizar y *estimar* –en el doble sentido que he venido presentando- huesos. Esto es algo de lo que no se habla abiertamente en los espacios de aprendizaje, pero que es parte fundamental del proceso y -me atrevería a decir- de la labor del antropólogo y antropóloga física. Esto es así porque al hacer el procedimiento técnico de identificación de un cuerpo, el y la antropóloga recurre justamente a su cuerpo como valioso instrumento afectivo, que es capaz de dejarse afectar constantemente. De esta manera, está en juego entender cómo se desarrolla este proceso a través del cuerpo, una dimensión que se suele marginar en el análisis de los procesos de aprendizaje científico (Prentice, 2013), especialmente a la hora de considerar la manera en la que se produce un conocimiento tan relevante para el contexto colombiano como lo es la identificación de cuerpos esqueléticos (Olarte y Castro, 2019).

Argumentar que el antropólogo es afectado y responde afectivamente en un momento tan básico de su formación técnica, implica que no es estrictamente necesario recurrir a otra relación más que la del antropólogo y los restos con los que interactúa para decir que la práctica antropológica es profundamente afectiva. Pues buena parte de la literatura y sectores que abogan por reconocer el papel del antropólogo físico como sensible, emocional o afectivo sostienen que esto va “más allá de lo técnico” y que depende del relacionamiento con instituciones, personas vivas y familiares o posibles familiares de los cuerpos que identifican (Zambrano, 2017). Esto es cierto. Pero estas posiciones tienden a marginar o relegar la afectividad que también hace parte de la experiencia del antropólogo físico-forense como técnico en el laboratorio (Olarte y castro, 2019; Martínez, 2016). Exponer que los estudiantes de antropología biológica adquieren unas habilidades afectivas es apostar por una visión que no separe lo que hacen los antropólogos, sus

labores técnicas, de su experiencia al realizar todas esas actividades con todo su máspreciado instrumento, el cuerpo.

Llenarse la cabeza y forrarse para aprender con huesos

Los estudiantes llegan al laboratorio principalmente por iniciativa propia. Las clases como osteología antropológica, en la que me centraré en este capítulo, los talleres y monitorias² que se dictan dentro del LAB no son de carácter obligatorio. De hecho, a excepción de unas clases básicas de hominización, ecología y evolución, la rama biológica de la antropología en esta universidad, al igual que muchas en Colombia, no tiene asignaturas obligatorias, sino que el estudiante decide si tomar o no estas clases.³ Cada estudiante tiene sus propias razones para entrar a los talleres o tomar las clases, y en cada uno hay un interés que no depende exclusivamente del programa curricular de la institución a la que pertenecen.

Algunos de estos estudiantes quieren seguir la línea biológica, aunque otros estaban simplemente explorando opciones. José, un estudiante de cuarto semestre, toma las clases porque considera que “saber sobre huesos” o tener un acercamiento es importante como antropólogo, pero aún no sabe qué rama de la carrera escoger. Si bien existe la antropología forense y la bio-arqueología como opciones laborales, algunos estudiantes tomaron la decisión de aprender en el LAB porque quieren trabajar en otras áreas, como la arqueología, en la que además de cerámica se trabaja con restos óseos. Sin embargo, hubo un par de estudiantes, como Natalia, una estudiante de quinto semestre, que afirmaban querer ser antropólogos forenses pues consideran que esta es una labor importante y necesaria en Colombia por el contexto del Conflicto Armado y las desapariciones forzadas.

Al inicio del semestre, todos nos sentíamos felices porque luego de casi un año esperando que ofertaran la clase de osteología por fin lo harían. En mi caso, además de mi interés en

² Esos talleres no hacen parte de la educación formal ya que la mayoría de veces son dictados por estudiantes para estudiantes a manera de monitorias o prácticas.

³ En la universidad la clase de osteología y antropología forense hacen parte de las opciones de profundización que tiene el estudiante de antropología. En general, en Colombia no existe un fuerte énfasis en antropología física a nivel universitario, a pesar de la importancia de estas labores a nivel nacional. A menudo instituciones estatales como el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (IMLyCF), Cuerpo Técnico de Investigación de la Fiscalía (CTI), entre otros deben hacerse cargo de capacitar a sus técnicos en estas áreas (Zambrano, 2017).

la materia, podría por fin ver el LAB en acción (Latour, 1992). Nuestra emoción se debe a en la clase práctica de osteología podríamos por fin tocar e interactuar con huesos y no únicamente hablar sobre ellos, como sucedía en otras clases teóricas en las que participé. Para la mayoría de los estudiantes con los que participé en esta clase, estos eran sus primeros acercamientos con restos óseos, sus primeros *toques*. Tal es el caso de Natalia. Pero algunos estudiantes de semestres más avanzados ya habían colaborado en tesis de amigos y compañeros dentro del laboratorio. De hecho, fueron dos de ellos, Carlos y Ana, los únicos que se presentaron a la primera clase de osteología forrados con todos los implementos de bioseguridad.

Como dijo el profesor, los estudiantes antes de entrar deben cubrirse adecuadamente con los implementos de bioseguridad y usar siempre ropa que cubra bien –como pantalones o faldas largas y zapatos cerrados-. Esta es una regla del laboratorio porque los restos óseos, como material biológico, pueden albergar más fácilmente hongos y bacterias que pueden resultar dañinas para los estudiantes que se acerquen a ellos sin las medidas necesarias. Asimismo, la grasa corporal de la piel y el cabello de los estudiantes puede quedarse en los huesos y hacer propicia la colonización por hongos. Nadie quiere eso. En este sentido, y por ahora, la bioseguridad consiste en proteger a los estudiantes en contacto con los huesos.

Las y los estudiantes también deben *llenarse la cabeza* con unos conocimientos “teóricos” antes de entrar a las clases y talleres dentro del laboratorio. Para ello, es necesario leer textos y guías osteológicas con el fin de familiarizarse con los términos que se usan en la antropología física, específicamente cuando se habla de identificación y osteología. A diferencia de los talleres y monitorias, las clases formales tienen una lista de lecturas obligatorias por sesión durante el semestre y no se trata únicamente de una recomendación. Pues, leer hace parte de los compromisos que existen entre los estudiantes y el profesor. En principio al antropólogo en formación se le orienta a leer sobre los huesos en general, sobre sus características, sus funciones y sus nombres. Más adelante, se le pide al estudiante que lea específicamente sobre los procedimientos técnicos como la *extensión*, la *lateralización* y los métodos de estimación usados en los procesos de identificación.

Esta preparación “teórica” está relacionada con un ajuste del lenguaje del antropólogo en formación. Especialmente con cómo deberían hablar los estudiantes durante el trabajo

técnico con huesos dentro del laboratorio. Recuerdo que en más de una ocasión el profesor llamó la atención de algunos compañeros por usar términos como brazos y piernas en lugar de “miembros inferiores” o “miembros superiores”, dos términos propios de las ciencias que se centran en la anatomía. Esto ya ha sido expuesto en una larga serie de estudios que describen y analizan los cambios en el lenguaje en procesos de formación científica, especialmente el lenguaje particular de las disciplinas que intervienen el cuerpo humano (Carlino, 1999; Hirschauer, 1995; Prentice, 2005; Martínez, 2016b). En el LAB, las fuentes teóricas más importantes dentro de la clase fueron la *anatomía de Gray* (Drake, Mitchell y Vogl, 2015), *Human osteology* (White, Black y Folkens, 2013), el *Compendio de métodos antropológico forenses para la reconstrucción del perfil osteo-biológico* (Krenzer, 2006), *Desenterrando huesos* (Brothwell, 1987), y fuentes más contextuales y nacionales como *La antropología forense en la identificación humana* (Rodríguez, 2004), entre otros. El papel de los libros en el LAB es pues tan importante como cotidiano.

La anatomía de Gray no aparece en el programa de la clase. Pero el profesor lo ha traído [el libro] varias veces de su casa y lo ha ubicado en medio del aula para que los estudiantes puedan consultarlo si tienen dudas. Esta se ha convertido en una fuente constante [...] algunos estudiantes deben seguir yendo a la oficina por el *Human Osteology*, [Entre otros]. Unos pocos estudiantes prefieren sacar guías en su teléfono, siempre y cuando puedan mantenerlo alejado de la mesa y los restos con los que trabajan. Aunque la mayoría prefiere no hacerlo, dicen que por respeto al profesor y otros dicen que por seguridad –para no contaminarlos-. Algunos simplemente sacan copias de los libros que encuentran en el laboratorio en la biblioteca de la universidad cuando no pueden encontrarlos en línea (Nota de campo 4, agosto 28 de 2018).

El trabajo en el LAB con los restos óseos se hace pues en presencia de libros, guías, y otros materiales de texto. Con el tiempo, los estudiantes van encontrando sus propios hábitos de estudio, mediante los cuales consolidan la relación entre los restos óseos y los libros.

Ana [Estudiante de último semestre de antropología] dice que no suele leer antes de clase [...]: “esto es práctica”, “puedo invertir el tiempo incluso leyendo otras cosas”, me dijo. Constantemente está buscando libros en la biblioteca o en su teléfono durante la clase, suele hacerse en grupo con personas que traen copias o sus propias fuentes. Para ella esto es mucho más productivo. Pero como me comentó Natalia: “leer puede ser tedioso si no se práctica de una vez, ahí mismo en el aula, pero es mejor porque así uno no pierde mucho tiempo yendo y viniendo [...] si lees, aunque sea algo pequeño se te queda” (Nota de campo 4 y Diario de campo, agosto 28 de 2018).

Incluso aquellos que no leen antes de la clase, deben hacerlo frente a los restos óseos. Así, cualquier estudiante puede entrar sin haber leído los textos, pero ninguno puede entrar sin forrarse. Lo que quiero decir es que la protección de los estudiantes con los huesos es

prioridad, aún sobre los contenidos explícitos que se supone transmite la clase. Ahora bien, como este es un espacio pedagógico, hay una enseñanza importante en la prohibición de acceso sin los implementos necesarios. Lo que el profesor les está inculcando, es que deben ser cuidadosos consigo mismos y con los huesos, y que eso es lo primero a tener en cuenta cuando trabajan con restos humanos. Al igual que en otros contextos donde se trabaja con cuerpos humanos, cadáveres y restos, los aprendizajes técnicos y científicos son también lecciones éticas (Prentice 2013, Martínez 2016).

Aprender a *tocar* y *ver*: habilidades sensoriales de identificación

Me he dado cuenta rápidamente que escuchar no es necesariamente algo que se hace con los oídos, sino que también puede significar poner atención sobre algo, aun cuando esto implique el uso de otros sentidos. Sería muy raro si usted entra al laboratorio y ve a un estudiante con su oreja pegada a un fémur. Así no se escucha aquí a los huesos. Escucharlos, como ellos me dijeron, es identificar una serie de características como la edad, el sexo, la estatura, patrón ancestral o características morfológicas, patologías, así como pistas de la vida y de la muerte de la persona que alguna vez fue también esos huesos. En este apartado argumento que aprender a identificar es principalmente aprender a *tocar*, *ver*, *comparar* y *argumentar*, de tal manera que mediante estas acciones se pueda escuchar al cuerpo óseo decir algo sobre sí mismo usando diferentes sentidos.

Las técnicas de identificación en la práctica requieren una tarea descriptiva detenida y cuidadosa. En las clases de osteología se propone la llamada “cuarteta básica de identificación” que consta de la estimación del sexo, la edad, patrón ancestral y la estatura, en ese orden (Krenzer, 2006; Rodríguez; 2004). En este capítulo me centraré en la estimación de sexo.⁴ En este contexto, los estudiantes deben identificar el sexo (biológico), si es masculino o femenino, en restos esqueléticos de práctica, pero esta actividad pedagógica no tiene como fin determinado asignar un tipo de identidad personal a los restos, como sí lo tiene la práctica profesional, sino únicamente aprender el

⁴ Me centré en la estimación de sexo porque cada una de estos procedimientos tienen particularidades y la idea de este trabajo es que sea un ejercicio vertical y no horizontal. Es mejor explicar algo de forma detenida y más profunda, que abarcar todo, pero tener que recurrir, probablemente a generalidades más atrevidas.

procedimiento técnico de identificación. Procedimiento que incluye la *individualización*, *extensión* y *organización*, de restos óseos que expondré a continuación.

Para estimar sexo, y cualquiera de las características antes mencionadas, se necesita primero contar con un *individuo* que pueda portar todas esas características. La dinámica de la identificación requiere producir un individuo, definido desde la antropología biológica como un conjunto de restos óseos que se pertenecen entre sí, porque pertenecen a un solo cuerpo o sistema que una vez estuvo vivo (Rodríguez, 2004). Por ello, la primera tarea ante restos óseos es *individualizar*, tarea que no es exactamente igual a identificar, como me explica Mateo.

“No quiero que te confundas con lo que hacemos aquí [en el LAB]”, me dijo Mateo. “He estado en una crisis desde que entré a hacer mis prácticas en medicina legal. Muchas veces me he preguntado si realmente identificamos o simplemente individualizamos [...] unir cuerpos y asegurarnos de que las partes pertenezcan a un individuo [...] se siente extraño cuando dicen que hacemos identificación, pero hay bodegas y bodegas de cuerpos sin identidad que han pasado por manos de antropólogos y todo lo que podemos hacer es convertirlos en individuos.” (Conversación informal con Mateo, 22 de mayo de 2019).

Este es un cuestionamiento ético válido que los estudiantes hacen al comparar su práctica de aprendizaje con otros contextos, por ejemplo, profesionales o estatales. Hay quienes aseguran que lo que hacen ellos mismos en el laboratorio es más bien individualizar, *relacionar huesos con características*, y no tanto identificar, *asignar identidad*, en el sentido fuerte o político-social de la palabra en el contexto colombiano. Pero la utilidad justamente de armar al individuo es poder tener al alcance tantos huesos como sea posible, para contrastar lo que podemos ver en cada uno de ellos y así identificar sus características propias: el sexo en la pelvis y el cráneo, por ejemplo. Este proceso requiere que el antropólogo en formación organice y se dé cuenta de los huesos que tiene a disposición, pues, como veremos, de ellos depende qué pueden saber o no (Isaza, 2015: 100).

Relatos sobre cómo se aprende a escuchar identificando parte 1. Ensamblando al individuo

En un día normal de martes a las 5 de la tarde, un estudiante entra a clases *forrado*, se sienta en una de las cuatro mesas principales en el aula, donde ya hay dos o tres estudiantes más ubicados. El estudiante deja caer su morral, y se levanta cuando el profesor le dice que vaya por una canasta con un *individuo de práctica* al almacén y lo ubique en la mesa en que se sentó. El estudiante sale y vuelve a entrar al aula con una

canasta amarilla en la que está el rótulo “016-LAB”⁵ y la posiciona sobre la mesa. Luego los estudiantes de cada mesa sacan de las respectivas canastas una a una las bolsas plásticas que contienen los huesos, guardados según su forma en cada una, a excepción del cráneo, que siempre está descubierto o en una bolsa de manila. Y ahora todos estos huesos están sobre las mesas, como un caos.

Lo primero que pensé como observadora es que, para ser un individuo, estos restos óseos están bastante divididos. Durante la segunda clase y la primera vez presenciando y participando activamente en ella, Natalia me miró ante mi confusión de cómo proceder con los huesos en la mesa y me dijo: “es como un puzle 3D”, y todos reímos. Es curioso que le llamen individuo a algo tan propenso a desarticularse como el esqueleto. Algunos estudiantes dicen que el esqueleto siempre pertenece al cuerpo de una persona específica, y que, por lo tanto, aunque se desarticule cuando no esté el cartílago, siempre será un individuo que se puede y se debe diferenciar. Este es un razonamiento parecido al de Karl Smith sobre lo que parece ser un individuo social (2012: 53). En realidad, el individuo lo es no porque no se pueda dividir, sino más bien porque, aunque los huesos estén desarticulados, estos siempre guardan una relación que permite que se puedan armar. Lo que hace que un conjunto de huesos sea individuo es la relación entre ellos: sus articulaciones, su dependencia, su similitud entre sí y, como algunos me dijeron, el pertenecer a alguien específico.

Así, lo primero que tiene que hacer el estudiante es *ensamblar al individuo*. Luego de sacar los huesos, los estudiantes los ubican en la mesa cuidadosamente y sin mayor impacto. Algunos lo hacen detenidamente y fijando su mirada en ellos, a veces pegándolos a sus torsos. Ellos sostienen bien la bolsa y agarran bien los huesos mientras los sacan, pues no vaya a ser que se caigan e impacten en el suelo o sobre la mesa con demasiada fuerza. Podrían romperse. A veces puedo sentir un poco de tensión en algunos pues como me lo confirmaron, les da un poco de temor dejar caer algún hueso. Inmediatamente su tensión se va cuando la estructura está en la mesa. No hay un orden específico para *extender* los huesos, pero el cráneo siempre va primero y en un extremo de la mesa, ya que desde él es que se organizan el resto de huesos teniendo en cuenta,

⁵ Los rótulos son etiquetas o marcas que están en las canastas o en los propios huesos, son números, fechas y nombres de lugares. Estos permiten diferenciar ciertos cuerpos óseos a la vez que permite hacer un inventario de cuáles son los restos que funcionan para prácticas pedagógicas y en qué condiciones están. Algunos rótulos han sido modificados de los originales.

como en otras disciplinas que trabajan con el cuerpo humano, la posición anatómica como estándar básico (Martínez, 2016b). El cráneo siempre se ubica sobre la *dona*, un aro de icopor que impide el contacto directo de la base del cráneo con la mesa y evita cualquier impacto que pueda dañarlo.

José abrió su mano para tomar el cráneo por la bóveda, por la parte alta de este. La profe, [quien estaba cerca] lo detuvo. El chico parecía un poco confundido, no sabía qué había hecho mal. El profesor dijo que el cráneo debe ser tomado siempre por la base, nunca desde arriba o por las órbitas oculares, porque son zonas muy frágiles [mientras hace una demostración]. Y luego le devolvió el cráneo (Nota de campo 2, agosto 14 de 2018).

En la extensión siguen los otros huesos: las clavículas, húmeros, cúbitos, radios, falanges, costillas, vértebras, coxales, fémures, tibias, peronés y más falanges. Cada uno de ellos tiene una forma particular que permite al estudiante diferenciarlos, unas más obvias que otras. Por ejemplo, diferenciar un fémur de una vértebra es muy fácil, pero diferenciar una vértebra cervical de una vértebra lumbar y torácica es un poco más complejo porque se parecen mucho. En ocasiones Mateo se acerca y nos da “truquitos”: “les voy a enseñar un truco. Las vértebras torácicas tienen forma de jirafa si la ponen de lado, las otras no”. Mi compañero, Carlos, toma una. Mientras la ubica en su mano podemos ver la forma de jirafa de la que habla Mateo. También podríamos haber abierto el libro de anatomía y ver las imágenes, como hacían en la mesa de al lado y como se hace normalmente en disciplinas anatómicas (Martínez, 2016a; Carlino, 1999).



Imagen 1. En orden: vértebra cervical, torácica y lumbar. Imagen tomada de internet: <https://mediateca.educa.madrid.org/imagen/99f4gb3hwy8xd4ms>.

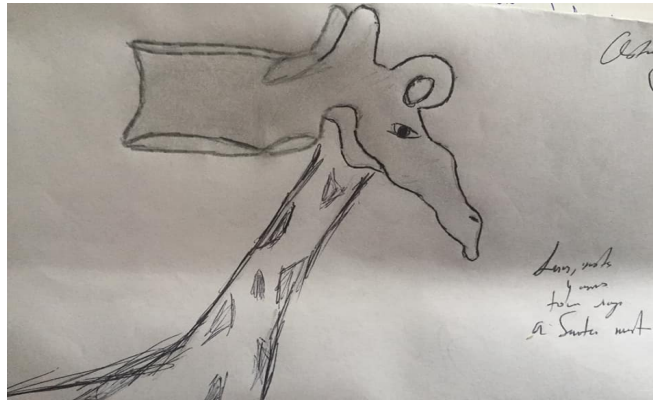


Imagen 2. Foto tomada del Diario de Campo. Dibujo de la vista lateral de una vértebra lumbar a la que le añadí el cuerpo y la cara de una jirafa.

Como se sigue el modelo de posición anatómica, los estudiantes también deben *lateralizar* los huesos. Todos tenemos un brazo derecho y uno izquierdo y, por lo tanto, todos tenemos huesos derechos e izquierdos. Entonces la lateralización consiste en ubicar las costillas, huesos largos y cortos, por ejemplo, al lado al cual pertenecerían: derecha e izquierda respectivamente.

Pero ¿cómo sabemos qué costillas van en qué lado si todas se parecen tanto? ¿Cómo sabemos qué fémur va en cada lado? ¿Cómo sabemos qué coxal va a qué lado? [...] el profesor se acercó a la mesa cuando alguien más en el grupo la llamó [...] Para diferenciar las costillas derechas de las izquierdas, Natalia y yo tomamos costilla por costilla pues el profesor y los monitores dicen que la parte de abajo de la costilla tiene un filo que el antropólogo siente cuando pasa sus dedos por él. Si localizo un filo [que siempre va hacia abajo] en la costilla, ella misma enseña a qué lado pertenece. Los compañeros que estaban alrededor de la mesa toman una costilla con sus manos, cualquiera, miran el tamaño - entre más larga es más central, según los libros y los modelos esqueléticos que están los lados de la mesa- y rozan delicadamente los bordes con sus dedos. Natalia me mira y me dice: “ah, esta es derecha” y la ubica en la parte derecha de la mesa, que por su posición es derecha para el individuo que están armando, pero es izquierda para Natalia (Nota de campo 3, agosto 21 de 2018).

El profesor, los monitores y las lecturas tienen una función parecida, pues son unas guías que están presentes incluso durante las clases para corregir y controlar el proceso de aprendizaje enseñando cómo, cuándo y qué se toca, se ve y se analiza. Esto es especialmente evidente cuando el profesor corrige, trae libros, o incluso indica directamente qué hacer a los y las estudiantes. Sin embargo, durante una clase me di cuenta que a veces las guías y libros no eran estrictamente necesarias. Una vez llegué a la clase tarde y en ese momento ya algunos compañeros estaban lateralizando, uno de ellos captó mi atención, por lo que ni siquiera pude esperar llegar a casa para escribir una nota de campo.

[El estudiante] tomó la tibia y se la quedó mirando unos segundos, miró el modelo esquelético y volvió a mirar la tibia. De inmediato miró al suelo mientras chocaba su pie izquierdo con el derecho al mismo tiempo que tocaba la parte inferior de la tibia. Me pareció extraño que hiciera eso de la nada, pero tampoco me dio tiempo de pensar. Luego posicionó la tibia en el lado derecho de la mesa, y al otro lado - por descarte lógico, supongo- [...] la otra tibia (Nota de campo 5, septiembre 4 de 2018).

Después me enteré en una conversación con él en la que también participaron otros compañeros, que la cabeza o tubérculo inferior que tiene la tibia va siempre hacia adentro, y eso es lo que sentimos al chocar un pie o tobillo con el otro. Por ello, para él resulta sencillo lateralizar la tibia de esa forma, y es uno de sus “métodos”. Esto me sorprendió porque me di cuenta que estas personas no estaban usando solo los modelos esqueléticos y los libros para comparar con los restos óseos, sino que también sus propios cuerpos. Por ejemplo, a pesar de que existen muchas otras formas de lateralizar los coxales o huesos de la cadera, algunos estudiantes simplemente se ponían los huesos a la altura de su cadera y lo movían hasta que el hueso encaje con la forma de su cadera y así la ubican sobre la mesa.

Ensamblar al individuo a veces también implica ensamblar partes de los huesos que los componen. Los huesos, como material biológico están expuestos a deteriorarse, romperse, fragmentarse e incluso, comúnmente tienen fracturas por proyectiles de bala, maltrato, etc. por causa de muertes violentas. En el mundo “real” uno puede encontrarse cualquier cosa y es muy raro, por ejemplo, que un individuo salga intacto de un enterramiento y como estudiantes tienen que aprender a enfrentarse a eso. Eso fue lo que nos dijo el profesor cuando vio nuestras caras de desconcierto por las condiciones de los huesos que sacamos de la bolsa para armar a otro individuo durante otra clase. Natalia, quien estaba a mi lado, dijo: “entre todos los individuos, ¿justo tenía que tocarnos este?” y se echó a reír con ironía. Su cráneo estaba fragmentado, sus costillas estaban rotas, el *filo que se toca* estaba más o menos cubierto por una cinta aislante que las mantenía unidas con sus respectivas partes. Resultó ser un reto para extender, lateralizar y, en general, para identificar. No había filo que tocar, pero no todo estaba perdido.

[Mateo y el profesor se acercaron y dijeron que] podíamos unir las costillas una frente a la otra de tal manera que las que encajaran y dieran una forma de corazón, probablemente correspondía, una al lado derecho y al lado izquierdo, de forma paralela, como dos alas. [...] Afortunadamente cuando tomamos las vértebras todavía podíamos diferenciar las cervicales de las dorsales [o torácicas], porque en unas podíamos ver la forma alargada que se parece a la jirafa, como en la otra podíamos ver dos agujeros que aparecían en la imagen del libro de osteología que a estas alturas ya era estrictamente necesario. Natalia también tomó una vértebra y se acercó a la mesa de al lado: “parece que sí es dorsal, solo

que es una de las primeras dorsales (y por eso se puede confundir con una cervical). [...] hubo vértebras que no pudimos decir de qué tipo eran, y por su estado tan deteriorado, fue imposible usar en el resto del proceso de identificación⁶ (Nota de campo 6 y Diario de campo de la autora, septiembre 11 de 2018).

El siguiente paso es que cada grupo de estudiantes llenen una *ficha osteológica*, esta es un documento en el que se hace un inventario y descripción de los restos óseos-individuos con los que practican. Ahí se registra si el individuo está “completo” (tiene todos los huesos), si presenta anormalidades o patologías, la condición de desgaste general que tiene, entre otras características físicas. Este registro sirve para que los profesores y el laboratorio en general sepan sobre el estado de los individuos de práctica. Pero también sirve para que los estudiantes puedan hacer un seguimiento del individuo mediante la escritura desde el inicio de la clase hasta el final, es decir, hasta que tengan que estimar edad, sexo, etc. Por lo que la ficha osteológica es un tipo de perfil bio-antropológico (como el del ámbito forense) de los individuos de práctica que se llena durante todo el proceso técnico (Ver Imagen 3 y 4).

Es una mesa lo suficientemente extensa para que quepa un individuo que se asemeja al modelo esquelético del lado y a la forma que tienen los huesos en el cuerpo humano que aparece en un libro de anatomía. Al que aparece en la ficha también. Los huesos están en orden, en posición anatómica, de cúbito dorsal, recostados en la mesa. Ya no queda nada de caos sobre la mesa. [...]Por lo general las fichas se ubican en el lado superior izquierdo del individuo extendido, para que el profesor pueda pasar y revisarlas y para que cualquiera de los estudiantes las termine de rellenar con los siguientes pasos. (Nota de campo 3, agosto 21 de 2018).

El *individuo* ahora se ve: los huesos están relacionados. Las y los estudiantes ven el cráneo que está cerca de las clavículas y los huesos de los brazos - o miembros superiores-, parece cada vez más una silueta humana, el cuerpo de una persona, y menos un puzzle. En este proceso es importante el sentido de ubicación, el tacto, la visión de los estudiantes. Este procedimiento es básico en cada una de las clases y procesos prácticos con restos óseos. Por lo tanto, un estudiante seguirá haciéndolo o emulándolo en su vida profesional: este debe entrenar sus manos, su visión y toda su sensorialidad ante un conjunto de huesos que debe hacer individuo. Pero, aunque ya no se trata de un desorden, de un puzzle o rompecabezas por armar, la tarea aún no está completa.

⁶ Existen muchas maneras de hacer individuo en el laboratorio. En este caso, ciertos restos no pueden hacer la relación de pertenencia con los otros, porque nunca se logra armar un solo individuo. Sin embargo, provienen todos de la misma canasta. En los procesos de identificación forense pueden existir diferencias entre estos modos de hacer individuo con drásticos resultados para investigación. Sin embargo, ese no es aún un problema para estos estudiantes.

Relatos sobre cómo se aprende a escuchar identificando parte 2. *No te mentalices en la estimación de sexo*

La *determinación o estimación* del sexo de un individuo es un método de identificación morfológica, como lo vi en la clase de osteología, que toma ciertas características del cráneo y los huesos coxales para concluir si un individuo es hombre, mujer o en el caso preciso, saber si es indeterminado⁷. La estimación del sexo se realiza al menos con dos estructuras óseas. También es así para la edad, la ancestría y la altura. A pesar de que los procedimientos técnicos exigen al estudiante enfocarse en dos o más estructuras óseas específicas, siempre se habla del individuo completo. No se dice: este cráneo es masculino o femenino, sino este individuo es masculino o femenino, o indeterminado, si es el caso. Hay diferentes formas de identificar sexo, pero he decidido narrar esta porque es así como se llevó a cabo en la clase y pone sobre la mesa de forma contundente el cuerpo del antropólogo en formación como instrumento.

En las guías y libros hay una serie de descripciones de características biológicas que tienden a pertenecer a individuos femeninos y masculinos, estas descripciones se encuentran en diferentes autores que se han dedicado a hacer y compilar estudios comparativos en diferentes poblaciones (Krenzer, 2006; Rodríguez, 2004). En términos generales, los rasgos masculinos tienden a ser más prominentes y gruesos: el mentón es más cuadrado y su ángulo es cerrado, las apófisis mastoideas en el cráneo son gruesas, el borde supraorbital es grueso y sobresale del hueso frontal o frente, y los huesos de la cadera tienden a formar un ángulo largo y angosto. Por su parte, los rasgos femeninos tienden a ser más gráciles: ángulo del mentón más abierto, como una *v*, las apófisis mastoideas más finas, el borde supraorbital delgado o fino y menos, poco o nada prominente, así como los huesos de la cadera tienden a formar una imagen cuneiforme y más ancha.⁸

⁷ Por razones evolutivas, en muchas poblaciones el ser humano ha perdido paulatinamente ciertas características físicas-biológicas que diferencian fuertemente a hombres de mujeres, al menos en los huesos. En poblaciones en las que los trabajos requieren menos esfuerzo físico -gracias al paso de muchos años- la población tiende a tener rasgos más gráciles (o femeninos), tanto hombres como mujeres. A esto se le llama pérdida de dimorfismo sexual (Rodríguez Cuenca, 2004: 135; Isaza, 2015: 106). Por lo cual a veces es difícil tener seguridad acerca del sexo de un individuo y eso lo expresa el término “indeterminado”.

⁸ Hay otras partes que también se ven en la pelvis: escotadura ciática, surco preauricular, Arco ventral, concavidad subpubiana y la cresta isquiopúbica.

Cada una de estos puntos tienen un valor de 1 a 5 en el que 1 es “hiperfemenino”, dos es “femenino”, tres es “indeterminado”, cuatro es “hipermasculino” y cinco es “masculino”. Por ejemplo, una apófisis mastoidea que sea prominente puede ser calificada en una ficha osteológica con un cuatro o un cinco y así sucesivamente. Luego de que el estudiante realiza esta calificación, observa en conjunto y mira comparativamente cuántos rasgos fueron calificados como masculinos o femeninos, o en tal caso, indeterminado. Si tiene más rasgos masculinos, se presume que se trata biológicamente de un hombre, lo mismo en el caso de que sean más rasgos femeninos, e indeterminados. Así es como se estima el sexo, de una forma muy sencilla pues hay procedimientos que incluyen mediciones y partes más específicas de los huesos. Estos parámetros están definidos teniendo en cuenta las características poblacionales del contexto colombiano (variabilidad poblacional), por lo que tampoco deberían entenderse como valores y calificaciones aplicables a cualquier población. Así que, en cierta manera, incluso el aspecto cuantitativo de la valoración del sexo no es universal, y, por el contrario, es profundamente contextual.

LABORATORIO DE ANTROPOLOGIA BIOLÓGICA
INVENTARIO ÓSEO
(Ocupar todas las casillas y el # de huesos presentes)

Procedencia: _____ Tumba N°: _____ Individuo N°: _____ Estrato: _____ Nivel: _____
 Unidad de Excavación: _____ Fecha: _____ Antropólogo: _____

Hueso	Pres	Aus	#	Hueso	Pres	Aus	#	Hueso	Pres	Aus	#
CRANEO				Clavicula Der.				Atlas (C 1)			
Frontal				Clavicula Izq.				Axis (C 2)			
Parietal Derecho				Escápula Der.				C 3-7			
Parietal Izq.				Escápula Izq.				T 1 - T 12			
Occipital				Manubrio				L 1 - L 5			
Temporal Der.				Cuerpo Esternal				Coxal Derecho			
Temporal Izq.				1ª Costilla Der.				Coxal Izquierdo			
Maxilar Derecho				1ª Costilla Izq.				Sacro			
Maxilar Izq.				Costillas Der.				Coxis			
MANDÍBULA				Costillas Izq.							

Brazo Derecho	Pres	Aus	#	Brazo Izquierdo	Pres	Aus	#	Fracturas de Cráneo: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Húmero				Húmero				Descripción:	
Radio				Radio				Hueso	Lado
Ulna o Cúbito				Ulna o Cúbito					Ubicación

Mano Derecha	Pres	Aus	#	Mano Izquierda	Pres	Aus	#
Carpianos				Carpianos			
Metacarpianos				Metacarpianos			
Falanges				Falanges			

Pierna Derecha	Pres	Aus	#	Pierna Izquierda	Pres	Aus	#
Fémur				Fémur			
Patela o rótula				Patela o rótula			
Tibia				Tibia			
Fibula o Peroné				Fibula o Peroné			

Pie Derecho	Pres	Aus	#	Pie Izquierdo	Pres	Aus	#
Calcáneo				Calcáneo			
Talón				Talón			
Otros Tarsianos				Otros Tarsianos			
Metatarsianos				Metatarsianos			
Falanges				Falanges			

Número Mínimo de Individuos (por huesos o dientes): _____
Observaciones:

1. Determinación del sexo
Cráneo: /10

RASGO	1	2	3	4	5
	Femenino	Femenino?	Indeterminado	Masculino?	Masculino
Cresta nuchal					
Apófisis mastoidea					
Borde supraorbitario					
Glabella					
Eminencia Mentoniana					
Espina nasal anterior					
Arcos superciliares					
Borde inferior Apertura piriforme					
Órbitas					
Rama ascendente de la mandíbula					
Global					

Pelvis: /5

RASGO	1	2	3	4	5
	Femenino	Femenino?	Indeterminado	Masculino?	Masculino
Escotadura Ciática					
Surco preauricular					
Arco ventral					
Concavidad subpúbica					
Cresta isquiopúbica					
Global					

2. Filición poblacional

Imagen 3 y 4. A la derecha está la parte frontal de la ficha con el inventario de huesos de un individuo y a la izquierda se ve la tabla a llenar con los valores antes expuestos.

Aun así, diversos estudios en la antropología física aseguran que este método principalmente morfológico es uno de los más “subjetivos” y menos confiables, dando prioridad a otros métodos métricos (Isaza, 2015; Rodríguez, 2004). Hablé con el profesor sobre esto y ella afirmó que estos procedimientos son ser mejor entendidos como *estimación*, en lugar de *determinación*. En el sentido en que, con ellos, el antropólogo en formación puede darles un valor a los huesos, pero de *determinación* usualmente se habla cuando se tratan de métodos métricos o morfo-métricos, así como genéticos.

Durante una clase, una vez extendido el individuo, nuestro grupo (Carlos, Natalia, Tania, José y yo) debía identificar el sexo del individuo LAB 016. Mateo y Sergio, otro monitor de la clase, también se acercaron, mientras seguían señalando y luego tocando la apófisis mastoidea del cráneo del individuo. Ellos miraban el ángulo de la rama de la mandíbula, ubicando el cráneo sobre la mesa y, por último, mirándolo de perfil. Todos los demás en el grupo estábamos atentos. Aún no decían nada y yo me uní a la actividad porque parecía interesante.

[...] cuando preguntamos por el borde de la órbita no podíamos ubicarla fácilmente: mi compañero [José] tocaba más adentro de la cuenca en la que [iría] el ojo y yo tocaba más en los lados. [...]La rama del mentón, se dice en la antropología [física], que entre más abierta y menos recta es más femenina. Veíamos esa rama y no sabíamos cómo definirla, así que fuimos por el mentón de al lado y cuando lo comparé me pareció que el mentón

de nuestro individuo (que al parecer era mujer) era una copia de un mentón más grande que pertenecía al individuo (que al parecer era un hombre con características masculinas “muy marcadas”). Constantemente debíamos ir a las mesas de al lado y tocar el cráneo de su individuo, que ya habían identificado como masculino, y podíamos ver claramente por qué: casi siempre ubicaban el rango en cuatro o cinco, excepto en un caso en el cual no podían ver la diferencia claramente [...] le dije a Sergio “creo que me mentalicé de que este individuo es hombre”. Entonces él me respondió, con una cara seria: “No, no te mentalices” [...] Al final vi que no era tan rectangular como la de otro mentón masculino que Mateo nos enseñó y me quedé tranquila. Me acerqué y lo tomé. Pero no fue sino hasta que vi lo contrario que pude estar segura. En cambio, uno de mis compañeros parecía estar convencido desde el principio de que el mentón en realidad sí era femenino y que el ángulo de la rama sí estaba abierto (Nota de campo 3, agosto 17 de 2018).

De esta experiencia rescato dos puntos que son importantes en este capítulo. Primero, tocar y ver es mucho más difícil de lo que parece y no pude saber esto sino hasta que yo misma toqué un hueso (Puig de la Bellacasa, 2009). Por un lado, yo intentaba ubicar el borde de la órbita, luego de que Mateo lo señalara y algunos estudiantes tocaban más adentro, más a los lados, más arriba. Los monitores debían volver una y otra vez a señalar donde debíamos tocar: “no vas a sentir que sobresale si en lugar de tocar el borde de la órbita, tocas más adentro, [...] o sea, la órbita”, nos dijo Sergio. De hecho, una clase práctica como osteología dentro del laboratorio se basa en que el antropólogo en formación no solo toca y ve huesos, sino que debe saber dónde mirar y cómo tocarlos. Así, *tocar y ver bien* es ubicar la parte específica en el hueso que se quiere y se necesita tocar, dejarse guiar por los intermediarios como profesores, libros y monitores, pero al mismo tiempo tocar tantos huesos como sea necesario para luego poder comparar.

En segundo lugar, los estudiantes tienen que entrenar sus manos y su vista, tocar aquí y allá, para que diferencien grosores, texturas, características femeninas y masculinas. Para ello hay que tocar y ver otros huesos y hay que dejar que otros vean y toquen el individuo con el que están trabajando. Así, para estimar el sexo, los estudiantes deben tocar no sólo los huesos del individuo que están identificando, sino tantos como sea posible así deba irse a otras mesas en las que se encuentran otros individuos. La idea de esto, como el profesor dijo, no es quedarse pensando que nuestra percepción de lo que es grueso o grácil está delimitada, sino más bien tocar y mirar tantos huesos como se pueda para aprender a diferenciar cráneos masculinos de los femeninos, bordes orbitales prominentes de los no prominentes, etc. Entonces, así como identificar huesos requiere que se comparen diferentes estructuras óseas de un mismo individuo, implica también tocar y ver diferentes huesos de diferentes individuos (tantos como se pueda o se necesite) para estimar o saber el sexo de uno solo.

Por otra parte, el antropólogo en formación debe justificar y dialogar constantemente sus conclusiones, con el fin de llegar a un consenso con sus compañeras y compañeros. Como se ve en la viñeta, me parecía un mentón masculino, pero en versión chiquita, mientras algunos de mis colegas y Sergio decían que era femenino. Este tipo de conflicto o desacuerdo se resuelve con la *argumentación*. Pero es un tipo de argumentación sensorial que se trata de un defender también lo que ellos sienten en contacto con los huesos: pedirle a otro que toque aquí o que le permita tocar también para invitar al otro que se asegure o asegurarse él mismo de que tal o cual hueso es o no masculino o femenino. Lo que permite una suma de sensibilidades y otras sensorialidades al proceso de identificación. La argumentación entre pares funciona como una forma de hacer menos “arbitrario” este procedimiento técnico ya que este está bien ligado a los sentidos (Bautista, 2001). Y como sabemos, lo que para unos puede ser claramente *grueso*, para otros, puede ser realmente *fino*. Yo veía a un hombre y la mayoría de estudiantes veían a una mujer.

Esta dinámica es casi un entrenamiento para la realidad de un antropólogo físico. Pues en el ámbito profesional los antropólogos deben seguir trabajando en conjunto con otros antropólogos y profesionales de otros ámbitos con los cuales también debe llegar a un acuerdo o argumentar, como dije, sensorialmente. En términos más generales, también es cierto que el antropólogo debe aprender a exponer y explicar resultados ante autoridades judiciales y fiscales, en el caso de la rama forense, ante otros profesionales (médicos, odontólogos), dependiendo del tipo de contexto en el que se encuentre (Olarte y Castro, 2019). Por lo que este resulta ser un entrenamiento apropiado.

Le dije a Sergio que tal vez estaba *mentalizada* porque en primera instancia veía un mentón masculino, según lo que me decía el libro. Sin embargo, luego de tocar unos más “masculinos”, ya no me parecía tanto. Supongo que cuando Sergio me pidió seriamente que no me mentalizara se refería a que, en lugar de dar una conclusión tan rápidamente, me tomara el tiempo de comparar cuidadosamente. Esto es que no cerrara mis sentidos. Tal vez este fue el momento en que me di cuenta de que el cuerpo del antropólogo realmente es un instrumento muypreciado, el principal que le permite hacer sentido de lo que los huesos pueden decir sobre sí mismos. Pero al mismo tiempo es uno que se produce a medida que puede desarrollar esas habilidades, pues yo, en ese momento no pude hacerlo. Se trata así de un acomodar o afinar el propio cuerpo a los materiales con las que trabaja, a los objetos de estudio (Martínez, 2016a). En esta medida, aprender a identificar

es una labor afectiva sensorialmente hablando: demanda el entrenamiento o la transformación de un cuerpo que además le permitirá al antropólogo seguir escuchando una y otra vez cuerpos óseos.

Afinarse a lo que los huesos pueden decir, aprender a escucharlos, no es sin embargo un proceso libre de dudas. Por ello es tan importante contar con el cuerpo de los compañeros, la suma de sensorialidades y sensibilidades que ya he descrito. Pese a ello, a veces las inquietudes persisten. Recuerdo como, al final de la clase, José se acercó a la mesa y me preguntó: “¿siempre sí es una mujer? pues tiene la cara brusquita”, reafirmando la calidad de *estimación* del procedimiento, mediante el cual, no se produce una conclusión absoluta. En ocasiones, los restos óseos, imponen así a los cuerpos que los escuchan, una serie de incertidumbres con los que el estudiante también debe aprender a lidiar.

Relatos sobre cómo se aprende a escuchar identificando parte 3. La *estimación* de los individuos: emociones y *respeto*

Estimar, como bien me dijo el profesor, consiste en que los estudiantes le den un valor a los huesos con los que aprenden, demostrando así otras maneras en la que estos los *afectan*. Como expondré en este apartado, las relaciones en el encuentro pedagógico entre los estudiantes y los restos óseos exceden aquellas que usualmente se imaginan como las tareas técnicas inmediatas. Los estudiantes estiman a los restos con los que aprenden principalmente mediante prácticas de respeto, como ellos mismos les llaman, que expresan sentimientos-emociones que tienen hacia ellos. Lo que llamo *estimación* en este apartado no diferencia taxativamente entre estimar los restos óseos como instrumento útil de aprendizaje y como restos de una *persona*. Así pues, la práctica de estimación va más allá de la identificación de características físicas. La estimación también es una manera de relacionarse con los restos óseos, relacionarse con respeto, con *estima*.

Hemos visto hasta ahora cómo surge en el laboratorio un individuo a través del proceso de identificación, cómo este es armado, al tiempo en que se construyen habilidades. Este armado-construcción tiene consecuencias más allá de organizar huesos. Desde el momento en que el cráneo sale de la canasta, por ejemplo, los estudiantes se ponen en presencia de algo más que un rompecabezas por armar, y están expuestos a emociones y sensaciones particulares.

“Mira este cráneo”, me dice Carlos mientras lo ubica sobre la dona, “no me gusta mirarlo porque tiene unos ojos raros [...] parece que estuviera triste, me transmite eso”. A Carlos no le gusta trabajar con este individuo. En ese momento recordé que, durante una exposición en el laboratorio de unos restos hallados en enterramientos de Honda, un grupo de estudiantes y un egresado decían que todos los cráneos parecían estar sonriendo, o mejor dicho “muriéndose de la risa”, pues sus dientes, al igual que cuando nosotros nos reímos, estaban siempre expuestos” (Diario de campo de la autora, julio 24 de 2018 y mayo 7 de 2019).

Tratar con las costillas y vértebras de este individuo [ver página 27] parecía un paseo agradable en comparación con su cráneo. Mientras el resto de compañeros lateralizaban, intenté armar el cráneo junto a Natalia, pero luego de más de 20 minutos me miró y me dijo: “¿también estás cansada?” y respondí “Ya me duele la cabeza”. Pero ella siguió intentando por alrededor de media hora. De vez en cuando pasaba su antebrazo por su cara, se había bajado el tapabocas, como si necesitara tener menos estorbo en su rostro. Natalia tomaba una de las piezas fragmentadas y miraba las líneas que tiene el cráneo por dentro y hacia dónde iban, para saber de qué parte del cráneo podía ser un fragmento. Por un momento salió del aula y regresó con cinta aislante, encajó una pieza del lado en el cual el cráneo no estaba deformado y luego de eso no le atinó a otra. Según ella podría ser que faltaban piezas intermedias del cráneo, y por eso no podía encajar. Luego se acercó a la mesa: “Lo estoy odiando en este momento”, dijo, mirando al cráneo y luego se echó a reír de nuevo, mientras se acomodaba de nuevo en la mesa y movía sus hombros como destensándose (Diario de campo de la autora, septiembre 11 de 2018).

Mientras estaba [llenado una ficha osteológica] Carlos me dictaba: “están los dos fémures”, “presentan desgastes en muchos lugares, las costillas, sínfisis, escápulas...” “tiene las vértebras lumbares 3, 4 y 5 anquilosadas”, es decir unida, como si fueran una sola. Pero algo interrumpió el registro [...] en lugar de enfocarme sólo en llenar la ficha con el inventario del [individuo], me quedé prestando atención a Tania [...] tenía un gesto en su cara, por un momento bajó su tapabocas. Tenía un gesto fruncido y decía por lo bajo algo sobre la columna [vértebras anquilosadas]: “que feo, vivir así -pausa- debió haber sido muy feo”. Luego dijo: “¿Te imaginas? ¿Uno viviendo así? esta persona ya no podía ni caminar sin sentir dolor...”. (Nota de campo 5, septiembre 4 de 2018).

Es bastante común que los huesos provoquen emociones a los estudiantes. Hasta el punto de preferir no trabajar con algunos. Lo que Natalia, Carlos y Tania expresaron son emociones que irrumpen claramente al exponer cómo se sienten respecto a los cráneos y vertebras de los individuos con los que interactúan. La frustración, compasión, tristeza y alegría son emociones con las cuales los estudiantes tienen que lidiar en la interacción. A su vez, con frecuencia, los estudiantes encuentran en los huesos sonrisas, dolor, e incluso fascinación. Esa misma columna anquilosada que le despierta compasión a Tania, le parece “interesante” o “fascinante” a otros compañeros, como a Mateo, Sergio, y a mí personalmente.

La alegría que se expresa y se promueve en un ambiente de tensión por la cantidad de cuerpos a analizar también es una emoción que se enmarca en un chiste con un humor negro (así como Natalia hizo con lo del “puzzle 3D”). Es común que en estos espacios

circule un “humor negro”, el cual, según una serie de estudios que han analizado las interacciones entre estudiantes y cadáveres, funciona como un mecanismo para manejar la tensión o presión que el estudiante puede sentir al trabajar con cadáveres (Prentice, 2013: 49). Aquí existe una tensión que siento compartida, al menos por la gran mayoría: la de no saber cómo proceder en muchos casos, o en cómo manejar toda la información emocional y técnica que están recibiendo. A esta se le puede y debe añadir las expectativas personales, las creencias sobre lo que significa acercarse a un cuerpo muerto, y demás conflictos o situaciones que exceden el propósito de este corto trabajo etnográfico.

Ahora bien, la expresión de Tania también demuestra que el estudiante se pone en presencia de la *persona* que es también esos huesos. Durante estos procedimientos técnicos los individuos a veces son llamados “personas”, valorados y reconocidos como tal. De manera constante, durante las clases ocurre una *irrupción* de la persona, es decir, una situación o contexto que obliga a los estudiantes a reconocer a los restos óseos como tal. Esto es, un comentario, una acción, una idea que pone sobre la mesa el hecho de que los individuos de práctica con los que aprenden fueron o siguen siendo personas como cualquier otra que está en el laboratorio. Tal como Martínez ha conceptualizado en su tesis doctoral, se le llama *irrupción* a esta dinámica porque ocurre de forma espontánea, indeterminada en la interacción aparentemente controlada entre los estudiantes –en su caso, de medicina- y los cuerpos con los que aprenden (2016a: 130). Este es un suceso importante sobre el cual profundizaré en el segundo capítulo. Por ahora es importante que el lector tenga en cuenta cómo para el estudiante también es evidente en la práctica que está aprendiendo con cuerpos de personas que un día fueron más que “soma” (Bautista, 2001; Cabrera, 2005).

“Nosotros somos conscientes de que los individuos con los que aprendemos son también o fueron personas, que tuvieron una vida, es algo que ni siquiera podemos ignorar [en las clases] [...] el punto es que ahí hubo una vida y hay que respetarlos, como uno respetaría a cualquier persona”, me dijo Carlos. Durante un grupo focal que realicé con compañeros muy cercanos discutíamos sobre cómo los huesos muestran la persona que fueron, pero Sara, [estudiante de antropología, quinto semestre] me corrigió tajantemente: “personas que siguen siendo, así estén muertas” (Entrevista informal con Carlos y grupo focal, febrero 17 de 2019 y 13 de abril de 2019).

A Carlos no le gusta trabajar con ese individuo, como él mismo lo señaló. Así que él prefiere simplemente irse a otra mesa, pero a veces debe quedarse porque no hay más individuos para trabajar. También en esto se instrumentaliza el estudiante, así no quiera

trabajar con un individuo, en ocasiones le toca lidiar con lo que siente frente a este, aunque sean emociones negativas. Natalia no quería trabajar con aquél individuo del cráneo roto, después de todo es un reto para ella. Sin embargo, luego de algunas clases le ha tocado de nuevo trabajar con él y parece haberse dado cuenta qué piezas encajan y cuáles simplemente tiene que dejar a un lado. Aunque se trate del mismo individuo, y requiera de un esfuerzo mayor que con otros, para Natalia se trata ahora de un “problemático conocido”. Como ella misma me comentó, ha desarrollado prácticas con él como saludarlo, pedirle permiso e incluso bromear directamente como parte de manejar la frustración que puede llegar a sentir. Por su parte, Tania asegura que siempre saludaba a este individuo de las vértebras anquilosadas cuando le toca o lo ve sobre otra mesa. Todas estas prácticas son denominadas por ellos mismos como prácticas de respeto.

[...] Entré con Ana [...] ella dijo “buenas”, como usualmente lo hace, y yo también, como se espera que cualquier estudiante lo haga. Pensé que había un profesor en la sala, pero no había nadie. Sin embargo, mientras lo dijo miró hacia la escalera que lleva al búnker, donde están almacenadas las canastas con los individuos armados y desarticulados. Yo también miré hacia abajo porque pensé que había alguien y luego me di cuenta de lo que había hecho. Estaba saludando a los individuos de abajo (Nota de Campo 2, agosto 14 de 2018).

La estimación incluye lo que los estudiantes entienden como respeto, que nunca está claramente definido en laboratorio, pero sí es continuamente promocionado. Una de las primeras advertencias que escuché cuando entré al LAB fue que, como asistente, y en ese momento también como estudiante, debía guardar cierto respeto por los restos óseos que ahí habitaban. Por mucho tiempo la expresión se sintió como una especie de muletilla cuando hablaba con estudiantes y profesores sobre esta cuestión. Pues casi nunca los profesores y figuras de autoridad que alentaban esta postura se detenían a explicar qué era “respetar” o en qué consistía, tal vez porque se asume que estos son valores universales en el ser humano y que todos sabemos cómo hacerlo.

Pero el respeto, al igual que muchas categorías morales que usamos, no es universal (Marion, 1997). Si bien se nos ha enseñado desde muy pequeños que el respeto consiste en valorar, tolerar y considerar a otro como digno, el respeto es contextual, en el sentido en que no hay una única forma preestablecida para respetar algo o a alguien. Esto es evidente cuando para Carlos respetar es alejarse despidiéndose, pero para Natalia es acercarse cómodamente, saludar e incluso bromear, y para Tania es reconocer justamente que esos individuos son personas y tratarles como tal. Entonces respetar en el LAB no es

una muletilla, respetar en este lugar consiste en una serie de prácticas que le ayudaban al estudiante a demostrar lo que sienten frente a esos cuerpos. El respeto se construye. En la medida en que no cuentan con una guía explícita, los estudiantes desarrollan diferentes maneras de estimar y relacionarse con respeto, mediante prácticas concretas, con los restos dentro del laboratorio.

Existen prácticas muy situadas que pude identificar durante las clases y que los estudiantes califican de respeto. Saludar, despedirse, pedir permiso y agradecer a los restos óseos es parte del respeto que según los estudiantes se debe tener con los individuos. Sobre estas prácticas tuve luego la oportunidad de hablar con los estudiantes que observé haciéndolas. Algunos, incluso, afirman que en últimas y a grandes rasgos estas consisten en tratar a los restos óseos como las personas que ellos dicen que son. Al mismo tiempo que demuestran tendencias afectivas que estos tienen con los restos óseos, como la gratitud, el gusto, comodidad e incomodidad, o la compasión. Estas pueden ser profundamente importantes y necesarias para las y los estudiantes, como cualquier otro procedimiento para iniciar la clase.

[...] Tania y Natalia me dijeron que siempre que entraban al laboratorio y pasaban por la escalera que va al almacén [búnker] saludaban hacia abajo, esto ya lo sabía [...], pero hoy me di cuenta de algo [...]: que siempre, al iniciar la clase saludaban al individuo antes de tocarlo, con un “hola” o “buenas”, “Voy a estar trabajando contigo”, le dicen, y también que le piden permiso. Me describieron la escena porque se los pedí. Pero yo nunca vi [y escuché] esto durante las clases en las que estuve cerca [de ellas] [...] les pregunté y Tania me dijo que lo hacía casi que murmurado, para no “interrumpir” con la clase, y Natalia me dijo que también lo hacía así. [...] me pregunto de cuántas otras cosas me perdí por mirar y escuchar sólo donde podía hacerlo. (Nota de Campo 10, mayo 7 de 2019).

Algunos estudiantes aseguran que el laboratorio es el sitio de estos individuos más que de los profesores y alumnos, pues ahí llevan muchos más años, ahí duermen, ahí *viven* de cierta forma. “Cuando usted llega a una casa, que además no es suya, usted saluda”, eso dice Ana. Como expreso en la nota de campo, no vi a muchos estudiantes hacer este tipo de práctica. Sin embargo, así como no noté en ocasiones a Tania y Natalia hacerlo –con quienes soy cercana- pude no haberlo hecho con otros estudiantes. Como Tania misma lo dice, para algunos son acciones y emociones no explícitas, susurradas, muchas veces incluso secretas.

No obstante, hay otras formas o prácticas de estimación que son más aceptadas abiertamente: estas son tratar de no dañar o maltratar a los huesos. En otras palabras,

respetar también puede implicar *cuidar*. Estimarlos y respetarlos también es tocarlos bien. No dejarlos caer, no golpearlos, ser cuidadosos cuando se trabaja con ellos. Como me decía Tania,

“mi forma de respetarlos es no maltratarlos [...] entre otras cosas, sí, si yo maltrato a alguien vivo, esa persona o ser que yo quiero, al menos puede quejarse y responderme, sí, devolverme el golpe, no sé, pero ellos [los individuos] no pueden [...] a menos que me espanten como lo hacen con los tesisistas” (Grupo focal, 13 de abril de 2019).

De hecho, todas esas posturas y tensiones que a veces notaban en las caras de los estudiantes demostraron este esfuerzo por cuidar. Muchas veces su sostener era incluso tenso, por ejemplo, para no dejar caer un hueso, pues si algún distraído lo hacía, las miradas y comentarios de reprobación, a veces a manera de broma, no se hacían esperar. En todo esto, el respetar a los huesos también tiene que ver, de forma evidente en este punto con la *bioseguridad*, pero sobre esto profundizaré en el segundo capítulo.

Este estimar en la práctica, según ellos mismos dicen, viene de reconocer a los restos óseos como instrumentos valiosos. Reconocerlos como personas. Reconocerlos incluso como personas útiles con la que además experimentan emociones tales como tristeza, frustración, alegría, fascinación. Para Ana y Tania, los individuos con los que trabajan tienen un valor porque en tanto son útiles para aprender, esto también se presentan a sí mismos como personas capaces de despertarles sensaciones, emociones, incluso de hacerlas cuestionarse.

“Me alejé durante un tiempo del laboratorio [...] pasó cuando fui a Perú de intercambio y me di cuenta de todas las luchas que hay con los restos óseos que están en museos, anfiteatros, universidades... que están exhibidos como una propiedad, y empecé a cuestionarme sobre el derecho que podemos tener para apoderarnos de cuerpos [...] duré mucho tiempo sin acercarme al laboratorio, hasta que decidí ver osteología [...] fue un poco difícil porque desde los primeros semestres yo había estado yendo al LAB, aprendí un montón sobre bioseguridad [...] Pienso que a veces uno debe hacerse ese tipo de preguntas éticas frente a los restos [...]: qué derecho tengo a apropiarme y usar un cuerpo de una persona, si hay gente afuera a la que pertenece [...] yo hablo desde lo que veo en bio-arqueología, porque esa es mi rama.” (Grupo focal, 13 de abril de 2019).

En todos los casos se trata de “un cuerpo que está disponible para que aprendamos, un cuerpo de alguien que de pronto nunca pensó en terminar aquí [en el laboratorio] [...] y lo menos que uno puede hacer es valorar y respetar”, como me dijo Sara durante una conversación informal. Estas emociones y experiencias solo pueden vivirse en encuentros, o encontrándose continuamente con ellos, como asegura Mateo.

“(…) hay dos grupos de personas que llegan al laboratorio. El primero… son personas que toman clase, van por un semestre y no regresan más. No se toman entonces el tiempo de convivir y de conocer realmente qué hay en el LAB, de conocer a los individuos […]. El segundo grupo es de gente que toma clase o no, pero que siempre parcha, visita o desde muy temprano en la carrera se mete a aprender en el laboratorio […] como Ana, como Carlos […] y yo, como monitor.” (Entrevista con Mateo, 5 de mayo de 2019).

Aprender a estimar es también un proceso que se afina a través del encuentro, de la práctica, de la interacción y la convivencia continua. No es gratuito que en este capítulo y en mi tesis en general haya centrado mi atención en este grupo de personas, además de tener lazos preciados con ellos. Como dice Mateo, al igual que la estimación del sexo requiere cierta repetitividad y constancia, cierto hacer una y otra vez, el estimar mediante el respeto requiere interacción en la que los estudiantes asimilen a los individuos, a esos restos que se le presentan en cajas como puzzles 3D, más como personas con las cuáles también pueden crear lazos afectivos. *Estimar* es pues aplicar un conocimiento técnico aprendido, y también valorar y demostrar afecto mediante otras prácticas. Por lo cual se podría decir que los antropólogos en formación llevan a cabo lo que autores como Prentice y Martínez consideran “ética en la práctica”, que se refiere a cómo el aprendizaje ético no está separado del aprendizaje científico-técnico cuando se lo realiza en contacto con el tipo de materiales que exigen ese aprendizaje (2013; 2016b).

Esta formación puede ser vista como una serie de encuentros que demanda que el antropólogo en formación sea constantemente afectado. A partir de todos estos encuentros el estudiante empieza a desarrollar ciertas prácticas y habilidades de estimación, cuando estas se refieren al respeto frente al individuo como algo que es o puede ser objeto-instrumento y una persona. Estas habilidades prácticas afectivas están motivadas desde la misma formación técnica: el profesor que alienta y trae a colación la cuestión del respeto –aunque no se haga cargo de ello después-, las reglas de bioseguridad que paulatinamente se convierten o pueden llegar a convertirse en una forma de no dañar, etc. Formas todas de estimar al individuo respetándolo y en el camino, también cuidándolo.

A modo de conclusión

En sus encuentros con estos restos óseos, los estudiantes atraviesan un proceso en el cual se forma el cuerpo del antropólogo físico como aquel que puede escuchar e interpretar lo que los huesos pueden decir, gracias al desarrollo de unas habilidades afectivas. El y la estudiante aprende a adecuarse, forrarse, a diferenciar los huesos y sus texturas, a mirar y

tocar bien, para obtener un conocimiento al cual de otra forma no tendría acceso de primera mano. El antropólogo debe aprender a no “mentalizarse”, lo que quiere decir estar abierto a sentir, mirar y tocar, a dejarse afectar por el hueso como material.

De esta manera, el estudiante aprende a *estimar* en más de un sentido los huesos, a darles más de un valor, a *estimar* su edad, sexo, ancestría y altura, y a *estimar* de su carácter de personas que merecen respeto y, entonces, cuidado. En este estimar también se desarrolla una *ética en la práctica* que está mediada por actores como los huesos, los principios o creencias propios del estudiante, pero también la promoción y la guía de figuras de autoridad como los profesores y los monitores. Así es como una serie de prácticas que algunos estudios catalogan como profundamente personales en los antropólogos físicos, en realidad empiezan a emerger y a construirse con otros desde un momento tan básico de la formación como lo es la clase de osteología (Zambrano, 2017).

La centralidad del cuerpo en este proceso permite entender cómo es que el estudiante es constantemente afectado por lo que toca y lo que ve, al tiempo que puede afectar también a su objeto-sujeto de estudio. Las emociones, las preocupaciones y las habilidades son evidencia de ello, sin que estén separadas de todo tipo de aprendizajes visuales, táctiles y sensoriales, que son necesarios en el laboratorio. En este capítulo he querido exponer también cómo el antropólogo en formación afecta a los restos-individuos con las que aprende, permitiendo que estos emerjan como *personas*, mediante una labor respetuosa y cuidadosa, que los diferencian de simples objetos instrumento. En el siguiente capítulo expondré como el cuidado también está relacionado con una vida compleja de estos huesos en el laboratorio, y cómo estos permiten a los estudiantes una labor de especulación útil que es fundamental en su tarea como antropólogos.

En esta coreografía de toques (Puig de la Bellacasa, 2009), estos estudiantes y estos restos óseos individualizados siguen afectándose mutuamente de formas que seguiremos explorando en el siguiente capítulo, sin que por ello vayamos a cambiar de escenario. Este capítulo puede ser entendido entonces como la parte *anterior* de un hueso sobre una mesa, es decir, lo primero que se ve: las habilidades, las emociones, la estimación, las preocupaciones en los encuentros. El siguiente capítulo debe ser entendido como la parte *posterior* de un hueso sobre la mesa, es decir, lo que no se puede ver a simple vista pero que soporta la relación, como la mesa lo hace con el hueso: los materiales, las huellas, la vida útil, la muerte y la vida, el cuidado y la especulación.

Capítulo II

Los restos óseos en el encuentro. Estos huesos son materia vida

“[...] está en constante declive, en este estado -señala los huesos extendidos en la mesa- el hueso pierde su capacidad de materia viva [...] en lugar de regenerarse y reconstruirse, ahora se desgasta, se deteriora y digamos que ya no se regenera [...] [sin embargo] no creo que muchas personas de las que estamos aquí y trabajamos en esta rama podamos decir que estos huesos no son vida”.

(profesor de osteología).

Vida y muerte: la paradoja de los restos en el laboratorio

Los restos óseos-individuos de práctica en el laboratorio que aparecieron en el primer capítulo cargan consigo, de forma paradójica, *vida* y *muerte*. Como el profesor de osteología enseña en el aula, no se puede decir que esos huesos “no son vida”. En este capítulo me propongo explorar cómo los restos óseos traen consigo vida, o, dicho de otra manera, como están vivos de muchas formas, en particular, cómo están vivos combinando su vida como instrumentos con la vida en el sentido moral humano, la vida en su dimensión histórica de la experiencia. Nuestra vida como personas.

Resulta más obvio el hecho que los restos óseos carguen consigo muerte. Por una parte, se define la muerte, al menos desde un sentido biomédico, como el cese irreversible y completo de las funciones del organismo como un todo (Téllez, 2012: 181). Estos restos son parte de un cuerpo muerto, un cadáver, que perteneció a una persona viva, que ya no cumple funciones como organismo. Asimismo, desde la bioética se ha dicho que “Los cuerpos humanos muertos, no lo están únicamente en un sentido clínico, sino como un fenómeno ontológico, no tienen vida, la han perdido temporal o definitivamente, es decir carecen de la condición de ser persona.” (Camacho, 2016c: 25).⁹ En otras palabras, estos

⁹“¿Quién o qué es un cadáver? Es un cuerpo que cesó de manera irreversible y completa todas sus funciones vitales, ya la *persona* o el *individuo* que se conocía estando vivo no está, no existe, no es... su ausencia es clara [...] Es por tanto, un *cuerpo muerto* que incluye tejidos, órganos y componentes anatómicos, que desde el punto de visto medico lo conforman [...] “el concepto de persona se asume como un sujeto autónomo, racional, autoconsciente, relacional, con deberes y obligaciones, con capacidad de tomar decisiones, de elegir. (...). (Engelhardt, 1995, p.155).” (Camacho, 2016c: 25-26, 154).

huesos son lo que queda - lo que *resta*- cuando la vida de una persona se ha ido. De ahí que no sea extraño que se les denomine a estos individuos, *restos óseos*.

Por otra parte, los restos o huesos en el laboratorio ya han perdido su capacidad de ser *materia viva*¹⁰. Esta es una razón de índole biológica. Como materia viva, los huesos están formados de células orgánicas que les permiten cierto dinamismo. Es por ello que los huesos crecen, se expanden, se transforman y son capaces de incluso regenerarse. Sin embargo, como Mateo me dijo una vez, “los huesos son materia viva mientras estamos vivos”, pues luego de que morimos nuestros huesos dejan de crecer, de expandirse, de transformarse y de regenerarse. Por ello, ya no son considerados materia viva. De hecho, el 30% de materia orgánica que tienen los huesos se desgasta luego del proceso de descomposición temprano y lo que queda, lo que resta, es el 70% de materia inorgánica e inerte.

Estas dos posturas le adjudican la vida de estos restos óseos a un estado anterior dinámico, en movimiento y funcional. El hecho de que en los huesos haya habido tanta vida, es lo que contrasta tanto con lo que aparentemente son ahora dentro del laboratorio. Así pues, en comparación con todo lo que podían hacer cuando pertenecieron a un organismo y persona viva, estos restos óseos como materialidad y como partes de un cuerpo muerto son sobre todo materia inerte que sirve de instrumento para la ciencia.

Pero eso no es lo que dicen los estudiantes y el profesor, para quién resulta imposible decir que los huesos en el laboratorio “no son vida”. Mi apuesta en este capítulo es tomarme muy en serio sus palabras. Para ello, aquí argumentaré cómo estos restos óseos o *individuos* en el laboratorio son *materia vida*. Esto es así porque, en primer lugar, tal como insinuó el profesor, aunque los huesos son parte de un cuerpo muerto, tienen unas *huellas* que cargan consigo parte de una vida, esto es, experiencias que pueden ser “genéricas humanas” pero también particulares de la *persona* a la cual pertenecieron. Estos huesos pueden *contar* y hacer emerger esta vida cuando el estudiante interactúa con ellos pues estas huellas provocan constantemente que los antropólogos en formación aprendan a especular acerca de la vida pasada de esos individuos. Entonces, alrededor de ellos empiezan a crearse una serie de narrativas por parte de actores dentro del laboratorio,

¹⁰ Se denomina así a las células u organismos que están compuestas por bioelementos o elementos orgánicos como carbohidratos, lípidos, proteínas, vitaminas, entre otros (Pérez, 2007: 33 y 107). Por lo tanto, estas materias tienen funciones como la regeneración, reproducción, crecimiento, etc.

como profesores, alumnos, monitores, etc. que son transmitidas entre ellos mismos, y que emergen de la relación con los huesos.

En segundo lugar, estos restos óseos o individuos son *materia vida* porque tienen una *vida útil* e irremplazable dentro del laboratorio, pues posibilitan una comunicación en este proceso de formación que ningún otro instrumento dentro del laboratorio puede proveer. Al ser instrumentos de aprendizaje, como estos huesos *siempre hablan por medio de huellas que se refieren a la vida*, al mismo tiempo posibilitan que los estudiantes puedan adquirir esas habilidades afectivas en su formación de antropólogos físicos. Como por ejemplo el desarrollo de las habilidades de estimación, que incluyen las de identificación y respeto expuestas en el primer capítulo. Pero la vida útil de un hueso que está expuesto a deteriorarse implica que tarde o temprano dejará de ser útil, al menos en este contexto. Por lo tanto, expondré también cómo los estudiantes aprenden y llevan a cabo prácticas de *cuidado* que tienen por finalidad justamente mantener y alargar esta vida útil. Todo esto con el fin de que sigan hablando de vida, de experiencias a través de unas huellas, texturas y marcas.

Así pues, aquí entiendo *vida* como un seguir haciendo, permitiendo y posibilitando relaciones, y por ende es una conceptualización que no se limita a entender vida en términos orgánicos o biológicos (Ingold, 2011: 4-9). Considero que estos restos-individuos de práctica son *materia vida* porque son más que instrumentos pasivos: hablan, como los estudiantes nos enseñan, afectan y posibilitan. Entonces propongo que estos huesos no deberían valorarse sólo como cuerpos muertos que pertenecieron a una persona viva, sino también pensar en ellos como materiales con un papel activo que posibilita procesos de formación importantes dentro del laboratorio en un contexto nacional.

Concuerdo con la posición de que los cuerpos muertos, en este caso restos óseos, deberían representar para nosotros mucha más vida que muerte, y que nuestra vida no es únicamente un proceso biológico que cesa en el momento en que nuestro cuerpo-carne-hueso deja de funcionar como un sistema (Morales, 2019: 110). Hay otras formas de existir y vivir de manera humana, digna y útil en el mundo, y en particular en Colombia, como un contexto en el cual hay demasiados muertos, identificados y no identificados, - en anfiteatros, laboratorios, fosas, cementerios y bodegas- como para no hablar abiertamente sobre ello.

Aun así, parece ser un poco contradictorio cuando se nos induce a pensar que los huesos como materia –como restos- pueden ser y tener una vida. Aquí también es importante entender que el papel activo que tienen los huesos no da cuenta simplemente de unas características fijas que tiene como materia y *materialidad*, sino que más bien habla del modo en que estos restos óseos están inmersos en relaciones (Ingold, 2013). En otras palabras, los huesos no están vivos simplemente por ser huesos, sino por mantenerse en relaciones con otros actores. En este contexto, lo interesante de pensar huesos y vida, es que combina la vida humana, tal y como la conocemos, es decir, una vida de experiencias y valor moral humano, con una vida que solemos darles más a los objetos no humanos, aquella instrumental, útil. En ocasiones, tal como me lo explicaron algunos profesores con los que vi clases, esta coexistencia de *vida* es problemática porque algunas personas dentro y fuera de la disciplina suelen pensar que bajo ningún motivo un ser humano puede ser instrumentalizado, es decir, tratado como un objeto.

Los individuos como *objetos intrigantes*

En el laboratorio hay diferentes tipos de restos óseos e individuos, así como también un trato especial y diferente para con ellos. Existen las colecciones de huesos: de sínfisis púbicas, de fémures, de cráneos, etc. Existen también los individuos de investigación, aquéllos sobre los cuales prima un interés investigativo y académico. Se trata de momias, restos óseos o individuos con características especiales –enfermedades raras, por ejemplo-, prehispánicos (hallados en sitios arqueológicos) y aquéllos que son de otras instituciones como INMLyCF y el CTI. Estos últimos, por ejemplo, son cuerpos o restos óseos que además pueden estar vinculados a procesos de investigación judicial o legal como, por ejemplo, cuerpos pertenecientes a la tragedia de la Toma del Palacio de Justicia (1985). En este sentido, el laboratorio ha funcionado también como un lugar de albergue de restos provenientes de otras instituciones, en el cual estas piden el análisis y resguardo de diferentes cuerpos. Este grupo tiene un protocolo de acceso y cuidado especial: un estudiante puede acceder a ellos mediante un permiso, una justificación ante directivos, en un proceso de tesis o investigación acompañada. Estos no suelen ser sacados de su almacenaje –especialmente las momias-. A menudo este grupo representa los restos reconocidos, más celados y resguardados del laboratorio como institución.

Por otra parte, existen los restos o individuos de práctica: estos son los que normalmente

se usan en las clases, prácticas estudiantiles personales y monitorias a los cuales los estudiantes tienen fácil acceso puesto que no necesitan pedir permisos escritos o autorizaciones. Algunos de estos restos óseos de prácticas son cuerpos que no fueron identificados o reclamados en instituciones como INMLyCF y el CTI (casos forenses y prehispánicos), las cuales los donaron al laboratorio de acuerdo a la ley 09 de 1979¹¹ sobre disposición de cuerpos y órganos para donación. En estos casos, se trata de cuerpos de los cuales los estudiantes están autorizados para manipular. Sin embargo, muchos de los individuos de práctica no tienen un registro anterior al laboratorio y no existe una idea clara de cómo llegaron. Esto se debe a que, en los primeros años del laboratorio, en la década de los 90, algunos estudiantes compraban restos en cementerios para realizar prácticas. Estos restos eran principalmente cuerpos o cadáveres no identificados (CNI)¹².

En la actualidad, el laboratorio cuenta con unas reglas internas que demandan al menos saber de dónde viene el cuerpo, y que su donante sea una persona o entidad reconocida, para poder llevar un registro de los cuerpos que llegan. Esta reglamentación entró a operar frente a un contexto previo de poca consciencia y regulación sobre el problema de las ventas clandestinas en cementerios del país.

“[...] la obligatoriedad de inhumar o devolver con dignidad estos cuerpos humanos muertos, se ha convertido en un asunto crítico cuando hablamos de cuerpos no identificados (CNI) o identificados no reclamados, pues en muchos casos no se lleva un registro adecuado sobre su ubicación o disposición final. Un claro ejemplo de ello es lo que ocurre con estos cuerpos en los cementerios legales del país, pues no se preservan ni se protegen adecuadamente, llegando incluso a perderse o a desaparecer por completo. [...] Lo anterior se constituye en un atentado contra el principio de dignidad del cuerpo muerto, pues éste tiene una identidad, un nombre, y puede estar siendo buscado y esperado por su familia. Es lamentable que una persona desaparecida o desaparecida forzosamente por manos criminales, logre ser identificada y luego sea imposible recuperarla, desapareciendo nuevamente en un cementerio legal público o mixto, bajo la custodia del Estado, por la gestión inadecuada y las malas prácticas de sus administradores.” (Camacho, 2016: 43).

Existen también individuos, se dice en el laboratorio, que son los restos de familiares de estudiantes de la misma universidad. Al parecer, se trata de estudiantes que tenían

¹¹ El Artículo 528 dice que “Solamente las instituciones de carácter científico y los establecimientos hospitalarios o similares, autorizados por el Ministerio de Salud, pueden disponer de los cadáveres no reclamados o de órganos de los mismos para fines docentes o investigativos.” Url: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%200009%20DE%201979.pdf También se puede consultar la Resolución 8430 de 1993: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

¹² Cadáver no identificado. En ese entonces eran reconocidos como “NN” (No nombre).

familiares muertos a los que debían pasar después de cierto tiempo a un Osario¹³ y que no contaban con los recursos para hacerlo. Entonces llevaron los cuerpos al laboratorio y los dejaron ahí, esperando, como me dijo Mateo, que puedan ser útiles para investigación. Durante las clases, hay profesores que cuentan que en el laboratorio están los restos óseos de un familiar de algún estudiante, sin que se sepa nunca de quienes se trata. Así se respeta la privacidad de ambos, ya que nadie, a parte de la estudiante que donó los restos, debería saber de quién se trata. Por obvias razones este individuo no tiene ningún rótulo más que un número consecutivo y la sigla LAB, al igual que los CNI de los cementerios que trajeron en la época de los 90. En cambio, los que vienen de medicina legal y el CTI están rotulados con sus respectivas siglas para que no haya confusiones.

“Claro que me da curiosidad... porque el profesor ha hablado varias veces de eso en clases, pero no podemos saberlo y es cierto que a lo mejor solo tendría que saberlo la persona [que lo donó] [...]no se puede saber, pero uno quiere, entre más se lo limiten [...]sí, hay historias de los individuos en el laboratorio que pasan de una persona a otra “ah, el profe dijo esto” y luego yo le cuento a Ana, Ana le cuenta a Mateo. Mateo le cuenta a Sara y así sucesivamente (Conversación informal con Tania, abril 13 de 2019).

Las historias que circulan entre las personas que frecuentan el laboratorio provienen mayoritariamente de aquellas que llevan mucho tiempo trabajando allí y que tienen acceso a cierta información. Por ejemplo, los profesores, los tesistas que pasan largas jornadas dentro del laboratorio y los monitores. Desde luego, los estudiantes, principalmente los que asisten continuamente al laboratorio, aun cuando no hay clases formales, son quienes escuchan y cuentan más este tipo de historias. Desde la donación de familiares de estudiantes, hasta incluso historias de espanto en las cuales ocurren cosas “paranormales” dentro del laboratorio, como ruidos, luces que apagan y se prenden, puertas que se abren “solitas” y cajas o instrumentos que son movidos o aventados de su lugar.

De cualquier forma, aun cuando existen o incluso porque existen narrativas asociadas a ellos, los individuos de práctica pueden resultar intrigantes para los estudiantes. Esto es así porque, a diferencia de los otros tipos de restos óseos en el laboratorio, estos son con quienes más interactúan, con los que aprenden. Estos restos o individuos despiertan el interés o curiosidad de los estudiantes también porque están llenos de interrogantes. Pues en la mayoría de casos no se sabe de dónde vienen, no hay una identidad clara de quienes

¹³ Lugar destinado al depósito de restos óseos exhumados en cementerios.

fueron. Pues así se trate de cuerpos identificados en instituciones estatales y luego donados por no ser reclamados, el laboratorio no hace público sus nombres o datos personales. Aunque con los debidos permisos, un estudiante puede tener acceso a bases de datos en el LAB.

“(…) es también como cierto incentivo, al menos eso pienso, porque de alguna forma también el tener que hacerse ese tipo de preguntas de verdad es justamente lo que tendríamos que hacernos, lo que se hacen los antropólogos [...] claro que nosotros tenemos ciertas teorías o ideas sobre quienes fueron o pudieron ser, pero no podemos saberlo realmente” (Carlos, entrevista, febrero 17 de 2019).

Como etnógrafa también fui testigo de la puesta en escena de las preocupaciones y preguntas de los estudiantes ante los individuos sobre la mesa. “¿Quién sería?”, “¿Le habría gustado terminar aquí?”, me preguntó Sara, “¿Te gustaría terminar en un laboratorio?”, me preguntó José durante una clase, frente a un individuo que tenía la bóveda del cráneo separada de la base porque le habían hecho una autopsia. Cuando los estudiantes tienen los restos óseos sobre las mesas pueden ver muchas cosas que “llaman su atención”, que puede dejarlos pensando y preguntándose desde quienes podrían haber sido, cómo llegaron ahí, hasta de dónde vienen. En últimas, como dice Carlos, estas son preguntas incluso válidas y totalmente convenientes para que surjan en un antropólogo físico en formación, porque de hecho hacen parte de lo que tienen que cuestionarse disciplinariamente frente a los restos óseos con los que trabajen.

Relatos sobre cómo hablan los huesos como materia vida parte 1. Las huellas en los huesos

Tenía el cráneo en mi mano y Carlos se acercó, mientras llenaba el formato de la guía osteológica, se quedó mirando los dientes del individuo, parecía ser un hombre joven según habían resuelto. Carlos me dijo: “es un hombre joven que, probablemente, pasó mucha hambre desde muy pequeño... mira sus dientes, toca aquí... [toque unas líneas irregulares que se extendían por todo el diente] esas son marcas de estrés por desnutrición”. Tiempo después el mismo Carlos me confesaría durante una conversación que por todo lo que había visto en este individuo, él suponía que se trataba de un habitante de calle, pues las marcas de estrés por desnutrición y el desgaste general indicaba que era alguien que había vivido desde muy temprano en un ambiente hostil (Nota de campo 6 y entrevista con Carlos, septiembre 11 de 2018 y febrero 17 de 2019).

Una huella es una señal o marca que queda de una cosa o de un suceso, también puede entenderse como una impresión que se deja sobre una superficie. En los huesos quedan una serie de *texturas*, *rupturas* que se forman a lo largo de la vida de una persona,

incluyendo su muerte. En ellos también quedan huellas de las situaciones, recorridos y sucesos a los que se ven expuestos como restos humanos. Estas huellas se pueden traducir en filos, ondulaciones, desgastes, grosores, densidad, fracturas, recesiones, y muchas otras, demasiadas, como para exponerlas completamente en este corto ejercicio. Sin embargo, aquí intentaré mostrar una especie de fenomenología de las huellas que vi en el laboratorio. Este ejercicio servirá para entender cómo transita el afecto en este contexto.

El primer tipo de huellas derivan de un proceso largo del crecimiento del ser humano y mayoritariamente –aunque no exclusivamente- de forma endógena (White, Black y Folkens, 2013: 14). Se trata de las suturas (unificación u osificación de las partes de un hueso o de dos huesos separados), densidades, formas, ondulaciones y también desgastes de ciertas estructuras. Estas huellas pueden expresar el dimorfismo sexual, como, por ejemplo, la prominencia que aparece o no ciertos huesos, la densidad o incluso los ángulos, como pudimos ver en el primer capítulo. También se puede saber mediante estas el resto de características presentes en la ya mencionada cuarteta básica de identificación: la edad, el sexo, la ancestría y la estatura.

Este fenómeno es parte del hueso como materia viva (en el sentido biológico) y evidencia la flexibilidad y dinamismo del hueso como estructura anatómica. Sucede sobre todo porque los huesos pierden propiedades orgánicas e inorgánicas, son afectados por enfermedades, o por el simple orden de degeneración por edad, es decir, por el paso del tiempo. Son estas huellas las que permiten saber un mínimo de información que en principio es considerada genérica porque como seres humanos todos tenemos unas características sexuales, una edad, unas características de filiación poblacional o ancestría y, desde luego, una estatura.

Ahora bien, el segundo tipo de huellas es más específico y depende en gran medida –aunque no exclusivamente- de las actividades, sucesos o vivencias de un individuo y persona particular. Estas son principalmente modificaciones en los huesos por actividades como el trabajo, deportes o costumbres, enfermedades o patologías. Por ejemplo, hay largos estudios sobre las modificaciones craneales que algunas personas, pertenecientes a ciertas poblaciones, practican. Pero también actividades tan básicas como dormir de cierto lado, o usar un brazo o pierna más que la otra, pueden dejar señales como hundimientos, alargamientos y desde luego, desgaste por uso, es decir, ondulaciones, porosidad, pérdida de densidad, etc. Aunque principalmente se habla de desgaste cuando

se refiere a las actividades como el tipo de trabajo o profesión de las personas. Por ejemplo, los desgastes en huesos inferiores como los de las piernas y pies están asociados a profesiones como la danza, el atletismo o la práctica de pasar largas jornadas caminando o movilizándose de un lugar a otro.

Las patologías o anormalidades también son ocasionadas por ciertos hábitos, principalmente relacionados con la alimentación. A menos de que se traten de una enfermedad genética. Como señala Carlos en la viñeta de introductoria, algunas ondulaciones en dientes y coloraciones delatan un tipo de estrés alimenticio a lo largo de la vida de una persona. Ahora bien, nuestras actividades cotidianas o incluso un accidente fatal pueden dejar traumas óseos como fracturas o callos óseos. Un callo óseo se presenta a menudo como una pequeña protuberancia que resulta del intento del propio hueso de regenerarse o recuperarse luego de un golpe o fractura. También existen fracturas por proyectiles de bala, cortes y golpes letales que la persona sufre en el momento de la muerte y por esa razón el hueso no tiene la oportunidad de recuperarse. Los traumas, como se llaman normalmente, son de los más evidentes porque se presentan obvios si un hueso está fragmentado.

Todas estas huellas son marcas más específicas porque van más allá del hecho de que el individuo es un ser humano y hablan un poco más de formas de vivir, de la persona, y, en ese sentido, aportan en gran medida en el proceso de identificación. Es por eso que los huesos no cargan únicamente “vida genérica” (*bio*), sino también unas marcas de experiencias y procesos de vidas un poco más particulares y diferenciables de las personas a las que pertenecieron. Es decir, es cierto que todos tenemos dientes, pero no todos tendríamos o si quiera podríamos presentar marcas de desnutrición y estrés, porque no todos sufrimos por hambre o condiciones de vida precarias, al menos no de la misma forma.

El tercer tipo de huellas son aquéllas que hacen parte del recorrido de los restos óseos como individuos del laboratorio, es decir, como parte de un cadáver. Estos son los rótulos, los códigos y marcas que están en los huesos. Estas huellas también hablan del recorrido de esos individuos en su camino al laboratorio, así como de su permanencia en dicho lugar.

“Tuve una conversación con el profesor y con Natalia en plena clase. Algunos estudiantes se unieron después. Había en una de las mesas un cráneo que tenía una fecha en toda la frente [o hueso frontal]. Parecía ser el año 2004, pero no estábamos seguros si era la fecha de la muerte o del año en que llegó al laboratorio. [...] El profesor se quedó mirando el cráneo y dijo algo en voz alta sobre cómo los rótulos como las fechas en los huesos deben ser marcados más discretamente, y nunca en la frente y en un sitio tan visible. [...] “Debemos ser conscientes de que si hay un cuerpo es posible que alguien lo esté buscando, y uno como antropólogo no puede entregarles a los familiares un cuerpo rayado como un tablero”. (Nota de campo 4, agosto 29 de 2018).

Por lo general los rótulos tienen información como fechas, nombres de ciudades, si han sido casos “forenses” o “prehispánicos”, el nombre o siglas de la institución de la que provienen, pues ya habían sido rotulados en esas instituciones también, y un número que indica su orden de llegada al laboratorio. También, aunque no en todos, se encuentran las siglas “LAB”, pues estos casos son mayoritariamente de individuos y huesos cuya procedencia no es clara (Ver apartado anterior). Los rótulos, de forma evidente, sirven para diferenciar institucionalmente a los individuos.

Aquí no ubicaré ninguna foto, puesto que preferí no tomar fotos en pro de seguir protegiendo la privacidad del individuo y respetar las normas del laboratorio respecto a sacar fotografías a restos óseos humanos como partes de un cadáver que son. Sin embargo, estas huellas o marcas están respaldadas en archivos, en registros y listas a las cuales el antropólogo en formación tiene más o menos acceso. Estos documentos se han construido en parte con las guías osteológicas y revisiones de las que hablamos en el capítulo anterior.

En el sótano [...] hay también una lista pegada a una de las puertas que llevan al pasillo en donde están organizados los individuos de práctica. En ella se encuentran los nombres o códigos de los individuos, las patologías o datos asociados a ellos. Al parecer se trata de una guía para que estudiantes y profesores elijan el individuo de acuerdo a lo que quieren aprender o enseñar [...] para evitar confusiones incluso las canastas amarillas tienen rotulado con cinta y papel el código del individuo que contienen (Nota de campo 2, agosto 14 de 2018).

De muchas maneras antes señaladas, la vida ha afectado a estos huesos, restos óseos o individuos. Entiéndase vida aquí como un proceso biológico, como una serie de experiencias y como un recorrido histórico. Los huesos están marcados, tienen huellas: así es como los huesos cargan la vida en ellos. Pero esto no es suficiente para que hablen de ello.

Era un martes a las 1 y media de la tarde, el día anterior Mateo me había escrito para avisarme que dictarían la clase de osteología antropológica y decidí aparecerme en el

LAB a esa hora. Entré media hora antes al aula, pues la clase empezaba a las 2 de la tarde. Pero yo quería estar antes en el lugar para no interrumpir la clase. Cuando entré al aula, me encontré con Natalia, con quien ya había visto el semestre pasado antropología forense, y empezamos a hablar. Me comentó que seguía con la idea de ser forense. Yo le dije que había leído algunos informes sobre el trabajo forense e intercambiamos notas. Luego de ello, Mateo llegó al aula y dejó dos canastas que luego servirían para la clase, las dejó porque pensó que el profesor necesitaría *restos óseos*, pero al final de esa clase no fue así. Natalia y yo nos quedamos en el salón con esos restos y por curiosidad empezamos a sacarlos, aun cuando no teníamos guantes ni batas puestas. Los mirábamos a través de las bolsas, y luego simplemente los dejamos en paz. Luego de eso Natalia me dijo: “así acabamos [huesos]”. En ese momento, esos huesos eran únicamente restos de un cadáver que nos hablaron de su condición de muertos. (Nota de campo 1 y Diario de Campo de la autora, Julio 31 de 2018).

“Había pasado unas semanas con mi madre para organizar mis ideas y escribir. ¿Qué harías frente a unos huesos?” le pregunté a mi mamá una tarde, quien es licenciada en biología y ella me respondió: “si son de humanos y los descubro, no sé, en el patio de la casa, mi primera reacción sería correr [...] si tú me muestras uno con los que trabajas, probablemente lo mire, sepa diferenciar si es humano o no, pero no lo tocaría, podría darme algo de miedo o asco” (Diario de campo, abril 17 de 2019).

Los huesos hablan de vida y muerte justamente porque tienen esas huellas que se lo permiten, pero también porque existe alguien más, el antropólogo en formación, que puede escuchar o interpretar lo que estos restos dicen gracias a las habilidades sensoriales que ha adquirido y está adquiriendo, como lo vimos en el capítulo anterior. Es por ello que, en un momento tan inicial, a Natalia y a mí, al igual que a mi mamá, los huesos nos hablaban más de muerte. Todas estas huellas, todas estas marcas y texturas de las que hablé, solo tienen sentido en tanto existe alguien que puede entenderlas. A quienes les haga sentido que unas ondulaciones en los huesos demuestran estrés alimenticio, por ejemplo. Así, estrés alimenticio, para seguir con el mismo caso etnográfico, es la relación entre el hueso, sus huellas, los dedos de los estudiantes, sus libros, sus maestros y su conocimiento en formación. Es muy poco probable que alguien que no sea antropólogo físico, que no esté entrenado para tratar con huesos, como en ese momento ni Natalia ni yo lo estábamos, pueda decir que los huesos hablan de cosas tan específicas como de sí mismos y de sus experiencias particulares. De igual forma, sin huesos, el antropólogo físico no tiene mucho que decir o que escuchar.

Mi apuesta con exponer cómo es que los huesos hablan es plantear que lo hacen de una forma específica: por medio de huellas y marcas que se producen en un largo proceso de *vida* que no únicamente es *bio*, y en una relación bastante específica con los antropólogos en formación. Es claro, por ejemplo, que los huesos pueden hablar de muerte a cualquier persona, incluido a los antropólogos y a mi mamá, pero no hablan de su edad, de su sexo,

o de sus patologías a cualquiera. Los huesos hablan de menos cosas, hablan más limitadamente a personas que no están articulados con ellos a través de un proceso de aprendizaje afectivo, a gente que no ha aprendido a ser afectada por ellos (Latour, 2004: 210). Por eso los huesos únicamente hablan de muerte a los que no saben escuchar sus huellas. De ahí la importancia de esta relación, pues si los huesos tienen cosas tan *importantes* que decir, es porque hay alguien que puede entenderlas; alguien que, puede decirse, permite a estos huesos decir lo que dicen (Despret, 2008).

Como espero haber dejado claro en el primer capítulo, los antropólogos en formación no pueden ver unas huellas sin ver las otras. Las genéricas sin las particulares, y todas estas sin los rótulos. Como le sucedió a Tania, quien durante la estimación de sexo con pelvis y cráneo se distrajo con unas vertebrae anquilosadas. Así pues, estas marcas están en constante solape. Es por ello que, como me decía Carlos durante esa misma conversación: “es interesante ver huesos, porque aunque no sea de forma literal, uno cuando ve huesos ve más que huesos [...] sí, sabes... quién fue, cómo murió, de qué padeció, donde ha estado” (Entrevista con Carlos, enero 25 de 2019).

Como Carlos me enseñó ese día, después de estimar la edad del individuo que teníamos en frente entre los 25 y los 30 años, incluso unas líneas irregulares en los dientes pueden llevarte a pensar en la vida de esa persona que fue o sigue siendo el individuo, en si probablemente fue un habitante de calle, o en si vivió desde muy pequeño en la calle, ya que era muy joven al momento de morir. Así Carlos está leyendo las huellas de estrés alimenticio con la estimación de la edad, también teniendo en cuenta otras huellas en los huesos¹⁴, para en conjunto *especular* sobre la vida y la muerte del individuo sobre la mesa. Así, todas estas lecturas y susurros, de los huesos y de los estudiantes, se conjugan para producir un cierto tipo de actividad especulativa a la que me referiré a continuación.

Relatos sobre cómo hablan los huesos como materia vida parte 2. *Especular e imaginar vidas*

¹⁴ Si bien referirme a la estimación de la edad, la estatura y la ancestría, superan las posibilidades de este ejercicio, como ya lo indiqué en su momento, vale la pena mencionar que estas estimaciones se realizan también a partir de hallazgos en los huesos. Así, por ejemplo, la edad se estima mediante la evaluación de la sínfisis púbica, las suturas craneales, las suturas en huesos largos, y las características de las carillas articulares de las costillas. En esta estimación también participan tablas y números, que permiten dar cuenta de la edad probable del individuo.

Las clases, los talleres y las prácticas son encuentros dentro del laboratorio que me gusta pensar como especulativos. Es decir, en los cuales los estudiantes pueden suponer, imaginar, crear narrativas sobre los individuos con los que aprenden. Los antropólogos en formación no tocan y ven, y, por ende, reciben las huellas en un hueso de forma pasiva. Ellos también las experimentan como un estímulo. Las huellas y marcas en los huesos llevan a los estudiantes a imaginar experiencias y formas de vida, a tener una hipótesis sobre quién fue la persona a la que pertenecieron los restos con los que aprende. Ya que los estudiantes no pueden decir y señalar a “ciencia cierta” quiénes fueron esas personas y ni siquiera pueden acceder a nombres u otros datos personales, las preguntas de quiénes pudieron haber sido son respondidas por ellos mismos en la interacción que tienen con estos individuos. En este sentido, los estudiantes desarrollan una habilidad para *especular* de manera *útil* que contribuye a su futura labor como antropólogos.

En el capítulo anterior vimos cómo durante las clases de osteología es bastante común ver y escuchar cómo *irrumpe* la persona en esos momentos (Ver pág. 36). Los estudiantes se preguntan por el dolor que sufrió la persona, se pueden incluso imaginar estando en una situación o condición parecida. Ahora bien, me gustaría que la lectora o lector se traslade al escenario de una clase, a un ejercicio de estimación de sexo, aunque no es la misma clase de la que hablé en el capítulo anterior. Los grupos de estudiantes están en sus respectivas mesas, los individuos están extendidos, los libros y archivos PDF están abiertos. Cada estudiante está encargado de una labor, hay quienes llenan la ficha osteológica, y están también quienes analizan los cráneos, mentones y pelvis.

Hoy tuvimos ejercicio de estimación de sexo [práctica de repaso]. Me hice con Tania, Ana y Natalia. Determinamos [*estimamos*] que el individuo que nos tocó era una mujer [...] mientras Ana miraba la pelvis señaló que la sínfisis púbica tenía algunos poros que, según dijo el profesor, no se trataba de desmineralización (postmortem), sino más bien de desgaste. Ante eso Ana se quedó mirando a Tania y le dijo “o sea que pudo haber parido [...] además de que sabemos que fue una mujer, ahora también sabemos que fue madre”. Yo me reí porque algo así no se me había pasado por la cabeza y el comentario parecía coherente pero no apropiado (Nota de campo 8, octubre 9 de 2018).

Ana tiene un punto: ese desgaste podría ser, en tanto el individuo es mujer, por un trabajo de parto. Pero también podría ser por muchas otras cosas que también les pasan a las mujeres. Por la práctica de algún deporte, por su estilo de vida, o por un accidente. Tal vez, como luego me diría Natalia, la mujer montaba mucho caballo. Reducir el desgaste pélvico de una mujer a prueba de un parto era un tanto arriesgado, y un poco sexista. Luego se nos presenta una situación un poco más compleja: el hecho de que está individuo

tenga características femeninas y que podamos pensar en situaciones feminizadas con “ella”, tampoco asegura que haya sido una mujer. Por ello se hace la separación entre *sexo* y *género* en la antropología biológica, en el cual el sexo corresponde a características físicas biológicas, y el género corresponde a formas de vivir y pensarse en el mundo. Por ello el profesor luego corrigió a Natalia y a Ana cuando hablaron de una mujer, pues en realidad lo que se puede afirmar es que se trata de un individuo femenino.

Tania, quien se considera a sí misma feminista, me decía durante una conversación que a veces el sistema de clasificación biológica es tremendamente limitante. [...] por ejemplo, en cuestiones como el sexo sigue siendo limitante, hay un masculino y un femenino, a pesar de que existan categorías como indeterminado, siempre corresponde a esas dos formas de pensar las características sexuales. En otras áreas, [...] cuando se habla de filiación poblacional, de edad... el panorama es más amplio, hay más categorías, hay más formas de medir (Diario de campo de la autora y conversación con Tania, octubre 13 de 2018).

Por supuesto, en un contexto profesional es poco probable que Ana, Tania o cualquier otro estudiante pueda simplemente decir lo que se le viene a la cabeza, puesto que deben contrastar la información en los huesos con otra información que se consigue de otras fuentes. En los casos forenses se trata de las descripciones y declaraciones de familiares e investigaciones preliminares que son de mucha ayuda, y en los arqueológicos, los archivos y e investigaciones preliminares (Muñoz, 2016). Sin embargo, los estudiantes tienen el espacio de las clases en el laboratorio, en el que no están sujetos a todos estos procedimientos, para especular y contrastar entre sí sus historias.

[Lo que pasa como me decía] Natalia “es que esto es un ejercicio especulativo controlado, puesto que sí, uno puede imaginar y suponer muchas cosas, pero uno debe aprender a separar las suposiciones “débiles” o más “subjetivas” de las que uno realmente puede sostener, puede probar y ahí es muy importante ver entonces qué es lo que realmente permite el individuo decir” (Diario de campo de la autora y Entrevista con Natalia, 6 de marzo de 2019).

La idea entonces es que los estudiantes hagan suposiciones, que especulen y que poco a poco vayan viendo como esas especulaciones son apoyadas por las huellas y marcas en los huesos. Así, este ejercicio tiene un limitante, “lo que permite el individuo decir”. Por ejemplo, Carlos me dijo que él podría sostener ante el profesor que el individuo 016 fue una persona que padeció trastornos alimenticios, pero no podría probarle que había sido un habitante de la calle. Sin embargo,

“cuando uno ve desnutrición, no son cuerpos identificados, se ve que no fueron enterrados porque no tienen marcas por desmineralización, tampoco fueron reclamados porque si no, no estarían aquí en el laboratorio, es difícil no pensar que probablemente fue un

habitante de calle [...]Yo me imagino que la mayoría de los individuos que están aquí lo fueron [habitantes de la calle], pues principalmente por lo que uno ve, escucha [...] además uno puede imaginarse que si son cuerpos que nadie nunca reclama y que no se siguen buscando [una identidad] probablemente lo sean... porque así es como termina esta población en este país, esa es su realidad” (Entrevista con Carlos, febrero 17 de 2019).

Aun cuando tienen suficientes huellas para especular un escenario específico, los y las estudiantes deben estar abiertos a muchas, y no solo a una posibilidad. Es así como frente a frente con un cuerpo esquelizado, el estudiante empieza a hacerse el tipo de preguntas que requiere la práctica que está aprendiendo, abriendo para ellos el tipo de indagación de la antropología física. Este proceso es importante porque es gracias al mismo que se desarrolla el tipo de “especulación útil” que será central en su trabajo posterior (Olarte, 2019). Esta es, especular e imaginar las posibilidades de una vida, de un suceso comparando con lo que permite también el cuerpo óseo decir sobre ellos. Se trata así de superponer las huellas para decir algo coherente que los huesos permitan probar. A su vez, este tipo de especulación afina la búsqueda activa de más huellas. Así, el desgaste palpado en la sínfisis púbica puede o no hacer que la estudiante busque otros signos de desgaste que puedan correlacionarse con aquello que está suponiendo. El objetivo, ya nos lo han enseñado estos estudiantes, es poder hablar gracias a lo que hablan los huesos; permitirles hablar y contar su historia para a su vez ser autorizado por ellos para decir algo sobre sus vidas y sus muertes.

Los estudiantes también tienen otras fuentes para imaginar o especular sobre narrativas de vida dentro del laboratorio. Había dicho que los individuos no tienen en algunos casos una procedencia determinada, pero suelen tener narrativas alrededor de ellos. Estas son cierta información que viene de los profesores, y de otros estudiantes y que circulan en los pasillos del laboratorio, en las mismas clases y, de hecho, también fuera de él como reuniones y conversaciones casuales al tomarnos una cerveza o yendo a tomar el transporte camino a casa. De hecho, fue durante una clase que un profesor contó sobre la supuesta existencia del individuo que había sido donado por una estudiante. Así pues, de vez en cuando, los profesores sueltan información aquí y allá que el estudiante recibe y escucha mientras aprende a estimar.

Durante la clase de identificación en niños: en la mesa del centro estaban extendidos unos huesos, los estudiantes empezaron a amontonarse alrededor de la mesa y de repente empezaron a hacer preguntas al profesor: “¿De dónde es? ¿Cómo lo conservaron? ¿Qué le pasó en el cráneo? ¿Qué le pasó en la mandíbula?”. Tania tomó la pequeña escápula y la miró, en ella se encontraba escrito “CTI, Santa Marta, 1997”. La mandíbula del

individuo infantil estaba fracturada, había una prótesis metálica y uno de los fémures también estaba fracturado. Las epífisis y los huesos largos aún no estaban unidos, no debía tener muchos años de vida. A pesar de que la finalidad de la actividad era ver la diferencia entre un individuo infantil y uno adulto, los estudiantes y el profesor empezaron a hablar acerca de la “niña” y cómo había llegado al laboratorio. El profesor nos dijo que, al parecer, se trataba de una niña que estaría entre los 4 y 6 años y que seguramente sufría abusos de sus padres o adultos a cargo, ya que nadie la reclamó o habría podido hacerlo. Por eso estaba en laboratorio. Lo siguiente fue un silencio momentáneo de parte de los estudiantes y algunos miraban hacia la mesa como si no entendieran algo. Luego de eso el profesor dijo “sí, siempre es difícil trabajar con niños”. Luego de eso tuve unas conversaciones con Tania, y estuvimos de acuerdo en que desde que tenemos niños y niñas en nuestra familia, o incluso si no, de alguna forma no terminamos de entender cómo alguien puede hacerle eso a una niña (Nota de campo 4, agosto 28 de 2018).

Tania, el resto de compañeros y yo demostramos un interés especial al ver un cuerpo infantil con tantas fracturas; tantas que nos preguntamos por el abuso sufrido durante su corta vida. Esto pareció enfriar el ambiente hasta el punto en que llegó un silencio fugaz pero lo suficientemente contundente para ser recordado. Tania y yo compartimos cierta reserva con “la niña”, cómo la *identificamos*, y ambas acordamos que dentro de todos los individuos que hay en el laboratorio, es la que más nos remueve fibras, ante la cual somos más sensibles. Según Tania, para ella es impactante porque le hace imaginar lo que también significa ser niña en un contexto como el colombiano, aguantar, desde muy pequeña diferentes tipos de violencia y maltrato. Y esto se le viene a la mente cuando la toca y la ve durante las clases. La entristece, la incómoda, le lleva a pensar y considerar situaciones que le tocan fibras sensibles. Esto me recuerda que a veces los huesos-individuos dejan huellas en los estudiantes. De hecho, así es como los restos óseos-individuos afectan a los antropólogos en formación, de alguna forma, también los tocan profundamente, marcándolos (Puig de la Bellacasa, 2009).

Luego de ese encuentro Tania y yo nos referimos a la pequeña individuo como “la niña”. Así como Ana se dirige a aquella individuo como “la mujer que parió”, “la que fue madre”, o la del “severo desgaste” en la sínfisis. Pues cuando hablamos entre nosotros mismos, dentro y fuera del laboratorio, durante la clase si el profesor no escucha, no utilizamos el código para referirnos a un individuo. El código rara vez se recuerda, y en muy pocas ocasiones en las que he preguntado por tal o cual referencia, los estudiantes, ni siquiera el monitor, pueden enunciar uno. Llamar o identificar a un individuo por el código es realmente muy raro entre los estudiantes. Tania y yo identificamos al individuo de las “las vértebras anquilosadas” o “el pobre hombre que no podía caminar”, José identifica “al que se le corre la teja” o al “que le hicieron mal la autopsia” y Natalia al que

“está en las últimas” o el “cabeza desarmada”. Por lo tanto, las huellas, marcas y narrativas también diferencian a los individuos y restos óseos o huesos en general dentro del espacio en el que son instrumentos para aprender.

“(…) uno ya sabe quién es quién (se ríe) [...] A pesar de no saber uno nombres ni nada, se puede diferenciar [...] a veces ni siquiera por el código, a veces ni quiera [por eso], sino que simplemente ves algo que no viste en otro individuo, lo relacionas con ciertas personas, con ciertas cosas [...] Yo tengo fresquito al anquilosado [...] ves, y tú también sabes de cuál te estoy hablando [...] tú me lo mencionas y yo me acuerdo que es hombre... joven [...] pobrecito y ojalá nunca [yo] experimente algo así” (Grupo focal abril 13 de 2019, Tania).

Todas estas narrativas les dan un contenido a los individuos y los diferencia de otros que también están dentro del laboratorio más allá de un código ya otorgado. Esto es así, considero, un tipo de *identificación antropológica* en un espacio y por medio de prácticas que, como dijo Mateo, a veces no se consideran un proceso de identificación como tal sino más bien de *individualización*, puesto que no buscan dar una identidad personal a estos individuos (Ver pág. 22). Los estudiantes identifican a muchos de estos individuos basándose justamente en el conocimiento que obtienen de primera mano sobre ellos, en las marcas y huellas que tienen y también lo que escuchan mientras los tocan.

Es por ello también que los estudiantes tienen mucho más conocimiento y cercanía con los individuos de práctica que con los que se reservan para investigación académica y que son emblemáticos institucionalmente. Entiéndase cercanía como experiencias compartidas y contacto que permite que puedan tratarlos más informalmente, referenciándolos incluso entre los mismos estudiantes cuando no están frente a ellos. No es así con otros tipos de individuos-restos óseos en el laboratorio, los cuales, si bien son representativos, desconocen y se presentan más como especies de figuras de las cuáles únicamente se escuchan hablar en el flujo de información y narrativas de los diferentes actores dentro del laboratorio. Por ejemplo, hay historias sobre importantes chamanes y chamanas que asustan, y sobre momias que tienen hermosos telares en sus prendas, pero casi ninguno de los estudiantes ha podido ver y mucho menos tocar alguno de ellos.

Las fracturas, texturas, líneas irregulares, incluso el color, todo esto contribuye a la construcción de una vida asociada a una *persona* que también fue y sigue siendo el individuo dentro del laboratorio. Ahora entiendo por qué Sara me dijo que los individuos de práctica del laboratorio más que haber sido, siguen siendo personas. Es decir, aquí vemos que el *individuo* es algo más que un conjunto de huesos relacionados entre sí, pues

también es un conjunto de huesos que se relacionan con una historia de vida de una persona que ellos enmarcan en contextos y problemáticas particulares. En otras palabras, en el laboratorio una persona es también un individuo que, siendo huesos, tiene una historia.

Todo este proceso está alimentado también por lo que se dice sobre esos individuos, por un flujo de información que se transmite de manera oral y en el cual el estudiante está inmerso. Como dice Tania, “entre más uno parcha en el laboratorio, no solo en las clases, más conoce y escucha sobre los individuos” (Grupo focal, 2019). Tania, Carlos y Ana son estudiantes que tienen un recorrido más largo en el laboratorio. Tania siempre ha tenido amigos que administran el laboratorio y ha pasado algunas tardes viendo restos óseos, ojeando la biblioteca y hablando con profesores. Carlos ayudaba a un compañero a hacer sus tesis hace algunos semestres. Ana ha tenido contacto con el laboratorio desde los primeros semestres en los cuales comenzó a aprender sobre limpieza y bioseguridad.

Como muestran estos momentos etnográficos durante las clases, la estudiante se pregunta si el desgaste o porosidad en la sínfisis de una mujer no significaría que fue madre, o si montaba a caballo en alguna zona rural, o si tal vez le gustaba hacer deporte. Pero también las fracturas en unos restos infantiles pueden llevar a otra estudiante a pensar sobre lo que significa ser niño o niña en Colombia, sobre la violencia que se vive y se puede evidenciar en los cuerpos que quedan (Uribe, 2004).

Este carácter especulativo de la antropología ha sido explorado por algunos autores que han analizado las prácticas forenses de identificación, incluyendo las muestras genéticas (Pérez y Olarte, 2017). Como Adam Rosenblatt plantea, algunos antropólogos deben, como quehacer ético, privilegiar unas visiones o hipótesis sobre otras para intentar así dar respuestas a pregunta difíciles como el cuándo, el cómo y el quién y reconstruir hechos, para presentar y defender evidencias en cortes judiciales (2015, 149). Se puede decir que esta especulación útil es un ejercicio ético también, pues además de ayudar a responder tales preguntas y cuestionarse sobre las experiencias de un otro, conlleva al estudiante a pensar en las posibles consecuencias que tienen sus afirmaciones, tanto para sí mismo frente al profesor, como para el hipotético caso de que pueda equivocarse en un proceso de identificación. Así pues, las pruebas que son presentadas por antropólogos no deben verse como simples descripciones de una materialidad (Kruse, 2010: 369). Estas evidencias son más bien el resultado de un proceso en el que influyen instituciones,

prácticas específicas, e imaginarios. En ese caso, la identificación de estos cuerpos dentro del laboratorio también está relacionada con los imaginarios que los y las estudiantes tienen sobre estos cuerpos, sobre la gente que “acaba” en este lugar, sobre los cuerpos perdidos en Colombia.

Las marcas, la especulación y la vida contribuyen también a la formación de habilidades y de cuerpos que deben prepararse para el contexto de una antropología física y forense en Colombia. Una vez alguien me dijo que el contexto de mi investigación, un laboratorio universitario, con jóvenes que no tenían una experiencia profesional, con cuerpos “poco políticos o relevantes” estaba muy lejos de la realidad de la antropología forense en Colombia. Sin embargo, el otro contexto al que esta persona se refería como “real” también es uno en el cual a veces el Estado, desde sus políticas de administración de cuerpos muertos, instrumentaliza a estos individuos, disponiéndolos como objetos de aprendizaje, por ejemplo (Camacho, 2016). Un contexto en el que también, a pesar de tener el compromiso y empeño, los antropólogos y antropólogas en la mayoría de los casos no pueden calificar a los restos no identificados como más que *individuos*, sin que eso signifique que los huesos no han dicho nada sobre sí o sobre las condiciones de su vida y de su muerte.

Relatos sobre cómo los huesos hablan como materia vida parte 3. La *vida útil* de los restos que tienen de qué hablar

Entré al laboratorio y lo primero que noté fueron dos modelos esqueléticos en la entrada, cada uno a un extremo de la mesa-loquer del laboratorio, los dos modelos tenían los brazos flexionados con sus falanges entre los dientes, imitando una pose de sorpresa -un chiste interno. Uno al lado de la puerta de la oficina del monitor y el coordinador y otro al lado de la puerta que va al aula, dando la bienvenida, como me dijo Mateo. A la entrada del aula, justo después de la puerta hay otro modelo esquelético, pero en comparación con los anteriores, este no tenía una pose graciosa, simplemente estaba colgando extendido de la barra metálica que lo sustenta. Me llamó la atención que este modelo tenía un color diferente, más oscuro, también le faltaban algunos dientes, y pensé: “este es real”. Le pregunté a Mateo y me dijo que sí.

¿Por qué está aquí y no en la entrada? -pregunté.

Porque este sí sirve para aprender [a identificar]- respondió Mateo.

(Diario de campo de la autora, julio 31 de 2018).

En el laboratorio hay una diferencia importante entre los huesos de tejido óseo, es decir, los restos óseos e individuos de prácticas, y los que no lo son, los modelos esqueléticos y

estructuras de plástico, como las réplicas de cráneos. Aunque ambos tienen una utilidad en el LAB. Estas últimas son imitaciones plásticas que recrean las medidas, formas y demás características morfológicas de diferentes especies evolutivas como homínidos, o son prototipos poblacionales que sirven para ver diferencias en términos de ancestría. Los modelos esqueléticos, en su mayoría, son esqueletos hechos de plástico o material sintético que se sostienen por una estructura metálica. Los modelos esqueléticos sirven para que los estudiantes y visitantes del laboratorio se familiaricen con los huesos pues muestra las estructuras y la relación que hay entre estas, así como sus múltiples articulaciones. De esta manera, estos modelos están diseñados para verse claros, limpios y mostrar los huesos y su ubicación, con la idea de que el estudiante o cualquier persona, incluso yo, pueda ver que el esqueleto está compuesto por huesos que están articulados y tienen un orden. Únicamente hay un solo modelo esquelético hecho de restos óseos, aunque, claro, estos están en muy buen estado y completos.

A pesar de que todos estos son instrumentos que sirven para aprender durante las clases, no son suficientes en estas interacciones. Pues los modelos esqueléticos carecen de huellas o marcas específicas que les sean útiles a los antropólogos en formación para hacerse con la amplia variedad de habilidades que he venido presentado. Es decir, si bien los modelos tienen marcas, texturas que imitan a los individuos y restos óseos, estas no derivan de un tipo de vida humana o cercana a ella, y por lo tanto no “hablan de ella”. Los modelos esqueléticos no vivieron una vida, no fueron personas, y por lo tanto sus marcas no pueden referirse a algo más que a aquello para lo cuales fueron diseñadas. En este orden de ideas, si bien los dos tipos de hueso, el de plástico y el óseo, posibilitan un proceso de aprendizaje que de otra forma se ve limitado, los restos óseos e individuos de práctica cumplen un papel importante e irremplazable en este proceso pedagógico.

Durante algunas clases de osteometría, el profesor tomaba alguna de estas réplicas de cráneos para mostrar las medidas correspondientes a otras especies. Pero luego de eso, las réplicas volvían al estante dentro del aula del laboratorio, como una exhibición de reliquias donadas y adquisiciones del laboratorio. Durante las primeras clases de osteología, algunos estudiantes tomaban algunas de estas réplicas para repasar las partes del cráneo. Pero luego estos retomaban los cráneos del individuo sobre sus mesas. Los estudiantes solían darles mucha atención a los modelos esqueléticos durante las primeras clases de osteología. Sin embargo, a medida que la clase avanzaba y que los estudiantes

se hacían con estos conocimientos básicos como las articulaciones, ubicaciones y nombres les prestaban menos atención; a menos que sea para ponerlos en poses jocosas, como la señalada en la viñeta o decorarlos durante fechas de fiesta como octubre y diciembre.



Imagen 5. 9 de noviembre de 2018. Fotografía tomada durante una actividad en la biblioteca Virgilio Barco en el marco de una clase dictada en el laboratorio. En la foto está un modelo esquelético de plástico para demostración pública de conocimiento osteológico en la pose antes descrita al principio del apartado.

Los modelos esqueléticos y réplicas de plástico pueden ser fotografiados libremente, manipulados y ubicados con poses cómicas. Los estudiantes pueden incluso tomarse fotos con ellos, vestirlos y disfrazarlos en temporadas festivas. Por ejemplo, durante navidad los modelos esqueléticos de la entrada tenían sombreros de árboles de navidad sobre el cráneo, así como en octubre tenían murciélagos y poses tétricas. Pero nunca los restos óseos o individuos son incluidos en estas festividades. Ni siquiera el modelo esquelético de huesos *óseos* era partícipe de las festividades. Esto hace parte del respeto promocionado y luego apropiado del que hablé antes, según el cual, los restos óseos o individuos no son únicamente cosas que se pueden manipular o simplemente tratar como se tratan el resto de objetos dentro del laboratorio. No es que haya una regla que prohíba ponerle sombrero a este modelo esquelético o al resto de los individuos, sino más bien, como dijo Sara, esto “simplemente se sabe”. Este tipo de acciones no son bien vistas por

profesores y estudiantes y, por lo tanto, son conductas reprochables con miradas, con comentarios, con actitudes.

Algunos modelos esqueléticos del laboratorio no son de los que se denominarían realistas, pues carecen en su mayoría de detalles importantes en cuanto a ciertas texturas. Esto se debe a que los modelos esqueléticos más básicos y estandarizados son más accesibles, fáciles de fabricar y por lo tanto de adquirir en un mercado nacional. No demandan procesos de importación y cumple con la función principal que tienen. Por ello, una diferenciación entre los modelos y réplicas de plástico y los restos óseos e individuos dentro del laboratorio y las clases es que los primeros no son tan detallados en textura, líneas y marcas o huellas en general.

Hoy fue [una clase de] estimación de edad [...] me acerqué al modelo esquelético para comparar las vértebras, pero de inmediato me di cuenta que el modelo no podía mostrarme las mismas líneas de la vértebra que tenía en mi mano [...] caminé a la entrada para ver el modelo esquelético real [de huesos reales] y logré ubicar las suturas que quería ver. [...] me acerqué de nuevo al modelo esquelético de plástico para ubicar mejor la pelvis y la superficie auricular [que debía ver para estimar edad] y logré ubicar bien el coxal, pero de nuevo no podía diferenciar la superficie auricular. Me moví corriendo junto a unos compañeros hasta la entrada por el otro modelo esquelético. Ana y yo decidimos ir por el *Human Osteology* (Nota de campo 7, septiembre 25 de 2018).

Volvía una y otra vez al modelo esquelético de plástico porque estaba en la última mesa del aula durante esa clase y por lo tanto era el que más cerca me quedaba. Sin embargo, así como me señaló Mateo, terminó sirviendo mucho más el modelo esquelético de huesos óseos. Por más que este modelo esquelético sea una réplica aproximada, no alcanzan a mostrar texturas tan finas como el desgaste de una superficie auricular, o las líneas de unas vértebras. Y si uno lo quiere llevar más allá, estos modelos esqueléticos tampoco muestran fracturas, desviaciones, callos óseos, osteofitos, wormianos, etc.

No obstante, sí existen modelos esqueléticos y demás réplicas óseas muy “realistas”, aunque no hay muchas de estas en el LAB. Como dije, algunos en efecto son armados con huesos óseos que están en buenas condiciones. Sabemos ahora que existen modelos virtuales hasta en 3D, aunque el LAB no cuenta con esta tecnología. Algunos han sido fabricados con moldes, medidas y prototipos específicos. Por ejemplo, en el LAB existen cráneos con las medidas, rasgos y ángulos de un individuo femenino, o uno masculino. De hecho, en el laboratorio se realizan réplicas de estructuras óseas, hechas de yeso que imitan de forma satisfactoria ciertas características. Por ejemplo, existen réplicas que

emulan ciertas huellas de una persona adulta, joven o un infantil, hombre, mujer, etc. Así que, de cierta forma, los huesos de plástico o de yeso pueden tener también marcas, similares, parecidas a los huesos óseos. Para un taller fuera de Bogotá en el cual me presenté con el grupo estudiantil de antropología física debíamos tener suficientes sínfisis púbicas para un ejercicio comparativo. Sin embargo, como estas sínfisis pertenecían a una colección de investigación del laboratorio, no se nos permitía llevarlas. La solución que nos ofrecieron fue hacer réplicas en yeso de la colección.

En mis primeros acercamientos, me preguntaba por qué si tenían estos modelos esqueléticos y otras réplicas sintéticas de huesos en el laboratorio tendrían que usar restos óseos para aprender a identificar. Si estos modelos y demás replicas son fabricadas con ciertas “características” relacionadas con el sexo y la edad, ¿Por qué usar restos óseos e individuos para enseñar a identificar o estimar sexo y edad? Esta pregunta también estaba alimentada por el hecho de que, como mencioné párrafos atrás, en algunas ocasiones las réplicas de cráneos y modelos esqueléticos que estaban en el aula también eran usadas por profesores y estudiantes. Pero luego me topé con la realidad de que, si bien estos otros instrumentos son útiles en el proceso de aprendizaje, no son suficientes de cara a las habilidades que necesita desarrollar el antropólogo en formación. Primero, pues, aunque puedan llegar a semejarse bastante en términos de texturas, a ser “realistas”, esto no quiere decir que sean idénticas a las que los huesos óseos presentan, por una razón muy sencilla: no están hechos de lo mismo y no tienen las mismas posibilidades materiales (Ingold, 2013). Segundo, porque si bien sí tienen una vida útil que los emparenta con los restos óseos individuos en el laboratorio, los primeros no cargan toda la vida humana y el pasado, es decir, el tipo de huellas que los restos óseos o individuos sí.

Me paré al lado de Carlos, estábamos junto a uno de los modelos esqueléticos de la sala [del laboratorio] [...] salimos de la clase [de estimación de sexo] y le pregunté cuál sería el sexo de este modelo. Se lo quedó mirando de arriba abajo y se detuvo en el cráneo, luego en la pelvis, y dijo: “parece masculino... pero ¿Por qué preguntas? Esto no tiene sexo en sí... [...] Solo es un modelo esquelético” y nos reímos (Nota de campo 4, agosto 28 de 2018).

Carlos trae algo muy interesante a colación. No se puede decir de un modelo esquelético que se trate de un hombre o una mujer, e incluso darle la calificación de indeterminado, pues nunca tuvieron una identidad sexual tal y como la pensamos, aunque tengan marcas con las que se pueda estimar. Eso es lo que entiendo. De hecho, por ejemplo, la edad o años de un modelo esquelético son los que lleva aquí en el laboratorio y desde el momento

en que lo fabrican, pues estos no fueron personas y nunca tuvieron una edad biológica. Así, la réplica de una sínfisis desgastada puede hablar de desgaste, sin embargo, no evoca necesariamente una historia que provoque especulación sobre la vida de una persona.

En este sentido, no se ha creado ninguna réplica plástica que puede imitar de forma precisa o satisfactoria las huellas que quedan en los huesos luego de vivir una vida, aunque existen modelos esqueléticos diseñados con ciertas características. Mi punto es que, si bien las huellas en estos pueden servir para hacer ciertas estimaciones, no pueden evocar historias, no al menos aquellas que afectan directamente al estudiante. Es más, no lo pueden hacer porque el tipo de historias que evocan los restos óseos no son sólo el resultado de ser restos *humanos*. En el caso de “la niña”, no se trata solo de una niña cualquiera, sino de una niña en Colombia, como en el caso del individuo con huellas de estrés alimenticio, no se trata solo de un posible habitante de calle, sino de uno en este país.

En palabras de una profesora, aún en tiempos de todo tipo de innovaciones tecnológicas para la enseñanza de la antropología biológica, “los huesos son indispensables”, refiriéndose a la materia vida que hemos venido describiendo aquí, y que es posible a partir del tejido óseo. Un modelo esquelético no te pone a especular, lo que sí pasa con los restos óseos, con los individuos. Esas son huellas que atrapan, que interrogan, que apelan, que afectan, que sirven para aprender a especular, y como veremos más adelante, a cuidar. Es por ello, que los huesos óseos son irremplazables en este proceso de formación.

Conservar la vida de los huesos: *cuidar*

Para los estudiantes y profesores los huesos que están en el laboratorio podrían tener una segunda muerte: la que viene una vez que su vida útil se haya ido. Una vida útil que consiste en permitir un proceso de formación de habilidades afectivas, habilidades de *estimación* y de *especulación* que de otra forma se verían limitadas. Para ello existen una serie de prácticas de cuidado que el estudiante lleva a cabo cotidianamente. Entiendo cuidado como el acto de cuidar a los individuos para mantener todos los tipos de vida que estos cargan. En este sentido, el cuidado tampoco diferencia taxativamente entre individuo-restos óseos como instrumento y como persona que tiene unas historias inscritas en huellas. El cuidado hace parte de la estimación que expuse en el primer

capítulo, y hace parte de otras dinámicas dentro del laboratorio que exceden el respeto. Así pues, el estudiante aprende a cuidar restos óseos en la medida en que protege la vida compleja que cargan.

Los huesos están expuestos a un constante deterioro. Me di cuenta de que los huesos pueden dañarse con los fluidos y corroerse o volverse tan frágiles que le sea al estudiante o a cualquier persona imposible seguirlos tocando o manipulando. Como mencionó el profesor durante la primera clase de osteología. Como lo vemos diariamente en el LAB. Los huesos pueden quebrarse, pueden romperse, se vuelven frágiles con la luz solar, se pueden llenar de hongos -unos más inofensivos que otros-, ya que están compuestos principalmente por minerales, a su vez fuente nutritiva de alimento para distintos tipos de microorganismos.

Esto es importante porque el proceso de estimación depende del estado de los restos a identificar, como lo vimos en el primer capítulo. Si un hueso está roto, con demasiado desgaste, hasta el punto en que para el antropólogo sea imposible identificar las características básicas en él, ese hueso ya no es de mucha utilidad. Si un hueso está demasiado frágil, será difícil manipularlo sin asumir que sufrirá daños, y por lo tanto será difícil llevar a cabo el tipo de práctica mediante el cual el hueso puede hablar y ser escuchado. Si un hueso tiene un hongo, las manchas blancas o anormales pueden confundir el ejercicio especulativo, introduciendo ruido en la comunicación entre el hueso y el antropólogo. Además, estos huesos no se pueden manipular porque pueden a su vez contaminar a los estudiantes, y a través de estos, a otros huesos dentro del laboratorio. Así pues, el laboratorio es un lugar donde los restos óseos están protegidos, y al mismo tiempo en riesgo, de enfermarse y de enfermar, de sufrir una suerte de epidemia por contagio en la que los estudiantes son el vector de exposición. Por ello el LAB tiene un sistema de ventilación, de regulación de temperatura y de limpieza periódica. Por esto es que se es estricto con las reglas de bioseguridad, publicadas en la entrada, y por eso los estudiantes son tan serios con el uso de los dispensadores de jabón antibacterial que se encuentra a la salida de cada habitación del lugar, y con los implementos de bioseguridad.

Gracias a todas estas medidas, es difícil que los huesos se vuelvan frágiles dentro del laboratorio. Las medidas son tan estrictas que se puede decir que a los huesos nunca les da el sol directamente. Pese a todas esto, los hongos son la mayor amenaza. En el LAB se enseña que los hongos infectan los huesos por tres razones. Primero, en ocasiones

llegan individuos donados de otras instituciones y estos traen hongos que sobreviven al proceso de limpieza y contaminan otros individuos o restos óseos dentro del laboratorio. Segundo, el laboratorio se ha inundado por problemas de infraestructura y como consecuencia la humedad hace propicia la aparición de hongos dentro del laboratorio y eso incluye, por supuesto, los restos óseos más expuestos a la manipulación y el desgaste, los individuos de práctica. La tercera y última razón es porque al contacto directo con el estudiante este deja grasa corporal en los huesos, grasa que es propicia para que microorganismos como los hongos se peguen en los huesos y se reproduzcan. “Nuestro cuerpo es un foco de contaminación para ellos”, me dijo Ana, justo antes de insistir sobre la importancia de la bioseguridad, sobre el imperativo de forrarse luego de que me vio tomar un fémur con las manos descubiertas.

Los hongos aparecen en el momento menos indicado, por eso los monitores y estudiantes deben estar pendientes de los olores que desprendan los huesos y de las modificaciones morfológicas de estos. A veces los propios estudiantes sienten olores extraños, húmedos, o pueden ver manchas blancas, amarillentas, incluso verdosas en los individuos. Estos son síntomas de hongos. Cuando esto pasa, se debe dar aviso a los monitores o profesores presentes quienes suelen darle instrucciones a los estudiantes para *salvar* al hueso. Salvar un hueso consiste en forrarse, llevarlo al almacén y bañarlo con agua revuelta con vinagre, alcohol, hipocloritos y ácido acético hasta que no se vean manchas irregulares. Luego de ello, el hueso debe ser puesto a secar en sombra al menos dos días. Posteriormente, el monitor o estudiante encargado debe darse cuenta si en efecto ya no están las manchas o el olor a humedad y si el hongo se ha ido. Si esto es así, los estudiantes pueden tomar tranquilos los huesos para volver a ser usados en las clases y prácticas. Si no se logra salvar un hueso, debe ser sacado antes de que dañe o contamine a otros restos óseos dentro del laboratorio. Entonces los restos son empacados en bolsas rojas y son recogidos por el personal que se encarga de los residuos biológicos. También en este sentido los restos óseos son materia vida, aún sometida al proceso constante del deterioro, la putrefacción y el olvido. El trabajo cuidadoso de los monitores, estudiantes y profesores puede entonces ser leído como el del sostenimiento de una forma de vida en el laboratorio.

“uno debe evitar ese tipo de situaciones dentro del laboratorio, pero a veces como hay gente que no es realmente consciente de eso, que toca los individuos y huesos sin guantes, pues es común que pase (hongos) [...] para eso están las reglas de bioseguridad, para eso están los implementos y uno debe ser cuidadoso [...] porque un hueso que ya no se pueda salvar tiene que botarse y si es un hueso importante pone en una encrucijada [al

laboratorio] [...]por ejemplo, cuando los huesos del palacio de justicia estaban aquí, algo así no podía pasar...con los individuos de práctica es un poco menos grave [que tengan hongos o se dañen], pero igual son restos que aportan en clases... en nuestra formación [...]” (Entrevista con Mateo, 6 de junio de 2019).

No todos los huesos pueden ser salvados. Cuando los restos están conectados con otras instituciones, como medicina legal o el CTI, son devueltos para que las instituciones tomen las decisiones que consideren pertinentes. Pero es muy raro que esto pase por el cuidado y atención que se ponen a cuerpos que son considerados de suma importancia, sobre todo los que están ligados a procesos judiciales y humanitarios, como lo fueron en su momento los restos óseos de la toma del Palacio de Justicia¹⁵. Sin embargo, aunque de forma evidente los individuos de práctica no tienen el mismo status que los aquéllos vinculados a otras instituciones o contextos como el anterior, lo cierto es que siguen siendo protegidos por las reglas del laboratorio y por los estudiantes.

Los estudiantes en el LAB cuidan. Muchos de ellos son conscientes de esto en sus encuentros con los restos óseos mientras aprenden. Constantemente son advertidos sobre forrarse, asegurarse de que los restos queden bien empacados, de no romper los huesos. Es más, ellos y ellas están de acuerdo con que los individuos y, en general, los restos óseos de práctica son a los que ellos pueden realmente cuidar. Pues es con estos restos de prácticas que tienen más contacto, entonces son con los cuales deben ser más cuidadosos. Esto es así porque hay unas normas en el laboratorio, pero también porque el estudiante se apropia de ese deber, e incluso puede no experimentarlo como un deber o como una obligación, sino como parte del hacerse antropólogo.

Hace dos semanas que no hay clases por el paro estudiantil [...] el profesor le pidió a los [y las] estudiantes repasar todo, desde la extensión, identificación de sexo, edad, patrón ancestral, etc. [...] terminamos armando incluso manos y pies, lo cual es muy agotador porque es muy difícil (las manos y pies tienen huesos muy pequeños e irregulares que también hay que ordenar y lateralizar). [...] Carlos intentó encajar el astrágalo con el calcáneo, pero se desarmaba una y otra vez. Entonces le pidió a alguien más ir por plastilina o cinta adhesiva a la oficina, pero bajó la voz [y] me dijo: “que bueno que Ana no está aquí”. Yo le pregunté ¿Por qué? Y respondió: porque a ella no le gusta que usemos plastilina con los huesos [...] porque es dañino, por la grasa...[...] Pero el profesor dijo que está bien si solo es un poco [de plastilina] y si al terminar es retirada y limpian el hueso bien. (Diario de campo de la autora y Nota de campo 9, octubre 20 de 2018).

¹⁵ Estos restos estuvieron en el laboratorio hasta hace finales de 2017, cuando fueron devueltos una vez el equipo de antropólogos lograron realizar una reconstrucción facial-craneal. Esto se hizo a partir de uno de los cráneos que se encontraba en buenas condiciones para contribuir con la identificación de las víctimas y desaparecidos de la toma del palacio de justicia (noviembre de 1985).

En efecto nadie le pidió a Ana no usar plastilina, pues ella asegura que, aunque el profesor pueda aceptar estas prácticas personalmente no *quiere* hacerlo. Para Ana, desde su experiencia en sus primeros semestres aprendiendo sobre bioseguridad y en las clases con los individuos del laboratorio la ha llevado a pensar que “cuidar” es un acto de reciprocidad por el cual ella puede agradecer. Y también, al mismo tiempo mantener un objeto que le es funcional, entonces las dos partes reciben algo en su interacción. Ana, que siempre ha sido, según su círculo de amigos, una persona muy cuidadosa con la bioseguridad en el laboratorio asegura que:

“la bioseguridad ... forrarse uno va en dos sentidos: cuando tienes los guantes y todo, tú te proteges de lo que de pronto pueda haber en los huesos. Al mismo tiempo cuidas al hueso de ti, de lo que cargas [...] pero digamos, uno sabe que es más probable que uno dañe a los huesos, que ellos a uno” (Grupo focal, 13 de abril de 2019).

Tal como advirtió el profesor. Esto es así porque los huesos se limpian y se mantienen en lugares seguros, por lo que es poco probable que tengan hongos o bacterias diferentes a aquéllas que pueden ser provocadas justamente por descuidos de los propios estudiantes. Está idea de reciprocidad que implica cuidado aparece con Mateo y los individuos con los que aprendió sobre osteomalacia, así como con Tania y yo con la niña con la que aprendimos a especular.

Tania se acercó directamente al cuerpo después de hacer algunas preguntas. Yo no dejaba de pensar en mi sobrina, que apenas tiene dos años. Ella también es del Magdalena. No me sentí bien en ese momento, estaba incomoda y agradecí que no podía acercarme más a la mesa porque el resto de estudiantes interrumpían el paso. Me quedé observando a Tania, quien cuidadosamente tomaba su turno para tocar los restos [...] tomó un ilion y lo colocó lentamente de nuevo, sin hacer ningún ruido [...] y no siguió tocando, y se quedó mirando conmigo hacia la mesa en la que se llevaba a cabo la actividad (Nota de campo 4, agosto 28 de 2018).

Es cierto que en el marco de las clases existe un mayor control sobre la manera en que los estudiantes interactúan con los restos óseos en el laboratorio. Como lo demuestra el profesor al dar lecciones de cómo rotular cuidadosamente un hueso, y cómo, a pesar de usar materiales nocivos, se pueden proteger los restos óseos. Pero los profesores y directivos no están todo el tiempo encima de los estudiantes para asegurarse de que estos hagan lo que debe hacer según las reglas institucionales o sus expectativas éticas. Existen otros factores como la apreciación, las emociones hacia los individuos que cuentan historias de vida y que son útiles. El cuidado y mantenimiento de esta vida está mediado por prácticas cotidianas como forrarse, respetar, tocar bien, respetar reglas institucionales, y también excederlas, como nos demuestra Tania. Por tanto, considero que el cuidado se

traduce en prácticas que se cultivan institucionalmente como obligaciones y parte de un procedimiento de autocuidado, pero también son prácticas éticas pues dependen de un sentido moral de los y las estudiantes. Teniendo en cuenta que ese sentido “moral”, esa intención, ese querer está mediado también por una serie de experiencias y encuentros con esos restos que terminan cuidando y la necesidad de continuar relacionándose con estos cuerpos como instrumentos útiles e indispensables de aprendizaje.

Como ya se ha dicho desde otros estudios de ciencia y tecnología y desde el feminismo (Olarte, Pérez, Díaz, 2014; Puig de la Bellacasa, 2017; Tronto, 1993), el cuidado se puede vivir como una obligación, pero no necesariamente porque así lo sea debe equipararse a lo indeseado. A veces, como me dijo Sergio, si alguien toma la decisión de vivir entre muertos, tiene que abrazar también el hecho de que esta es una labor de cuidado por lo que debe entender que aprender con *muertos* es entonces también aprender a cuidar. La cuestión es que no solo se aprende a cuidar objetos, huesos, como puede ser por ejemplo cuidar también modelos esqueléticos de plástico, sino que se aprende a cuidar materia vida con la capacidad de presentarse e irrumpir como sujetos constantemente. El tipo de aprendizaje que lleva a ser afectado por huellas, y a su vez a desarrollar el tipo de especulación requerida, es también un cultivo de la relación a través del cuidado (Calderón Jaramillo, 2018). Aprender habilidades técnicas de identificación es también aprender a cuidar al hueso útil, que es al mismo tiempo individuo-persona que enseña algo valioso sobre cómo vivió y murió, como objeto de enseñanza e instrucción.

A modo de conclusión

Hemos visto que el hueso como materia vida depende en gran medida de lo inorgánico, es decir, de lo que queda cuando el hueso deja de ser materia viva. Cuando hablé sobre ello con el profesor, casi siempre llegábamos a la conclusión de que su composición inorgánica es justamente lo que permite que estos huesos puedan conservarse aún mucho tiempo después del momento de la muerte, puesto que, a diferencia de otros tejidos orgánicos, no se deteriora tan rápidamente. De esta manera, llegamos a una conclusión importante, aquello que sostiene al hueso como materia vida, es lo que queda del hueso vivo, o, dicho de otra forma, las huellas que permiten al hueso hablar dependen de la constitución en parte inorgánica del hueso. Así, la relación entre vida y muerte, en el LAB, no es necesariamente antagónica.

Todas las huellas que tienen los restos óseos e individuos en el laboratorio son la prueba de ello. Al evocar una vida y un contexto específico ocasionan reflexiones y contribuyen en un aprendizaje sobre la especulación útil, y es así como también los antropólogos en formación aprendan a ser afectados por los individuos con los que aprenden. La huella es eso que permite decir que los huesos hablan o dicen cosas sobre sí mismos, y es a través de la huella que los antropólogos en formación aprendan a ser afectados. Ahora bien, como lo expuse en este capítulo, ser afectado puede implicar también que los huesos dejen huella en los estudiantes, como “la niña” que nos dejó marcadas a mí y a Tania.

Al mismo tiempo, las y los antropólogos en formación también aprenden a afectar el hueso, a permitirle decir más cosas mediante el ejercicio que lee huellas solapadas gracias a la especulación útil. Cuidar es también una forma de afectar el hueso, una forma a su vez de *estimar* a estos restos como irremplazables en el proceso de formación. Es decir, aprender a identificar es también aprender a autocuidarse, a cuidar al hueso útil y al individuo-persona que enseña algo valioso sobre cómo vivió y cómo murió. Es por ello que sin huesos que *hayan tenido una vida, marcas* y por lo tanto que no tenga de qué hablar, no se pueden formar antropólogos físicos o forenses, al menos no antropólogos que sepan el tipo de cuidado que la relación requiere para que los huesos hablen y sean escuchados.

Los huesos afectan a los estudiantes no porque sean humanos en un sentido genérico. Como ya lo demostré, “la niña” afecta de la manera en la que lo hace, porque se refiere al maltrato y al ser niña en un contexto como el nuestro. Que estos individuos afecten no es pues el resultado excepcional de su humanidad. Muchos de estos antropólogos, de hecho, aprenderán en otras clases a cuidar de objetos que sin ser huesos humanos también tienen características como el tipo de huellas a las que nos hemos referido aquí. Es el caso del estudio de huesos animales o de restos de cerámica, por ejemplo. Habría pues que hacer un ejercicio como este para entender la manera en la que se desarrolla el tipo de relaciones afectivas con estos otros objetos, y su relación, si la hay, con lo aprendido en la clase de osteología.

Conclusiones

¿Etnografiando huesos?

Terminé el trabajo de campo oficialmente el viernes 10 de mayo de 2019. Unas semanas antes había realizado un grupo focal con algunos compañeros que aparecieron páginas atrás. Los invité a un lugar cercano a la universidad, se trata de un lugar al que solíamos ir luego de algunas clases a tomar cerveza o solo a hablar. Era una semana de parciales, por lo que la mayoría demoró en llegar. Tania llegó temprano, y me acompañó en la espera de los demás compañeros y compañeras, mientras hablábamos del monstruo -por lo grande y problemático- que se había convertido el *afecto* en mi investigación. La conversación con Tania me ayudó muchísimo, pues me sirvió para desahogarme y con su intervención manifestó varias cuestiones que yo aún no había puesto en el panorama. Fue ella la primera en decirme que gran parte de esas prácticas y habilidades que yo catalogaba como afectivas, provenían no solamente de una relación directa con los restos óseos, sino también con lo que ellos *escuchaban sobre* esos cuerpos. Hacia el final de nuestra charla me dijo algo que puso en una perspectiva muy distinta lo que había considerado y escrito hasta ese momento. Me dijo que al final lo que hace el estudiante para imaginarse a la persona en esos restos óseos, para estimarla como tal, para darle contenido, puede asimilarse a un trabajo etnográfico.

Según ella, se trata de una especie de “etnografía”, que hacen los estudiantes también de estos huesos, en la que recolectan información de primera mano, cuerpo a cuerpo, como el antropólogo con su informante. En su perspectiva este aprendizaje es también de historias orales y de huellas. Esto enmarca bien esta idea del escuchar restos óseos que hablan, tal como el antropólogo social escucha en una conversación a sus sujetos de estudio. Así que la idea se presenta clara -y no voy a mentir-, incluso atrayente, para mí.

Sin embargo, como una antropóloga formada principalmente en la rama social, me atemorizó la idea de llamarle etnografía al escuchar y aprender habilidades afectivas con huesos que hablan en el laboratorio. Es decir, comparar y equiparar lo que yo en mi campo de estudio aprendo a hacer mientras lo hago en el laboratorio con lo que ellos aprenden y hacen también ahí mismo. El temor que tengo es el mismo temor que han tenido muchos antropólogos y antropólogas: calificar con conceptos cercanos o propios de un grupo al

que pertenezco como investigadora a otro que apenas estoy conociendo. No me gusta la idea. Pues por más que todos seamos antropólogos en formación, nuestras prácticas, nuestro flujo teórico y nuestras expectativas son distintas. Si algo he aprendido nutriéndome de literatura para poder organizar un poco el campo en el que estuve inmersa, es que prácticas distintas producen realidades distintas y específicas (Latour, 2004; Latour y Woolgar, 1986; Mol, 2016).

Las prácticas descritas en este documento son una comunicación que produce habilidades específicas. Me parece mucho más útil pensar que lo que estos estudiantes aprenden a hacer en el marco disciplinar de la antropología biológica, son prácticas profundamente afectivas. En otras palabras, identificar, relacionarse con huesos, o más bien escucharlos, son habilidades que surgen de un marco muy específico que incluye tocar, ver y sentir cuerpos-restos óseos particulares en un laboratorio de un país como Colombia. En lugar de decir que esto es una etnografía de huesos, prefiero pensarla como un escuchar, un prestar atención: aprender a tocar y ver, respetar, cuidar, especular, y, en últimas, a ser afectado por individuos que no necesariamente son el centro de un interés político, ni judicial, que no son polémicos (Camacho, 2016).

Aunque fue difícil decidir cómo debía presentar esta etnografía, al final, casi que de forma arbitraria –ya volveré sobre esta idea más adelante- organicé los capítulos basándome en los actores de la relación-interacción que estudié. En el primer lugar, expuse cómo, en ese proceso de aprender a identificar-escuchar, el estudiante adquiere unas habilidades afectivas que incluyen habilidades sensoriales que permiten y facilitan la aplicación de técnicas, y habilidades de *estimación* como el respeto y el cuidado que también facilitan su intervención técnica. Para ir un poco más allá, y empujar mi argumento, en el segundo capítulo mostré cómo y por qué de hecho, los restos óseos con los que aprenden los estudiantes cargan una compleja vida, y que es mediante el cuidado como práctica de estimación que se puede mantener esa vida. Esto asegura también que estos restos óseos continúen en el laboratorio siendo útiles y disponibles para estos estudiantes y otros que vendrán a aprender con ellos en el futuro.

Estas *habilidades* no son únicamente la puesta en escena de lo que las figuras de autoridad, como los profesores, les dicen a los estudiantes que hagan, también surgen de un compromiso propio de el y la estudiante frente a un cuerpo que los afecta en más de una manera. Las habilidades nacen en la relación, en el interactuar continuamente con

otros cuerpos. Por ejemplo, el respeto como práctica de estimación es continuamente promocionado, pero se deja como una dimensión profundamente personal e individual del estudiante. Los estudiantes entonces desarrollan prácticas estratégicas que luego catalogan de esta manera. En muchas ocasiones estas prácticas surgen de manera muy íntima y personal, casi oculta. Por su parte, el cuidado, si bien sí tiene unos pesos institucionales y es también promocionada y al mismo tiempo direccionada por las figuras de autoridad, se suele simplificar a cuestión de bioseguridad. Así, no es evidente que se cuida la utilidad del hueso como instrumento de aprendizaje, y que, con ello, se preservan también las marcas de vida humana que estos contienen, manteniendo además parte de la historia de vida y de muerte de las personas a las que pertenecieron.

Por todo lo anterior considero que las bases prácticas de la identificación antropológica en la rama biológica son profundamente afectivas. En ellas se construye un aprender a sentir con el cuerpo, a tocar y dejarse tocar, a sentir huellas y permitir que los restos óseos dejen huellas en ellos. Aunque esto no depende exclusivamente o necesariamente de un “buen o excelente” plan educativo, pues debemos recordar que en ocasiones este mismo carácter es opacado u ocultado por figuras de autoridad que persiguen la idea de la antropología biológica como la parte objetiva o “verdaderamente” científica de la antropología como entramado de disciplinas. Así, por ejemplo, las cuestiones como el respeto y el cuidado no son abordadas explícitamente a pesar de ser indispensables en estas prácticas. En mi opinión, la antropología biológica no ha explotado como ciencia su capacidad afectiva de manera contundente. Pues también, en un ejercicio especulativo, me imagino clases y talleres prácticos o de discusión sobre respeto y cuidado de vida en el laboratorio como espacio de aprendizaje técnico-científico. Hay a quienes este tipo de propuesta les escandalizaría.

Por su parte, este abordaje trae inevitablemente la discusión sobre qué tipo de relaciones se tejen entre los antropólogos y su objeto-sujeto de estudio: los restos óseos humanos, los cuerpos que en un contexto como Colombia podrían ser víctimas de diferentes tipos de violencia. Los antropólogos en formación se dedicarán a identificar restos humanos en el contexto de un posconflicto colombiano, y a reconstruir nuestra historia, no menos violenta, a partir de estudios y prácticas bio-arqueológicas (Rodríguez, 2006; Zarankin y Salerno, 2008). Ahora bien, aquí he defendido que su aprendizaje técnico es un aprendizaje también ético en la práctica y de cuidado. La pregunta es si es suficiente de

cara a esa responsabilidad, si se adapta a las particularidades del contexto de los conflictos de Colombia. Es una pregunta muy necesaria porque hace que la pregunta por la “ética” y el cuidado en estos contextos sea también una pregunta sobre la práctica misma de la antropología biológica y forense. Aunque considero que no he respondido satisfactoriamente a esta pregunta con este corto ejercicio, esta puede ser considerada una introducción y exploración para indagar en este campo o contexto de formación. La cita que sigue es un fragmento de las primeras notas de campo, cuando aún ni siquiera tenía claro el papel del cuidado y el respeto en este panorama, pero que deja entrever la urgencia de este tipo de reflexiones:

“¿No debería ser de nuestro interés preguntarnos qué tipo de relaciones se están formando desde la academia? ¿Por qué es más relevante hacerse estas preguntas en contextos profesionales con ciertos cuerpos que en contextos de formación con cuerpos instrumento? Los procesos de aprendizaje de antropología física dentro del laboratorio también permiten ver que el tratamiento con estos restos le demanda al estudiante afrontar problemas éticos y encontrar, si bien no “soluciones”, sí formas de lidiar con los problemas o las incomodidades. Hablo de las preguntas que vienen al tratar con restos óseos humanos no donados, que algunas vienen de contextos desconocidos...” (Nota de campo 000, junio 13 de 2018).

Las y los estudiantes con los que conviví me demostraron cómo, en la relación técnica, el antropólogo en formación también puede atravesar por una sensibilización frente a un otro. Aquí también es interesante ver cómo, a pesar de que los estudiantes no conocen familiares o de manera definitiva la identidad de estos cuerpos, igual surgen relaciones afectivas que no reducen a estos cuerpos a objetos con los cuales se siente tal o cual emoción. Ni tampoco a cuerpos que sirven como medio para llegar a conocer historias de otras personas vivas, como familiares. El estudiante no estima a un individuo solo porque es un buen “objeto”, solo porque tiene buenas vértebras, también porque lo piensa vivo, como una persona útil, como una persona vulnerable que debe ser cuidada.

Así pues, es claro que los estudiantes no se separan la persona del objeto que es también los restos óseos, porque el objeto está siempre llamando y recordando justamente a la persona, su vida pasada (su sexo, su altura, sus rasgos faciales, sus marcas de vida y estrés, etc. e incluso la forma en cómo murió). Esto contrasta con lo que se ha dicho desde estudios sobre las prácticas que involucran cuerpos muertos, al menos desde la medicina y la formación anatómica. Por ejemplo, Rachel Prentice asegura que, en aras de facilitar su aprendizaje, los estudiantes de medicina aprenden a separar el cadáver-cuerpo con el que aprenden como una persona mediante ciertas prácticas y como un objeto fascinante

mediante otro tipo de prácticas. Así, en esta *coreografía* el estudiante de medicina reconoce al cadáver como persona cuando lee cartas de familiares que los donaron, y los comprende como objetos mientras los manipula durante las clases (2013). En mi escenario etnográfico esto simplemente no sucede, pues son los huesos mismos los que empujan otro tipo de reconocimientos más allá del estrictamente técnico.

Casi siempre se relaciona más la antropología biológica con disciplinas como la medicina, en comparación con otras ramas de la misma antropología (Bautista, 2001). Esto es así en parte porque al ser el cuerpo humano su objeto de estudio, se nutre de disciplinas como la anatomía y la osteología. En parte también porque tendemos a encasillar todo lo que no tenga el título de social en un paradigma biomédico o positivista. Sin embargo, si bien la antropología biológica se nutre de conocimientos biomédicos, el proceso de formación de habilidades demuestra que se diferencia de aquéllos, puesto que busca hacer testigos a los huesos, preguntarse por el quién, por el cómo, por el cuándo de una vida, de la utilidad de imaginarse otras experiencias y especular. Así, la vida pasada de la persona a la que pertenecieron esos restos óseos, la imagen de la persona misma, están siempre presentes ahí en donde se hace zoom en su materialidad, en las huellas y las marcas que están en estos huesos. Considero que esto es lo que diferencia disciplinarmente a la antropología física de otras ciencias que requieren un aprendizaje técnico con cuerpos muertos.

Esto es lo que implica asumir que los huesos hablan y el antropólogo en formación escucha. Por una parte, los huesos hablan en el LAB, gracias a que existe una serie de prácticas que permite que digan cosas. Existe un entrenamiento corporal por el que deben pasar las y los estudiantes, existe unas leyes o unas reglas institucionales que permiten que estos restos estén ahí, existen unas huellas, y, finalmente, existe el laboratorio como espacio institucional. Ahora bien, si estos huesos estuvieran en otro contexto, probablemente podrían hablar de otras cosas: como muerte, por ejemplo, y hay un sinfín de posibilidades. Hasta aquí uno podría decir que los huesos hablan, aunque no hablen siempre o necesariamente de lo mismo. Pero en el laboratorio hablan de cosas muy específicas, y es aquí en donde podríamos hacernos las preguntas ¿Qué preguntas les están haciendo a estos restos? ¿Cómo se las están haciendo? Es decir, en cierta medida, las prácticas específicas en el laboratorio implican un hacer hablar a los huesos, de tal manera que estos digan justamente lo que él y la antropóloga necesita escuchar. Los

métodos, las preguntas, todas indican una forma específica en que los huesos hablan, y entonces, todas estas prácticas son una forma específica de hacer hablar a los huesos.

Esta tesis es un ejercicio relativamente restringido a las condiciones propias de un trabajo de sus características. Soy consciente que cada uno de los temas aquí abordados puede desplegarse y profundizarse. Por lo pronto, solo puedo señalar dos futuras vías de investigación que permanecen abiertas.

Primero, uno podría preguntarse cómo sería este proceso de formación si los restos óseos fueran remplazados por otras tecnologías. Por ejemplo, ¿Cómo sería el proceso de aprendizaje con otras tecnologías como simulaciones de huesos, restos óseos o individuos 2D y 3D? Como mencioné en ambos capítulos, en este proceso intervienen de manera importante otros actores -aparte de los centrales- como libros, modelos esqueléticos y profesoras y profesores. Es difícil imaginar estos encuentros sin estas intervenciones sumamente útiles. También resulta interesante imaginarse un contexto en el que los antropólogos en formación aprendan a identificar-escuchar solo con libros, o con modelos esqueléticos exclusivamente. También entonces uno debería preguntarse qué tipo de práctica de identificación, qué tipo de habilidades, o, mejor dicho, qué tipo de antropología surgiría de tal proceso. ¿Qué tipos de antropólogos físicos surgirían de una relación de este tipo?

Segundo, podríamos y deberíamos prestar particular atención a la división de tareas con un enfoque de género en procesos de aprendizaje de antropología física en laboratorios. No estoy afirmando que exista, simplemente que hay suficientes elementos en mi experiencia para sospecharlo. Tania, Ana, Natalia, todas son mujeres con las cuales pude hablar de cuidado fácilmente, quienes referenciaban el cuidado y el respeto más en nuestras conversaciones cotidianas. Fue por esa mayor accesibilidad que las referencio continuamente cuando hablo de estos temas en los capítulos anteriores. Por ejemplo, Tania y Ana son reconocidas por sus compañeros y compañeras como las encargadas de regañar, corregir o cuidar, pues saben más sobre bioseguridad, son mayores y están atentas a los elementos que hacen daño a los restos óseos e individuos. También están pendientes de cuidar de sus propios compañeros, cuando se aseguran y señalan alguna falta al protocolo.

En este sentido, uno podría preguntarse si existen elementos discursivos y prácticos en la formación básica del antropólogo/a en formación que motiven ciertos roles de género dentro de la antropología biológica. Pues en más de una ocasión escuché decir a profesores y profesoras que medicina legal y la fiscalía estaban llenas de *antropólogas forenses*, cuando se asume que esta es catalogada como la rama más “sensible” pues implica, como ya lo han demostrado una serie de estudios, enfrentarse a cuerpos expuestos a todo tipo de violencia, incluida la violencia sexual (Zambrano, 2016; Muñoz, 2016).

Para terminar, en este ejercicio especulativo me gustaría exponer una idea que dejo abierta, pues en cierta forma también podría ser aún más explorada. Lo que me ha enseñado esta etnografía es que en general los procedimientos técnicos dentro del laboratorio, resultan particularmente interesantes porque es difícil mantenerse enfocada en un solo cuerpo -ya sea el del antropólogo en formación o el que conforman los restos óseos-. Es decir, uno podría pensar como una vía de investigación, plantearse una interdependencia de estos cuerpos: ¿Se trata de dos o más bien de un cuerpo que se hace en la relación (Latour, 2004)? Considero que mi trabajo responde parcialmente a esta pregunta, abriendo además otro tipo de preguntas relacionadas como: ¿Cuáles son las implicaciones de esta inseparabilidad entre cuerpos en un país que constantemente está pidiendo que devuelvan a sus muertos?

Como mencioné párrafos atrás, esta inseparabilidad me dificultó la separación de los capítulos, requiriendo un esfuerzo grande de mi parte a la hora de dividir los apartados con el propósito de organizar la presentación etnográfica. Durante el proceso de escritura, casi que, de forma inadvertida, el documento fue adquiriendo una cierta forma circular. Así, esta tesis empezó con los estudiantes forrándose y termina con ellos forrándose. Ahora, mientras escribo estos últimos párrafos, entiendo que lo que estoy intentando comprender es como una banda de Moebius. Al igual que este tipo de cinta, esta tesis tiene dos capítulos, pero realmente una sola superficie. Esta única superficie es la relación que va de afectar y ser afectado. Por eso, tal como quien emprende un recorrido en una banda de Moebius, no importa si empiezo hablando de los estudiantes o de los huesos, pues siempre estaré hablando de una sola cosa, de una sola práctica que es relación.

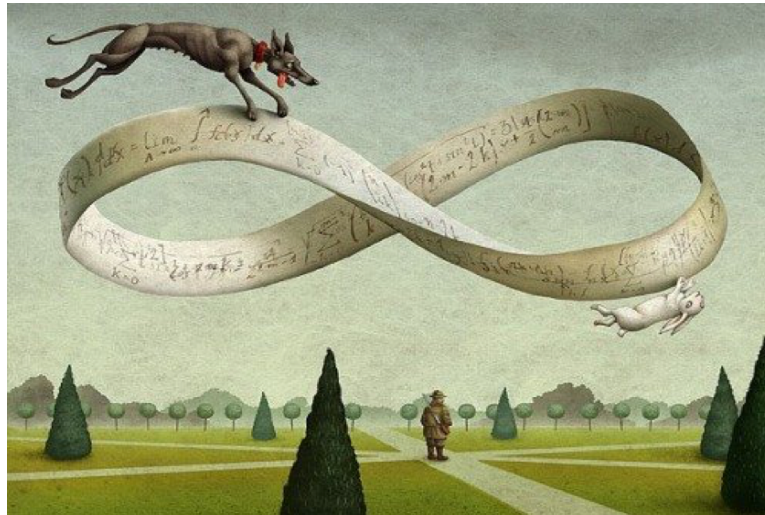


Imagen 5. La cinta de Moebius es una superficie con una sola cara y un solo borde. Tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable. También es una superficie reglada. <https://inmomentum.mx/2014/10/la-cinta-moebius/>

En la imagen el lobo y el conejo se mueven en la misma superficie. Afectar es la única manera de ser afectado, y ser afectado significa afectar. Dicho ahora en palabras, los huesos posibilitan un proceso de aprendizaje en tanto tienen unas huellas que resultan de suma importancia e irremplazables, cuando más, para un proceso de formación. Pero estos restos óseos dentro del laboratorio hablan solo en cuanto hay y siga formándose personas que puedan escuchar o interpretar esas huellas. Así como el estudiante solo puede formarse en contacto con los restos óseos, y aprender habilidades afectivas con ellos. Estos individuos solo pueden seguir *viviendo* en tanto los estudiantes, los antropólogos en formación los estimen: pues solo pueden hablar de su vida experiencial a quienes sepan estimar huellas en restos óseos, y solo pueden ser vida útil en tanto los estudiantes los respeten, y entonces, también los cuiden. Debemos seguir especulando sobre el papel que, como disciplina, como antropología, tenemos con diferentes actores en el contexto en que nos tocó vivir y aprender.

Referencias

- Bautista, Martha (2001). Aproximaciones al cuerpo humano desde la antropología física. *Estudios de antropología Biológica, Vol X*, 79-97. México: INAH.
- Brothwell, D. (1987) “Introducción, I. Notas orientativas para la excavación y la redacción de informes sobre restos humanos”, y “II. Descripción y estudio de los huesos humanos”. En: *Desenterrando huesos. La excavación, tratamiento y estudio de restos del esqueleto humano*, (pp. 7-85). México: Fondo de Cultura Económica (BLAA).
- Brown, Steven D. & Stenner, P. (2001). Being affected: Spinoza and the psychology of emotion. *International Journal of Group Tensions*, 30 (1), 81-105.
- Cabrera, Ricardo et. al (2005). El cuerpo de los antropólogos físicos. *Estudios de antropología Biológica, Vol X* (1) (pp. 71-77. México: INAH.
- Calderón Jaramillo, Mariana (2018) *¿Somos todas Mary Papanicoloau? Una vuelta a la citología desde los haceres cuidadosos de las enfermeras*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Camacho Cortés, Ginna Paola (2016) *Usos del cuerpo humano muerto: dispositivos de biopoder y tanatopolítica en la época contemporánea*. Tesis de maestría. Bogotá: Repositorio Pontificia Universidad Javeriana.
- Carlino, A. (1999). “Practices: Norms and Behaviors at the Public Anatomy Lesson in the Studium Urbis”. En: *Books of the Body: Anatomical Ritual and Renaissance Learning*. Chicago: Chicago University Press, pp. 69-119.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Caquetá: una autopsia sobre la desaparición forzada*, Bogotá: CNMH.
- Despret, V. (2008) “El cuerpo de nuestros desvelos: Figuras de la antrozoogénesis”. En: Sánchez-Criado, T. (Ed.) *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas* (pp. 229-261). Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Drake, Richard L., M.W, Adam, y Wayne Vogl, Mitchell A. (2005) *Anatomía de Gray*. Editorial Elsevier.
- Guber, Rosana (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Haraway, D. J. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.

Hirschauer, S. (1995) La fabricación de los cuerpos en cirugía-1 y La fabricación de los cuerpos en cirugía-2. *Cuadernos del Seminario. Programa Universitario de Investigación en Ciencia, Tecnología y Cultura*, Universidad Nacional de Colombia, 5(1-2): 29-48.

Ingold, Tim (2013). Los Materiales contra la materialidad. *Papeles de Trabajo*, Año 7, N° 11, mayo de 2013, pp. 19-39. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/27222232.pdf>

Ingold, Tim (2011) *Being Alive: Essays on movement, knowledge and description*. Londres y Nueva York: Routledge.

Isaza, Juliana (2015). La antropología física y el diagnóstico del sexo en el esqueleto a partir del cráneo: métodos actuales y futuras perspectivas. *Boletín de Antropología, Universidad de Antioquia, Medellín*, 30 (50), PP. 94-126. <http://www.redalyc.org/pdf/557/55743108006.pdf>

Iscan, M. Y. (1981) Concepts in Teaching Forensic Anthropology. *Medical Anthropology Newsletter*, 13 (1): 10-12.

Krenzer, Udo (2006) “Tomo II: Métodos para la determinación del sexo”. En *Compendio de métodos antropológico forenses para la reconstrucción del perfil osteo-biológico*. (En línea).

Kruse, C. (2010) Forensic evidence: Materializing bodies, materializing crimes. *European Journal of Women's Studies* 17 (4) 363–377.

Latour, B; Woolgar, S. (1986). *Laboratory life: the construction of scientific facts*. New Jersey: Princeton University Press.

Latour, B. (2004). How to Talk About the Body? the Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society*, 10 (2-3), 205-229. Doi: <https://doi.org/10.1177/1357034X04042943>

Latour, Bruno (1992) [1987] *Ciencia en acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: editorial Labor.

Law, John (2004) *After method: mess in social research*. Abington: Routledge.

Marion Young, I. (1997). Asymmetrical Reciprocity: On Moral Respect, Wonder, and Enlarged Thought. *Constellations* 3, no. 3. Pp. 340-363.

Martínez Medina, Santiago, (2016a). *El cuerpo en anatomización. Práctica, materialidad y experiencia en el anfiteatro médico contemporáneo*. Tesis doctoral, Universidad de los Andes, Bogotá.

Martínez Medina, Santiago. (2016b). Hacer Arteria Carótida En El Laboratorio de Anatomía. Práctica Y Materialidad En Una Asignatura de Medicina. *Revista Colombiana de Sociología*, 39 (2): 31–47.

Massumi, B. (2002) *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Durham: Duke University Press.

Mazzarella, W. (2009). “Affect: what it is good for?” En S. Dube (Ed.) *Enchantments of Modernity: Empire, Nation, Globalization* (pp. 291-309). New York: Routledge.

Mol, A. (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham, NC: Duke University Press.

Morales Fontanilla, Julia Alejandra (2019). *Necrolife: Encounters of Practice in the Colombian Morgues. An Ethnography of Postmortem Examinations*. Tesis doctoral, Universidad de California.

Muñoz Marín, César Augusto (2016) *Fragmentos: Etnografía del proceso forense. Surgimiento y desarrollo de los procesos de búsqueda e identificación de personas desaparecidas en Colombia - liminalidad, administración del cuerpo y etnografías del laboratorio y la morgue*. Tesis de maestría. Bogotá: Repositorio Universidad de los Andes.

López, H. (2014) “Emociones, Afectividad, Feminismo.” En: Andrade, A. G. y Sabido Ramos, O. (Eds.) *Cuerpo y Afectividad en la Sociedad Contemporánea: Algunas Rutas Del Amor y la Experiencia Sensible en las Ciencias Sociales*, pp. 257–276. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Olarte-Sierra, M. F, y Castro Bermúdez, J. (2019) Notas forenses: Conocimiento que materializa a los cuerpos del enemigo en fosas paramilitares y falsos positivos. *Revista Antípoda de Antropología y Arqueología*, 34, 119–140. doi: 10.7440/antipoda34.2019.06[[Crossref](#)].

Olarte-Sierra, María F. (2019). Of flesh and bone: emotional and affective ethnography of forensic anthropology practices amidst an armed conflict, *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, DOI: 10.1080/25729861.2018.1543569

Pérez Bustos, T; Olarte Sierra, Maria F., Díaz del Castillo, A. (2014) “Working with Care: Narratives of Invisible Women Scientists Practicing Forensic Genetics in Colombia”. En Medina, E., Marques, I. y Holmes, C. (Eds.) *Beyond Imported Magic: Essays on Science, Technology, and Society*. Pp. 67-83. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Prentice, R. (2013). *Bodies in Formation. An Ethnography of Anatomy and Surgery Education*. Durham y Londres: Duke University Press.

Puig de la Bellacasa, M. (2017) *Matters of Care: speculative ethics in more than human worlds*. London: University of Minnesota Press.

Puig de la Bellacasa, Maria. (2009). Touching technologies, touching visions: The reclaiming of sensorial experience and the politics of speculative thinking. *Subjectivity* 28: 297–315.

Reverte Coma, J. M. (2001). *Los huesos hablan: antropología forense histórica*. Madrid, España: Ediciones del Museo “Profesor Reverte y Coma” de Antropología Médica-Forense, Paleopatología y Criminalística.

Rodríguez Cuenca, J. V. (2004) *La antropología forense en la identificación humana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rosenblatt, Adam (2015) *Digging for the Disappeared: Forensic Science after Atrocity*. Standford: Standford University Press.

Smith, Karl (2012) From dividual and individual selves to porous subjects. *Australian Journal of Anthropology* N. 23, pp. 50–64.

Stephens, N. y Lewis, J. (2017) Doing laboratory ethnography: Reflections on method in scientific workplaces. *Qualitative Research, Vol. 17(2)*, pp. 202–216.

Téllez, N. (2014). Editor. *Patología Forense un enfoque centrado en Derechos Humanos*. Tomo 01. INML y CF - Universidad Nacional.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.

Uribe, María. V. (2004) *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Bogotá: Ed. Norma.

White, T; Black, M y Folkens P. (2013). “Anatomical terminology” y “Bone biology”. En: *Human Osteology*, pp. 11-42). San Diego: Academic Press.

Zambrano Olarte, María P. (2017). *Construcción de saberes forenses en Colombia - emociones, experticia y el sentido de la práctica desde entidades estatales y grupos independientes*. Tesis de maestría. Bogotá: Repositorio de la Universidad de los Andes.

Zarankin, A; y Salerno, M. (2008) Después de la tormenta. Arqueología de la represión en América Latina. *Complutum*: 19 (2): 21-32.
