

E D I T O R I A L T R O T T A

LA LÓGICA

HONORIO VELASCO de la ÁNGEL DÍAZ DE RADA

INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

UN MODELO DE TRABAJO PARA ETNÓGRAFOS DE ESCUELA

COLECCIÓN ESTRUCTURAS Y PROCESOS

Serie Antropología

Dirigida por Honorio Velasco

Primera edición: 1997
Segunda edición: 1999
Tercera edición: 2003
Cuarta edición: 2004
Quinta edición: 2006

© Editorial Trotta, S.A., 2006
Ferroz, 55. 28008 Madrid
Teléfono: 91 543 03 61
Fax: 91 543 14 88
E-mail: editorial@trotta.es
http://www.trotta.es

© Honorio M. Velasco Maillo, Ángel Díaz de Rada, 1997

© Francisco Javier García Castaño, para la Bibliografía para educadores
sobre procedimientos etnográficos, 1997

ISBN: 84-8164-628-8
Depósito Legal: M-30.158-2006

Impresión
Fernández Ciudad, S.L.

CONTENIDO

<i>Presentación</i>	9
---------------------------	---

PRIMERA PARTE. EL TRABAJO DE CAMPO Y LA ETNOGRAFÍA

1. El trabajo de campo	17
2. Describir, traducir, explicar, interpretar	41
3. La etnografía como forma de representación	73
4. Una primera aproximación al modelo de trabajo en etnografía. Acciones, objetos, transformaciones	89

SEGUNDA PARTE. DOS EJEMPLOS DE ETNOGRAFÍA DE LA ESCUELA

5. Lo que hicieron Harry y John	137
6. Tramas culturales, tramas etnográficas	173
7. Una segunda aproximación al modelo de trabajo en etnografía. La dimensión epistemológica y crítica	213

<i>Bibliografía</i>	251
<i>Bibliografía para educadores sobre los procedimientos etnográficos:</i> <i>Francisco Javier García Castaño</i>	259
<i>Índice general</i>	301

miento, una tolerancia y una generosidad basados en la comprensión del punto de vista de los otros hombres (Malinowski, 1973, 505).

De todos modos la retórica de la antropología británica ha sido bastante menos crítica que la de la antropología americana. Y aún menos crítica ha sido la retórica de la vieja antropología desarrollada en otros Estados europeos, tal vez por su mayor vinculación a ideales nacionalistas. Pero el tono se ha ido recuperando a medida que se han ido generalizando los estudios sobre sociedades campesinas o sobre sociedades marginales, y finalmente sobre instituciones, asumiendo la óptica relativista o la trama de la racionalidad universal.

No debe suponerse que la crítica cultural ejercida por la etnografía es menos radical que la de la escuela de Frankfurt, el marxismo o el surrealismo. Puede pensarse que el relativismo tiene en sí mismo ingredientes que lo descargan de capacidad para la transformación social. Pero si se piensa eso se olvida que el relativismo es una vía metodológica, no un fin. Una expresión de su potencia crítica en la actual antropología europea puede verse, por ejemplo, en la obra de Paul Willis sobre la incorporación al trabajo de los adolescentes de clases trabajadoras en Inglaterra (Willis, 1988).

El proceso metodológico no acaba con la presentación de los datos o la representación de la sociedad objeto de estudio. Cuando se pretende una *aplicación*, el proceso metodológico continúa en manos de los agentes sociales, de los educadores, por ejemplo. Pero las prácticas de la aplicación requieren una reflexión propia.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL MODELO DE TRABAJO EN ETNOGRAFÍA. ACCIONES, OBJETOS, TRANSFORMACIONES

1. PLANTEAMIENTO Y LÍMITES DE ESTE CAPÍTULO

La intención de este capítulo es facilitar elementos para conocer el trabajo de campo antropológico y para hacerse una idea de qué lugar ocupa en el proceso etnográfico. En cierto modo resume temas centrales de los capítulos anteriores, y los traduce con una orientación práctica. Nuestra pretensión ahora es ofrecer un material un poco más concreto sobre lo que hacen los etnógrafos, adónde miran, en qué direcciones trabajan sus datos.

Desde nuestro punto de vista hay pocas cosas que sean específicas de una etnografía de la escuela. Tanto en los aspectos metodológicos como en las claves epistemológicas que orientan la investigación, la etnografía escolar surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un tipo particular de campo. Por ello, haremos un repaso global del trabajo de campo y la etnografía, señalando los problemas propios de la etnografía de la escuela cada vez que lo consideremos necesario.

Este capítulo es una primera aproximación al modelo de trabajo que nosotros proponemos. Hay libros sobre etnografía que interpretan la idea de modelo en un sentido más bien normativo: proponen las reglas del juego etnográfico, argumentan sobre sus mínimos y estipulan criterios para un «control de calidad» (cf., por ejemplo, Werner y Schoepfle, 1987, II, 307; Goetz y LeCompte, 1988, 212 ss.)¹.

1. Otro tipo de literatura consiste en compilaciones de artículos, en los que diversos autores reflexionan sobre problemas teóricos y metodológicos a la luz de sus experiencias de campo (véase, por ejemplo, Emerson, 1983; y en el terreno de la etnografía de la escuela, Burgess, 1985).

Es muy posible que cualquier intento de reflexionar públicamente sobre una metodología haya de tener forzosamente un sentido normativo, pero no es éste el aspecto que queremos subrayar. Propondremos una aclaración de lo que, en la práctica, hace reconocibles a la etnografía y al trabajo de campo antropológico, pero señalando desde el comienzo el valor *limitado* de cualquier prescripción sobre estos asuntos. De ahí esta declaración inicial: los contenidos de este capítulo no deberían ser considerados como un recetario para la investigación, sino como un acercamiento preliminar.

Como todo modelo, el nuestro es también una síntesis de variantes generada a partir de nuestra propia práctica. Hemos dividido esta primera aproximación en tres partes diferenciadas: *acciones*, *objetos*, *transformaciones*. En la primera parte nos ocuparemos de exponer el conjunto de prácticas que constituyen un proceso etnográfico, introduciendo alguna idea sobre su lógica y sobre los problemas de secuencia.

En la segunda parte nos centraremos en los objetos de la etnografía. En este caso se tratará solamente de dar algo de cuerpo a una de las encrucijadas más complicadas de cualquier esquema metodológico válido para nuestra disciplina. Ya se habrá notado que una ciencia holística encuentra sus mayores virtudes y limitaciones en el intento de acotar un objeto que ha de ser a un tiempo abierto y localizable, *universal y concreto* (cf. Lévi-Strauss, 1980).

La tercera parte sigue libremente la sugerencia de Harry Wolcott de considerar *transformaciones* a las técnicas que el etnógrafo utiliza para hacer sus datos inteligibles (Wolcott, 1994). La noción de *transformación* indica que el etnógrafo es el principal responsable del estado en el que encuentra una determinada información y del proceso por el que luego la reconstruye sucesivamente hasta producir un texto público. Ese movimiento tiene una dirección que en cada etnografía es diferente. Por eso sería muy empobrecedor presentar el trabajo del etnógrafo como un conjunto de técnicas disponibles para ser utilizadas en cualquier caso de la misma manera. Hay muchos modos establecidos en ciencias sociales para observar a la gente, hablar con ella, o analizar lo que hace y dice (Delgado y Gutiérrez, 1994; LeCompte *et al.*, 1992; Woods, 1987). Nuestro interés no es ofrecer un catálogo de esa naturaleza, sino apuntar ya en este capítulo (de un modo aproximativo) hacia dónde se dirige el etnógrafo cuando usa sus técnicas.

Este capítulo ofrecerá ejemplos y secuencias *típicas*, es decir, esquemas reconocibles para identificar a la etnografía como actividad. Este paso es en sí mismo insuficiente, pero necesario para

luego poder exponer las dimensiones menos evidentes de la actividad del etnógrafo. Bajo el tejido de palabras como «entrevista» u «observación participante», la etnografía ofrece otra trama menos común a la que ya nos hemos referido y que trataremos de ejemplificar en sucesivos capítulos: «extrañamiento», «traducción», «interpretación cultural», «descripción densa». Los términos del primer tejido nos ayudarán a entender las características más explícitas del trabajo del etnógrafo, los términos del segundo nos darán las claves para comprender qué es lo que hace que ese trabajo sea etnográfico.

En un libro anterior ilustramos la diversidad de intentos de definición de la etnografía (Velasco *et al.*, 1993). Ya sabemos que no hay (ni tiene por qué haber) un único modo de comprenderla, por lo que sería insensato proponer aquí una solución cerrada. Sin embargo, nuestro propósito es mostrar las propiedades que la hacen identificable como un *modo* marcadamente peculiar de investigación social. *La situación podría describirse diciendo que las etnografías dejan un considerable margen a la experiencia propia del investigador, pero mantienen un aire de familia.* Es frecuente encontrar en los libros de metodología formulaciones como ésta de James Spradley, quien, argumentando sobre los tipos de notas que un etnógrafo puede tomar, comenta: «El siguiente formato que sugiero refleja la organización que yo mismo he encontrado más útil» (Spradley, 1980, 69). Desde nuestro punto de vista, en etnografía no es posible ni deseable una propuesta metodológica que se salte esta regla de oro: los modelos han de identificar una práctica, pero sin ahogar con un exceso de recomendaciones la capacidad del que la lleva a cabo para comprender su objeto con la mayor concreción posible.

II. ACCIONES

La figura 1 expone un esquema del proceso de investigación que nosotros consideramos típico en etnografía. En la medida en que la etnografía trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular, no parece adecuado representar la labor del investigador como una secuencia rígidamente segmentada en fases: el transcurso de la investigación no depende sólo de la voluntad del etnógrafo, sino de su interacción con personas que, como él, interpretan de algún modo la realidad. Más que en ninguna otra forma de investigación social, en etnografía *dependemos* de nuestros informantes: nos interesamos por sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos

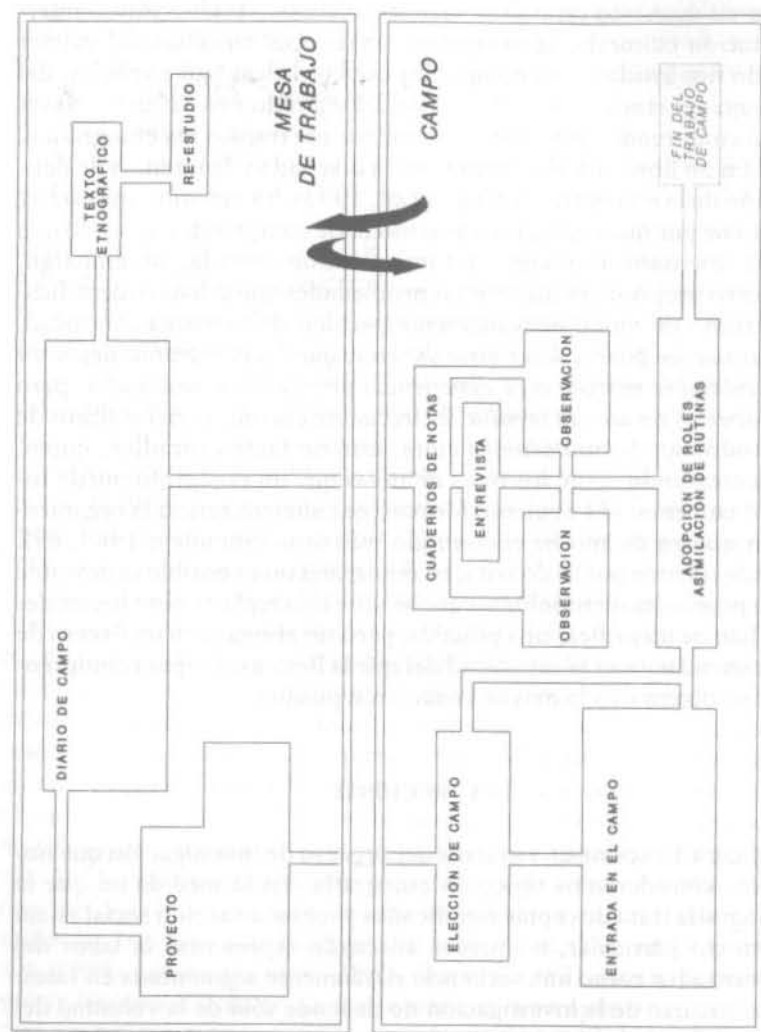


Figura 1. Proceso de investigación en etnografía.

y su ritmo en la construcción de su sociedad y su cultura. No abordamos esta tarea en blanco: llevamos una idea del proceso. Pero esta idea debe permitir desplazamientos insospechados de nuestra atención y prever vueltas atrás en el método. Por eso, el esquema de la figura 1 no está compuesto de cajas cerradas unidas mediante flechas —un modo muy frecuente de presentar las acciones cuando éstas han de subordinarse a una disciplina—, sino de «calles» que comunican distintos momentos del *espacio* de la investigación.

Por ejemplo, el etnógrafo puede no llegar a abandonar nunca el momento de *proyecto*, al que con toda seguridad habrá de retornar una y otra vez mientras en su diario van cobrando forma sus materiales. Asimismo, aunque la *entrada en el campo* suele ser un momento importante al inicio del proceso, algunas de las acciones que involucra pueden tener que volver a repetirse cuando uno afronta nuevos informantes o busca acceder a sectores del contexto que hasta entonces le estaban vedados, o en los que simplemente no había puesto su atención.

Como hemos visto, en la tradición antropológica, la etnografía moderna se caracteriza por haber fundido en una sola persona las tareas que se realizan sobre la *mesa* de trabajo (sentado frente a las bibliografías y los cuadernos de notas) y las que se realizan en el *campo* (conversando con los informantes, observando sus acciones, participando en sus rutinas, desplazándose hasta sus documentos). Una etnografía no puede desarrollarse si se omite cualquiera de estos dos tipos de trabajo, y una de las claves de su éxito radica en la capacidad del etnógrafo para simultanear e integrar los conocimientos producidos en ambos planos del espacio de investigación *a lo largo* del proceso. Así, pues, una etnografía no es sólo trabajo de campo, pero no puede darse sin trabajo de campo².

Posiblemente toda etnografía comienza a gestarse fuera del campo en el que luego se producirán los materiales empíricos. Los primeros momentos de una investigación suelen consistir en un intento de sistematizar en un *proyecto* ideas previas generadas a partir de experiencias concretas o de lecturas (figura 1.1). El proceso por el cual los investigadores prestan atención a determinados objetos y sienten curiosidad por determinados campos es oscuro, pero la voluntad de sistematización suele aparecer muy pronto. Esa voluntad cobra cuer-

2. Habría que hacer una excepción importante: los estudios *etnohistóricos* y de antropología histórica, que combinan las intenciones de interpretación cultural propias de la etnografía con fuentes de información predominantemente (o exclusivamente) documentales. No abordaremos aquí esta clase de análisis, aunque la lectura de trabajos etnohistóricos puede ser de gran utilidad para penetrar en la imaginación etnográfica (léase, por ejemplo, Caro Baroja, 1967; 1978; 1990).

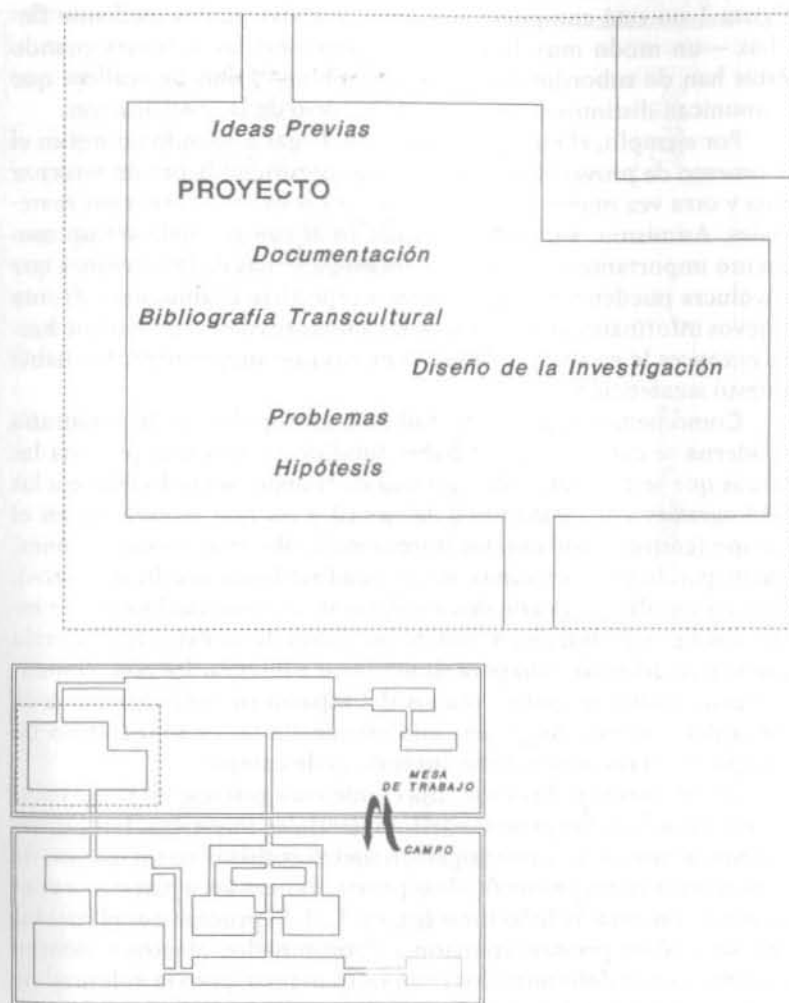


Figura 1.1. El proyecto.

po en la elaboración de un *diseño*: un plan de trabajo en el que el investigador trata de hacerse una idea de cómo transcurrirán las cosas. Dependiendo de los conocimientos previos sobre el campo y, entre otras cosas, de la tendencia del investigador a creerse sus propios planes, el diseño podrá ser más o menos sistemático, pero siempre tendrá que estar abierto a futuras reformulaciones: en etnografía, pocas cosas pueden decidirse sólo desde la mesa de trabajo. En esos momentos iniciales comienzan a explicitarse los primeros problemas y a formularse las primeras hipótesis o previsiones teóricas.

Un aspecto fundamental de los inicios de toda etnografía es el trabajo de documentación bibliográfica, y muy especialmente *transcultural*. Como hemos señalado ya, y veremos más detalladamente, una de las condiciones esenciales para hacer etnografía es alimentar la capacidad del *extrañamiento*, una forma de curiosidad que se despierta cuando uno descubre que la vidas de las gentes, sus formas de entender la realidad y de ponerla en práctica, son diversas. En el caso de la etnografía de la escuela, que se ocupa de una institución universalista y enormemente homogeneizadora, es preciso subrayar la importancia de esta condición. El punto de partida es la consideración de la *diversidad cultural* de las formas educativas: la etnografía y los estudios históricos han mostrado reiteradamente que tanto los contenidos como los procedimientos de transmisión de conocimientos y valores varían considerablemente de unas sociedades a otras: algunas sólo han conocido la oralidad como medio de comunicación y aprendizaje, y otras han hecho de la escritura un medio dominante de acumulación de saberes; unas sociedades se han caracterizado por formas más bien difusas de socialización, y otras por haber generado ambientes y situaciones acotadas en las que transmitir saberes especializados; en algunas sociedades ha tenido una importancia crucial el conocimiento de las tradiciones míticas, de las genealogías y redes de parientes, o de los sistemas de clasificación del ganado, mientras que en otras se valoran especialmente los saberes tecnológicos o las racionalizaciones que traducen la realidad en términos relativamente abstractos. La institución escolar, tal y como nosotros la conocemos, no es sino el resultado de una historia específica, la historia del desarrollo de la burocracia occidental y del sistema capitalista, extendidos con la colonización prácticamente a todos los rincones del planeta. La escuela es una institución generalizada, pero condicionada por formas específicas de comprensión del aprendizaje y el trabajo. A pesar de su extensión, la escuela es diversa en sus realizaciones particulares; pues de la misma manera que no ha habido dos sociedades que interpretasen la educación de

modos idénticos, tampoco hay dos Estados que interpreten en términos idénticos sus sistemas escolares, y, llevando más lejos el argumento, dentro del mismo Estado no hay dos escuelas que interpreten del mismo modo sus funciones y sus propósitos (cf. Wallace, 1961; Spindler, 1993; Fernández Enguita, 1990; Díaz de Rada, 1996). *La lectura de etnografías de la escuela y de la educación es esencial, por encima de cualquier otro requisito, para dar lugar al extrañamiento inicial que mueve el interés etnográfico.* Contemplar la diversidad de modos en que se realiza la educación y las diferentes formas de concebir y practicar la escuela en el mundo es el mejor modo de desarrollar nuestra sensibilidad hacia el extrañamiento. De otro modo, estaremos presos de nuestro propio etnocentrismo.

Si en algo ha de disciplinarnos la etnografía es en la habilidad para neutralizar, en la medida de lo posible, nuestro etnocentrismo, y para interesarnos por el etnocentrismo de los otros (cf. Werner y Schoepfle, 1993, 115). Esa habilidad parece complicarse cuando, como en el caso de la etnografía de la escuela, tratamos de estudiar contextos con los que estamos muy familiarizados y en los que hay que agudizar enormemente nuestra percepción de la diversidad (McDermott, 1987). Como concepto relativo la diversidad siempre está presente, pues allí donde las personas forman alguna clase de grupo mediante el contacto cotidiano y recurrente, encontraremos sin duda modos *específicos* de comprender el mundo. Leer etnografías es fundamental para saber apreciarlos.

Comenzar una etnografía es también abrir un *diario de campo* (figura 1.2). Como hemos visto, el diario es el instrumento de registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo. El diario es, en consecuencia, una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa. Al leer el diario nos hacemos una idea precisa de la producción sucesiva de materiales: su ordenación inmediata es lineal. Por ejemplo, alguien que esté desarrollando una investigación en un centro escolar y seleccione un día cualquiera podrá encontrar en su diario: *a)* formulaciones de proyectos inmediatos que ese día se le hayan ocurrido —desde la necesidad de leer algún libro o artículo, hasta el plan de mantener una entrevista con algún informante en los días sucesivos—; *b)* comentarios de todo tipo al desarrollo de la investigación; *c)* observaciones de acontecimientos a los que haya asistido: un claustro de profesores, una ceremonia de inauguración del curso, una clase, el arreglo de trámites en secretaría...; *d)* fragmentos de conversaciones casuales que por algún motivo hayan

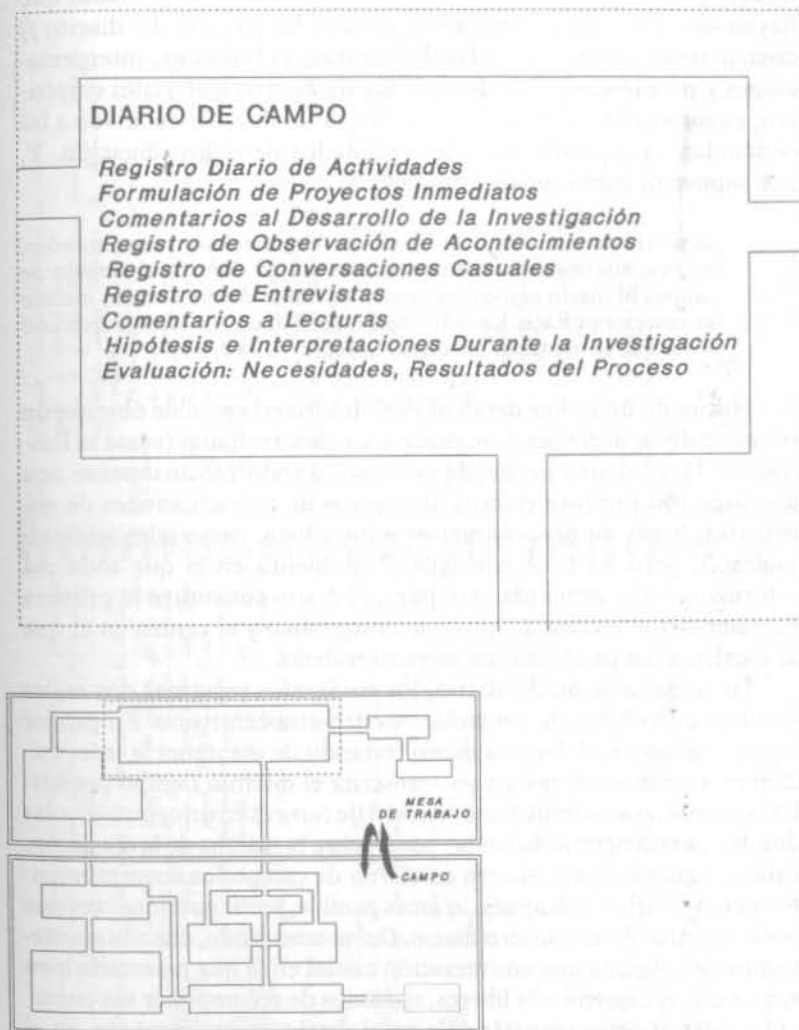


Figura 1.2. El diario de campo.

despertado su interés: intercambios por los pasillos, comentarios en el desayuno, saludos, trozos de discurso captados al vuelo entre agentes institucionales...; e) materiales de entrevista no grabados e incluso fragmentos o textos completos de entrevistas grabadas que hayan sido transcritas directamente sobre las páginas del diario; f) comentarios y notas extraídas de lecturas; g) hipótesis, interpretaciones y problemas generados a la luz de nuevos materiales empíricos, experiencias, lecturas...; h) juicios de evaluación relativos a las demandas, las necesidades o los resultados de la investigación. Y, por supuesto, como señala Spradley:

[el diario] contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo; incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros (Spradley, 1980, 71).

Haciendo un índice detallado del diario sería posible obtener un resumen de las acciones de investigación desarrolladas (véase la Ilustración 1). El diario no puede contenerlo todo (normalmente una investigación produce cientos de páginas de transcripciones de entrevistas, hojas de procesamiento informático, materiales audiovisuales...), pero en él se consigna el momento en el que toda esa información fue generada. Así, pues, el diario constituye la primera representación escrita del proceso etnográfico y el centro en el que se localizan los productos de nuestro trabajo.

En la elaboración del diario, los etnógrafos seguimos dos reglas mínimas con objeto de controlar nuestro etnocentrismo. En primer lugar, realizamos el diario *a diario* tratando de mantener la información en nuestras mentes sin ser transcrita el mínimo tiempo posible. Por ejemplo, si asistimos a una reunión de tutores en un centro escolar donde nos está permitido tomar notas sobre la marcha de la discusión, vamos registrando en nuestro cuaderno de campo los acontecimientos y comentarios, y después, lo antes posible, reconstruimos con esas notas la situación en nuestro diario. Del mismo modo, cuando mantenemos con alguien una conversación casual en la que no estaría bien visto sacar el cassette o la libreta, tratamos de recomponer sus contenidos cuanto antes registrándola en el diario, o, previamente, en el cuaderno de campo. Lo hacemos así porque sabemos que el registro rápido nos ayuda a controlar las distorsiones en la captación de materiales. Cuanto más tiempo pase una información en nuestra mente más probable es que esa información vaya adaptándose progresivamente a nuestras categorías previas, y en consecuencia mayor será la

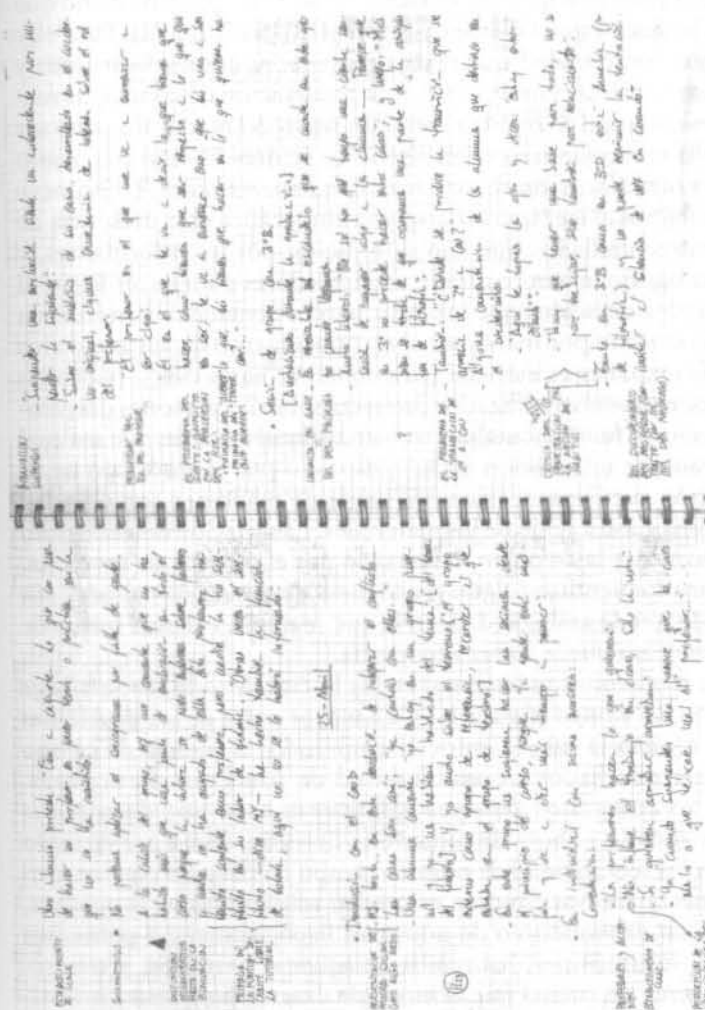


Ilustración 1. Un fragmento del diario de campo de Ángel Díaz de Rada. La investigación, llevada a cabo en un centro público de bachillerato, se publicó en 1996 (Díaz de Rada).

incidencia de nuestras visiones particulares en la captación de las informaciones (Werner y Schoepfle, 1987, I, 147; Spradley, 1980, 70).

La segunda regla responde a la misma intención. Tanto cuando tomamos notas en el campo, como cuando escribimos el diario, los etnógrafos ponemos mucho cuidado en distinguir quién ha dicho qué y quién ha hecho qué (Werner y Schoepfle, 1987, I, 272). Para ello señalamos con claridad qué textos pertenecen a los informantes y cuáles son nuestros. Por ejemplo, una observación de conductas realizada en el campo se registra como un texto *del* etnógrafo, a no ser que en ella se recojan frases literales de los actores. *Estas frases, como cualquier otra elocución de los nativos, se entrecomillan*. Lo primero que percibimos al leer una monografía etnográfica es la presencia de textos entrecomillados que han sido dichos por los informantes, y que al etnógrafo le han resultado esclarecedores para hacer llegar al lector su idea de la idea que los informantes tienen del mundo. Esta segunda obsesión por mantener el reconocimiento de autoría de los discursos textuales es esencial para contener hasta cierto punto las atribuciones que el investigador proyecta sobre las personas del campo. Un aspecto fundamental del trabajo sobre el diario es que sea cual sea el grado de integración social alcanzado por el etnógrafo en su observación participante, siempre habrá de mantener con claridad esta mínima clasificación de los materiales. La situación del etnógrafo es forzosamente la de quien, interesado por el otro al que investiga, se sigue manteniendo en algún grado *fuera* de su sistema cultural. Sin esta condición de ambigüedad, en la que se implica alguna forma de alejamiento, no puede haber etnografía.

Otro momento fundamental en los inicios de toda etnografía es la *elección del campo* (figura 1.3). La mayor parte de los problemas que nos rondan la cabeza antes de emprender el trabajo de campo pueden ser estudiados en una multitud de contextos particulares. Aunque los etnógrafos *debemos* plantearnos todo tipo de criterios de racionalidad a la hora de tomar esta decisión, como por ejemplo el de la representatividad de nuestro campo en relación con los problemas que queremos estudiar, es preciso señalar que, en la práctica, el asunto no depende sólo de nosotros. Especialmente si pensamos acceder a instituciones, habremos de solicitar permisos, y tendremos que tener en cuenta que el *modo* de desarrollar nuestra investigación y las fuentes personales y documentales a las que tendremos acceso dependerán notablemente de nuestra habilidad para penetrar en sus rutinas cotidianas y en sus contextos de acción. De todos modos, la elaboración de un buen diseño, en el que hayan sido previstos con el mayor detalle posible los pasos a realizar y las fuentes

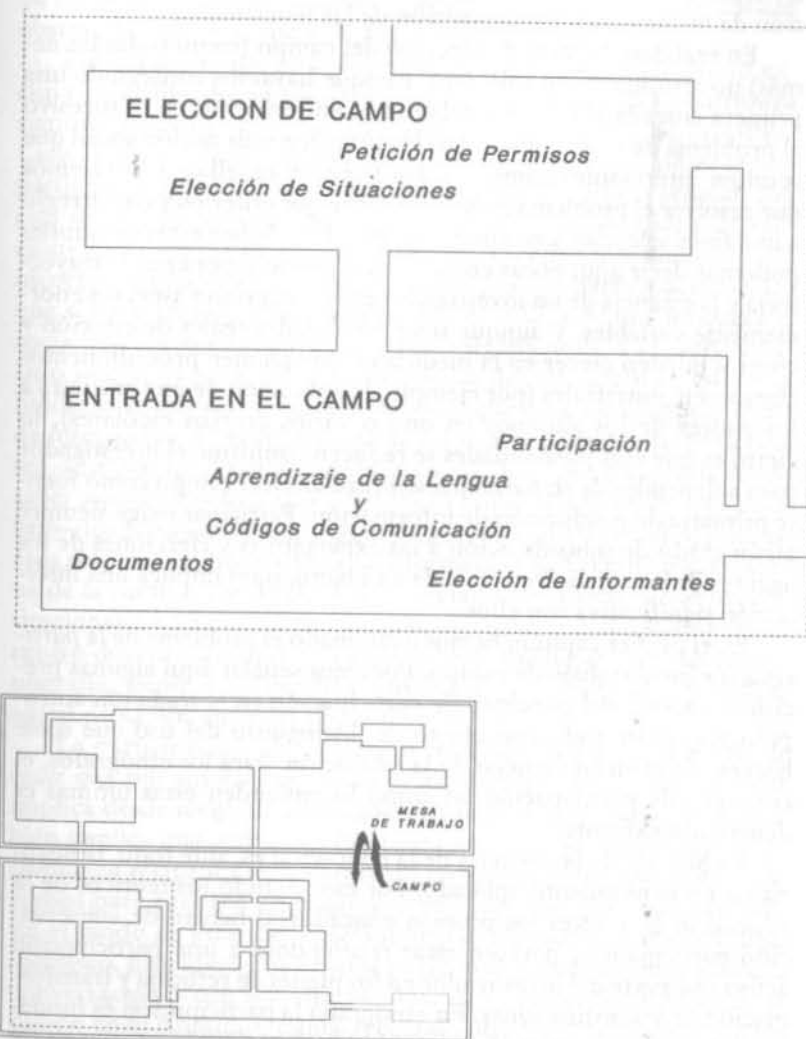


Figura 1.3. El acceso al campo.

de información que serán necesarias para cubrir los objetivos trazados en un primer momento, ayuda notablemente a plantearse los criterios de elección del campo, y los sucesivos problemas de selección de informantes y composición de las muestras.

En realidad, la tarea de elección del campo (como todas las demás) no termina en un solo acto. Aunque hayamos conseguido una primera entrada al terreno, deberemos enfrentarnos en lo sucesivo al problema de seleccionar tanto las *situaciones* de acción social que resulten interesantes como nuestra *posición* en ellas; y tendremos que resolver el problema de aclarar sobre qué criterios y con arreglo a qué fines seleccionamos nuestras muestras. Sobre estas cuestiones podemos decir aquí pocas cosas. Como puede suponerse, la trayectoria y la estancia de un investigador en el campo son aspectos enormemente variables. Y aunque sus posibilidades reales de elección y control pueden crecer en la medida en que plantee procedimientos claramente muestrales (por ejemplo, la aplicación de una encuesta a los padres de los alumnos en uno o varios centros escolares), lo cierto es que esas posibilidades se reducen conforme el investigador pasa a depender de su *participación* regular en el campo como fuente primaria de producción de información. Participar exige siempre algún grado de subordinación a las expectativas y elecciones de los agentes de la sociedad convertida en objeto, pues implica una interacción significativa *con* ellos.

En el primer capítulo hemos examinado el problema de la *participación* en el trabajo de campo. Podemos señalar aquí algunas precisiones acerca del concepto de participación en la tradición antropológica, sobre todo con objeto de distinguirlo del uso que suele hacerse de él en las ciencias de la educación. Para los etnógrafos, el concepto de participación tal como lo entienden estas últimas es demasiado exigente.

La historia de las ciencias de la educación es, ante todo, la historia de un pensamiento aplicado. Por eso, cuando los teóricos de la educación (y a veces los propios educadores) hablan de «observación participante», parecen estar refiriéndose a una participación activa por parte del investigador en los planes de reforma y transformación de las instituciones. En etnografía la participación es fundamentalmente una *intención* asociada a la situación de *estar presente* en el campo. Después de todo, no debemos olvidar que los primeros pasos de la etnografía moderna se dieron en el estudio de otras culturas distantes y muy distintas, en las que difícilmente el etnógrafo podía plantearse incidir como hoy en día podemos hacerlo sobre algunas de nuestras propias instituciones. Estar allí, en principio,

era más que suficiente para intentar cambiar, no lo que sucedía en el campo, sino el *punto de vista* de quien lo observaba. En etnografía, la participación se refiere sobre todo a un estado del observador y no tanto a las transformaciones reales o virtuales de las instituciones observadas (cf. Jorgensen, 1989).

Por supuesto que esta idea «blanda» de la participación no excluye radicalmente la posibilidad de que el etnógrafo contribuya significativamente a la transformación del contexto que investiga. Cuando esto sucede, sin embargo, hablamos no ya de observación participante, sino de investigación-acción, queriendo señalar con esta distinción terminológica que en modo alguno la idea de «acción» (en el sentido de «transformación» o cambio institucional) está incorporada indefectiblemente al concepto de «participación»³. Lo que sí va incorporado a este concepto es la idea de una *interacción* social con los sujetos, en algún sentido significativa. Ya hemos señalado que en el ideal de la participación del etnógrafo se asume la hipótesis de que no hay presencia social que no genere alguna forma de interacción. El etnógrafo ha de esforzarse para que su presencia sea de algún modo una presencia *social*, pero por otra parte ha de saber admitir e *interpretar* —en los múltiples sentidos de esta palabra— los roles que le son asignados por los agentes sociales, pues en esos roles se codifica parte de la información que el etnógrafo obtiene de la cultura. Desde el rol de espectador en acontecimientos institucionales hasta el rol de maestro, directivo o investigador en un centro docente, cualquier posición puede dar lugar a una buena etnografía, siempre y cuando el investigador comprenda el sentido social de su presencia en el campo.

La participación del etnógrafo se define más por un *modo de estar* que por sus efectos reales sobre el grupo. Ese modo de estar implica desde luego una atención constante y extrañada, pero también implica una actitud de búsqueda de la validez por medio de la *confianza* recíproca (esta confianza puede llegar incluso a sensibilizarnos para percibir los engaños como parte del proceso cultural). En el modo de estar del observador participante es crucial el ideal *dialogico*. Este ideal, cuyo mejor ejemplo se encuentra en la práctica conversacional con los informantes, da consistencia al trabajo de campo en su conjunto: también cuando *observa* —sin hablar con los

3. El lector interesado en el concepto de *investigación-acción* en antropología y en las discusiones generadas en torno a él, puede consultar los siguientes textos: Tax (1952; 1964; 1975); Wallar *et al.* (1984); Elliott (1985); Bennett (1996); Ledford y Mohrman (1993) y el número monográfico de la revista *Human Relations* (46, 2 [1993]).

agentes— el etnógrafo se mueve bajo el esquema del diálogo, tratando de representar en su registro las conductas *significativas* y de imaginar el *sentido* de las acciones en contexto. Ese ideal dialógico distingue claramente el modo de estar presente del etnógrafo de otras presencias externas interesadas en la captación de información. Al estar presente en el campo, el etnógrafo busca captar el significado que tienen, *para los sujetos*, sus propias acciones, discursos e instituciones, aunque ese significado pueda no ser común a todos los agentes del grupo. En el caso del etnógrafo (a diferencia, por ejemplo, del periodista) esta preocupación se *exige* como condición elemental de la práctica (Werner y Schoepfle, 1993, 116). Cuando los datos se producen desde este ideal, contamos con el material básico para plantearnos el problema de la inteligibilidad de prácticas culturales que de otro modo podrían resultar sencillamente incomprensibles o sólo aparentemente comprendidas.

El ideal de dialogicidad en la participación etnográfica apunta hacia el proceso por el cual, mediante el acceso al significado, participar en una cultura es para el etnógrafo, en alguna medida, *participar de ella*. Es difícil decidir si este modo de situarse en el campo es óptimo o pésimo para modificarlo, pero, desde nuestro punto de vista, es el más adecuado para la elaboración de una crítica cultural concienzuda.

Cuando el etnógrafo ha pisado el campo y se encuentra orientándose en él suele ser interesante volver al proyecto y al diseño para terminar de perfilar la viabilidad de las aspiraciones iniciales de la investigación. Entretanto, los primeros compases de todo trabajo de campo conllevan una serie de aspectos prácticos que son muy importantes en el planteamiento de la situación de investigación. Especialmente en los estudios realizados en culturas lejanas o en comunidades rurales, el campo era no sólo un lugar para trabajar, sino también un lugar para vivir. Los estudios realizados en instituciones modernas suelen implicar una mayor disociación de estas dos situaciones, pues generalmente la forma de vida que permiten las instituciones es, ante todo, una forma de trabajo. Sin embargo, toda acción colectiva supone formas de sociabilidad que exceden a las relaciones específicamente laborales: si el modo de penetrar en las «comunidades» institucionales es por medio de la implicación en tareas productivas u orientadas a metas, tendremos que reconocer que esa será la posición más adecuada para investigarlas etnográficamente (Cruces y Díaz de Rada, 1991a).

Las etnografías de instituciones modernas suelen tomar la forma de lo que Werner y Schoepfle han denominado «etnografía con-

mutante» (Werner y Schoepfle, 1987, I, 241). En ellas, el etnógrafo desarrolla su trabajo de campo y su interacción con los sujetos en un espacio y en un tiempo claramente separados del espacio y el tiempo dedicados a su vida privada. Esta situación, sin embargo, puede variar notablemente según sea el contexto general en el que las instituciones modernas trabajen y se reinterpreten. En los próximos capítulos nos serviremos de dos ejemplos de etnografía de la escuela que contrastan notablemente en este aspecto: ambos fueron desarrollados tomando por objeto la institución escolar, pero en un caso se trató de una escuela rural en una sociedad india y en el otro de un distrito escolar urbano en Estados Unidos. Como veremos, el segundo es claramente más «conmutante» que el primero.

Sea como sea, es esencial que el etnógrafo se acostumbre a entender el campo que estudia como un *lugar para vivir*, aun cuando las posibilidades reales para llevar a cabo este propósito sean limitadas. Un entramado sociocultural (también la institución formalizada) es siempre un contexto que cobra sentido a través de modos *concretos* de experiencia vividos por personas de carne y hueso (cf. capítulo 7). Ya hemos señalado que la lectura transcultural de monografías puede despertar en el etnógrafo una sensibilidad hacia el extrañamiento, al conducirlo, *en el acto de lectura*, a otros modos de vida. Entender el campo como un lugar para vivir nos sensibiliza, *en el acto social de la presencia*, hacia la percepción de las acciones de los otros como acciones integradas en un marco complejo de experiencia. Además, las múltiples y diversas formas que cobran las prácticas concretas nos incitan también al extrañamiento, por más que prejuiciosamente pudiéramos haberlas considerado como prácticas estereotipadas, homogéneas o indiferenciadas. Entre los objetos del trabajo etnográfico se encuentran las experiencias de las personas que viven su contexto de maneras siempre peculiares y distintivas (cf. Hastrup y Hervik, 1994; Lawless *et al.*, 1983; Shaffir *et al.*, 1980). Por ejemplo, aunque nos hayamos pasado la vida respondiendo exámenes y les tengamos atribuidas formas e intencionalidades homogéneas y universales, los exámenes forman parte de experiencias concretas en las que confluyen o divergen personas concretas de maneras concretas. Y las *pautas culturales* en que se organizan esas concreciones (por ejemplo, las comprensiones del sentido de los exámenes en el proceso de evaluación de resultados institucionales o las tendencias estadísticas de las calificaciones) son diversas en cada contexto (cf. Díaz de Rada, 1996). El etnógrafo busca esa diversidad y se sorprende ante ella.

Puesto que las escuelas se presentan como instituciones universalistas y disciplinarias y, por lo tanto, hasta cierto punto igualatorias, una vía de acceso a la captación de la diversidad es percibir las como lugares en los que la gente vive una vida social que va más allá de sus paredes. En la medida en que los maestros (como trabajadores) se interesen por la etnografía, será necesario que sepan evaluar hasta qué punto sus tareas en el centro les impiden percibir esas formas de vida diversas y externas a lo que sucede entre las paredes de la escuela. Aparte de la importancia que pueda tener la «ecuación personal» en la sensibilización hacia el extrañamiento (cf. López Coira, 1991), es evidente que algo puede hacerse para mejorarla: en principio, *dirigirse hacia otras vidas*, hacer etnografías que no se centren en la escuela, o que al menos tomen por objeto otras escuelas y no la propia.

Conforme el etnógrafo va metiéndose en harina va haciéndose más y más evidente el problema de la *elección de informantes*. Como la elección de situaciones, la de informantes es sólo una elección relativa, pues en el campo el etnógrafo es también elegido por ellos. Pero a lo largo del proceso de investigación, y en la medida en que vamos atando cabos y perfilando las necesidades de nuestro trabajo, es posible que nos veamos más inclinados a elegir e incluso a *seleccionar* intencionadamente a nuestros informantes con fines muestrales (cf. Johnson, 1990).

Entretanto, nos vamos orientando. Esto significa que vamos conociendo y recorriendo el espacio físico del campo, mediante planos, mapas, documentos, desplazamientos. También vamos conociendo su espacio social por medio de prácticas y conversaciones con los informantes, experiencias hasta cierto punto compartidas, interacciones, *adopción de roles*; y en este proceso, vamos entrando en los ritmos, captando los tiempos, *asimilando las rutinas* (figura 1.4). En realidad, esta penetración gradual constituye el núcleo de la actividad hasta el final del trabajo de campo. Sólo cuando la orientación adquirida sea suficiente como para captar la inteligibilidad de esa forma de vida (y en esto es esencial la reflexión motivada por la acción cotidiana de *inscribir* tal forma de vida en el diario) nos plantearemos sistemáticamente el problema de comunicarla en un *texto etnográfico*. Pero antes es preciso dar cuenta de algunos elementos del proceso.

Un aspecto importante de la adopción de roles es que supone un aprendizaje *práctico* de los códigos nativos de comunicación. En la medida en que estos códigos —las formas del saludo, la adecuación del gesto, las reglas de cortesía, los contenidos pertinentes e imper-

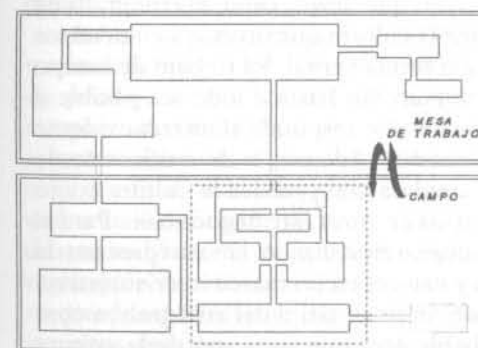
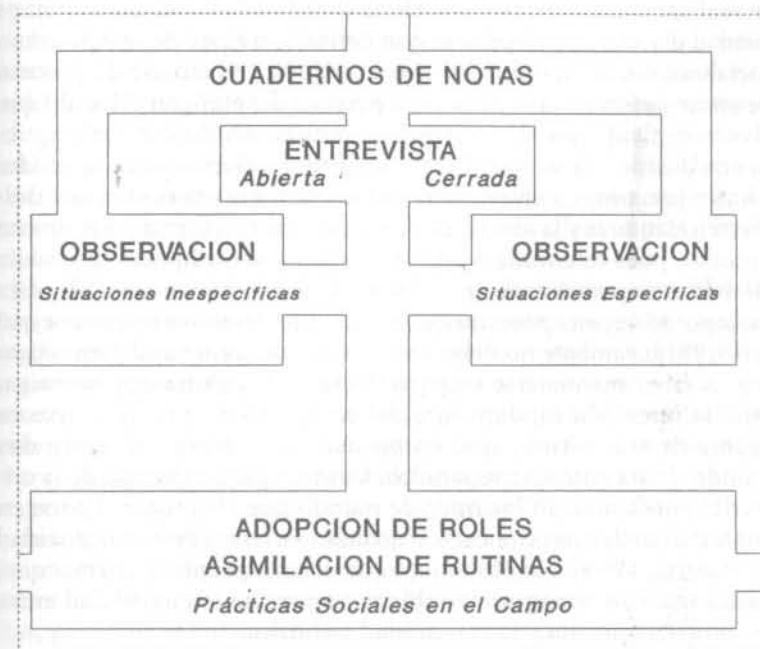


Figura 1.4. En el campo.

tinentes— son modos pautados de la interacción, debería esperarse del etnógrafo una progresiva *incorporación* de la cultura que se propone describir. Así pues, idealmente, la etnografía no consiste sólo en realizar una aprehensión intelectualizada del objeto. Como hemos visto al discutir la perspectiva que define el trabajo de campo como socialización, la etnografía implica también una especie de proceso de encarnación de la cultura en la persona del etnógrafo. De ahí que el conocimiento que el investigador vierte en su informe final requiera una dosis considerable de reflexividad. En cierto modo, aprender a hacer preguntas, comentarios y observaciones *relevantes*, que despierten el interés y la identificación de los sujetos, forma parte de este proceso, pues es entonces cuando el etnógrafo adquiere la convicción de estar penetrando en el objeto. Como ya hemos señalado, esta incorporación, esta penetración, nunca es perfecta—no tiene por qué serlo, y seguramente no debe serlo—. Una de las metas del investigador es saber mantenerse en parte *fuera* de la cultura que investiga, pues la intención fundamental del etnógrafo no es convertirse en agente de esa cultura, sino en *mediador*, en *traductor*, entre dos mundos hasta entonces separados. Desde el planteamiento de la crisis de representación los *tipos* de mundo que el etnógrafo pone en contacto pueden multiplicarse bajo una apariencia de homogeneidad (cf. Geertz, 1989). No obstante, sigue siendo apropiado afirmar que, básicamente, el etnógrafo establece puentes de inteligibilidad entre la cultura estudiada y la comunidad científica.

Una consecuencia del proceso de adopción de roles es que, según la modalidad de participación que lleve a cabo, el etnógrafo ha de aprender a *poner en práctica* la cultura que investiga en diversos ámbitos de interacción. Es regla fundamental del trabajo de campo *diversificar los contextos de interacción* hasta donde sea posible y pertinente. Esta diversificación no sólo responde al interés evidente de ampliar las fuentes de información. Además, la diversificación de los contextos de interacción ayuda a comprender la cultura como un juego dinámico de perspectivas en constante negociación. Para el etnógrafo, la cultura no es un objeto cristalizado, sino un proceso de acciones, relaciones, sentidos y valores en un marco inter-subjetivo. Cuanto más fijada esté la posición pragmática del etnógrafo a contextos restringidos, más probable será que su visión de la cultura refleje una excesiva homogeneidad.

La etnografía reclama del investigador un constante traspaso de fronteras socioculturales (Goetz y LeCompte, 1988, 118 ss.). Y esto exige normalmente adoptar roles que permitan una considerable flexibilidad. Como han señalado Goetz y LeCompte, un rol privilegiado

para cumplir este propósito es el que identifica al investigador sencillamente como *investigador*, es decir, como sujeto interesado en conocer profunda y consistentemente una forma de vida (aunque luego en la práctica puedan desempeñarse otros papeles secundarios).

Podemos resumir ya con alguna claridad en qué consiste la delicada posición social del etnógrafo en el campo: el etnógrafo no sólo ha de estar dentro estando en parte fuera, sino que, estando dentro del campo, ha de saber mantener una identidad variable y diversa. Cualquier posición que rompa este equilibrio de fuerzas debe ser advertida inmediatamente en el ejercicio reflexivo que se hace al redactar el diario, pues de ese equilibrio depende buena parte de la calidad *etnográfica* de la información que registramos.

La adopción de roles y la asimilación de rutinas permiten al etnógrafo penetrar en la cultura como por ósmosis, pero estas acciones no deben limitarse a facilitar una presencia cotidiana. El trabajo de campo comporta un «sexto sentido» que normalmente no rige en nuestra vida ordinaria. Ese sexto sentido, que podríamos describir someramente diciendo que el etnógrafo precisa tener *conciencia de estar investigando* y no sólo viviendo la cultura, cobra cuerpo en el juego intencional de la *entrevista* y la *observación*. Escuchar y mirar (y no sólo oír y ver): ésas son las dos fuentes primarias de obtención de información intencionalmente producida. Toda etnografía requiere de ambas, y seguramente de una integración progresiva entre ellas, pues vamos entendiendo lo que nos entra por los ojos conforme entendemos lo que entra por los ojos de los otros y nos es comunicado mediante el lenguaje.

Así, pues, al proceso más o menos natural de adopción de roles y asimilación de rutinas, el etnógrafo superpone acciones concretas de producción de información: básicamente busca situaciones inespecíficas y específicas de observación, y mantiene entrevistas más o menos abiertas con sus informantes. Las situaciones de observación son tanto más inespecíficas cuanto menos interviene el observador en la definición de su objeto, es decir, cuanto menos dispone de una codificación previa para «encajar» lo que ve. Por ejemplo, el registro del uso de los espacios institucionales por parte de los agentes puede ser altamente inespecífico (salpicando el diario con observaciones casuales, fragmentarias y no programadas, realizadas en diversos momentos); pero también puede ser realizado de un modo más sistemático y específico, mediante la utilización de plantillas de observación o la selección muestral de tiempos de uso del espacio. Categorías situacionales como «fiesta», «claustro», «clase», «recreo», pueden ser entendidas por el etnógrafo de un modo lo suficiente-

mente abierto como para parecerse mucho a situaciones de observación inespecífica. Ello ampliaría el margen de la sorpresa, siendo posible identificar de un modo imprevisto situaciones de «clase» en el desarrollo de un «claustro», o modos de «fiesta» más próximos al concepto observacional del «recreo». Pero esas categorías pueden ser también interpretadas como conceptos-tipo proyectados por la mente del investigador de una manera más inflexible y específica.

Cualquiera que sea la especificidad de las observaciones, en cuanto hablamos de observación del campo, y no sólo de presencia en él, estamos suponiendo ese sexto sentido que distingue a la actividad investigadora de la experiencia ordinaria. Toda situación de observación requiere algún grado de *percepción ampliada* por parte del etnógrafo (cf. Peacock, 1986). Spradley sugiere algunas metáforas útiles para imaginar en qué consiste dicha «ampliación»: los ojos del investigador pueden mirar como un «gran angular», o mirar más hacia adentro que en una situación ordinaria, «incrementando el sentido introspectivo» (Spradley, 1980, 53 ss.). «Más amplitud», «más profundidad», «más detalle»: en todos estos casos la observación, como acción intencional, nos ayuda a *atravesar la barrera de lo obvio*, capacitándonos una vez más para el extrañamiento. La vida ordinaria, hasta ese momento de colores apagados, comienza a aparecer a nuestros ojos poblada de relieves, de tonalidades, de matices, como una expresión compleja y variable que llama nuestra atención y nos reclama una *interpretación*.

Los acontecimientos de ocurrencia periódica y rutinaria, los de ocurrencia singular o anómala, las singularidades pautadas y esperadas —como los rituales—, los diálogos imprevistos y las conversaciones abiertas y «naturales», la participación regular en la vida social del grupo..., todas estas situaciones son susceptibles de observación inespecífica. El uso de matrices y plantillas de observación para todo tipo de acontecimientos, el diseño de actos controlados de observación o de experimentos naturales, el registro de situaciones en las que se ha planeado una intervención activa, la definición de muestras mediante criterios racionales, la aplicación de cuestionarios y pruebas predefinidas o estandarizadas, son elementos que conducen a la especificidad de las observaciones.

Una polarización análoga a la establecida entre observación específica e inespecífica se ha identificado tradicionalmente entre entrevista más bien cerrada y entrevista más bien abierta. Como sucede con la observación, el cruce de palabras con los informantes puede implicar una proyección de categorías por parte del etnógrafo más o menos explícita e intencional. Baste decir aquí que entrevistar

viene a ser como conversar con el sexto sentido encendido, y exige un tipo especialmente consciente de escucha (más extensa, más profunda, más detallada)⁴.

La decisión sobre la terminación de un trabajo de campo (véase la figura 1, *supra* p. 92) suele depender de multitud de consideraciones, no siempre asociadas estrictamente al contenido de la investigación. Como veremos a continuación, existe un patrón reconocible para algunas secuencias del trabajo de campo, pero la diversidad con que los etnógrafos afrontan el abandono del campo y la producción del texto etnográfico es tan enorme que sería absurdo ofrecer aquí prescripciones cerradas. La producción del texto, que hasta cierto punto puede ser entendida como una selección, reordenación y re-escritura del diario, sitúa al etnógrafo decididamente en su posición de mediador inter-cultural: probablemente sea imposible escribir un texto etnográfico sin imaginar potenciales receptores que nos plantean una exigencia definitiva de inteligibilidad. Es entonces cuando puede llegar a resultar imprescindible retornar periódicamente al campo a «completar» lagunas informativas, o a mejorar la validez de determinadas series de datos que el mismo investigador, enfrentado a la tarea de comunicar un argumento, puede no encontrar suficientemente convincentes. El retorno al campo también puede producirse, una vez escrito el texto, en la forma de un re-estudio realizado por el propio investigador o por otros. El re-estudio vuelve a abrir un nuevo proceso de investigación etnográfica.

III. ALGUNAS SECUENCIAS NECESARIAS

Tal como lo hemos descrito, el proceso de investigación es un ciclo abierto, donde más que secuencias encontramos *momentos* a los que el etnógrafo puede tener que retornar una y otra vez. En un día cualquiera de trabajo, el etnógrafo debe moverse con flexibilidad entre la asimilación de nuevas rutinas, la realización de entrevistas con informantes ya bien conocidos, la realización de observaciones, la escritura del diario, el replanteamiento de ideas previas o de algunas indicaciones previstas en el proyecto, o la imaginación de cómo podría transmitirse un argumento a un receptor potencial de la etnografía. Ciertamente, conforme se va realizando la etnografía, el acento de las acciones del investigador va recayendo sobre los epí-

4. Véase, en la «Bibliografía para educadores sobre procedimientos etnográficos» que incluimos en este libro, la sección dedicada a la producción de datos.

grafes de la figura 1 leída de izquierda a derecha, pero no de una forma marcadamente secuencial.

No obstante, la etnografía suele apoyarse en algunas *reglas de secuencia* que, aunque escasas, son fundamentales como elementos distintivos del procedimiento:

1) En etnografía, la selección *muestral* de informantes suele ser posterior al conocimiento previo de las segmentaciones socialmente significativas obtenido mediante la interacción, la adopción de roles y la asimilación de rutinas. Tanto si tenemos que aplicar un cuestionario como si hemos de realizar una serie de entrevistas, o planificar observaciones específicas sobre agentes seleccionados mediante criterios racionales, estos criterios habrán de ser esclarecidos poniendo en relación *nuestra* intención al formular una pregunta o tratar de perfilar una categoría observacional con las categorías sociales propias del campo. Por ejemplo, puede ser que estemos interesados en entender cuáles son las diferencias entre las visiones de la «buena enseñanza» mantenidas por los alumnos académicamente «brillantes» y los alumnos «torpes», mediante la aplicación muestral de una encuesta cerrada. Para un etnógrafo tales categorías sociales nunca son evidentes por sí mismas. De manera que, por ejemplo, difícilmente pensaría en constituir su muestra de entrada, tomando por ejemplo un grupo de alumnos de BUP con una cierta cantidad de «notables» y «sobresalientes» para el estrato de los «brillantes», y un grupo de alumnos con una cierta cantidad de «suspensos» para el estrato de los «torpes». Cualquiera que haya tenido experiencia en un centro escolar reconocerá que las segmentaciones basadas en este tipo de categorías pueden variar enormemente, dependiendo de quien atribuya tal estereotipo (no son lo mismo los alumnos «brillantes» para los padres, para los compañeros o para los profesores), como puede variar el significado mismo del estereotipo dependiendo de las condiciones de los individuos a los que se atribuye: ¿es lo mismo un alumno «brillante» en «ciencias» que en «letras»? ¿Es lo mismo la «torpeza» de los «repetidores» que la de los alumnos que provienen del curso inferior?

La etnografía no es incompatible con la selección de informantes basada en criterios muestrales, pero impone una disciplina de clarificación de la relevancia que tales criterios tienen en el campo *antes* de ponerlos en práctica. En caso contrario, el etnógrafo considera deficientes los datos contruidos mediante muestras, pues desconoce las claves para entender *quién* es el que está respondiendo y *en qué condiciones* de experiencia social lo está haciendo.

2) Es imposible observar sin categorías previas, sean éstas explícitas o implícitas. Por ello, el etnógrafo suele considerar que la finura de sus observaciones *depende* de su capacidad para comprender, en el diálogo con sus informantes, las categorías que dirigen su observación. Aunque el etnógrafo registra frecuentemente en su diario datos procedentes de la observación antes de haber mantenido conversaciones con los sujetos del campo, en etnografía la captación de *significación* en los datos procedentes de la observación suele ser subsecuente a la realización de entrevistas (o conversaciones). El mejor camino para identificar unidades de observación es tener en cuenta la relevancia cultural que esas unidades tienen en el proceso de la cultura que se está investigando. Esto no quiere decir en absoluto que el etnógrafo tenga que regirse en sus observaciones por las categorías conscientemente definidas por (una parte de) sus informantes. Lo que quiere decir es que el investigador hará observaciones tanto más *significativas*, es decir, culturalmente *válidas*, cuanto más maña se dé en componer sus categorías de observación a partir del *diálogo* intercultural.

Siguiendo con el ejemplo anterior, supongamos que deseamos hacer una observación para comparar la conducta en el aula de los alumnos «brillantes» y de los alumnos «torpes». Dar prioridad a la entrevista o la conversación sobre la observación quiere decir interesarse por *matizar*, hasta el punto en que resulte operativo, a quién vamos a considerar como «brillante» o «torpe» *en* el campo. Esta matización implica una negociación —un diálogo— cultural siguiendo al menos dos líneas de contraste: la que confronta la conceptualización del etnógrafo con la de los informantes, y la que confronta las diversas conceptualizaciones de los propios informantes. La resultante de esta negociación de significados (que puede no coincidir con la versión consciente de ninguno de los grupos en cuestión) ayudará al etnógrafo a depurar al máximo sus categorías observacionales. Dado que las personas tratan de vivir en mundos significativos, resulta prácticamente imposible encontrar unidades de observación (temporales, espaciales, de conducta, etc.) que sean independientes del proceso específico de construcción sociocultural de la realidad que estamos investigando.

En su clásico estudio sobre los estudiantes de Hammertown, una ciudad obrera del centro de Inglaterra, Paul Willis llegó a conocer a fondo las segmentaciones sociales construidas por los chavales en la escuela. La participación y el *diálogo* cultural llevaron al autor a comprender las densas implicaciones recogidas en dos etiquetas básicas, usadas por una parte de los estudiantes para referirse al

conjunto: los «pringaos» (*ear'oles*, literalmente «orejas con agujeros», alumnos conformistas con el sistema escolar) y los «colegas» (*lads*, «chavales», «golillos», una autorreferencia para los estudiantes identificados por el autor como «contraescolares»)⁵. Al penetrar en la vida cotidiana de estos grupos, por medio de minuciosas observaciones en contexto guiadas por la significación obtenida en la entrevista, Paul Willis fue capaz de ir más allá de una mera identificación de categorías sociales, *connotando* con profusión de matices un espacio social concreto: en su estudio, los «colegas» se presentan como «especialistas en un resentimiento reprimido que se detiene siempre justo antes de una confrontación abierta [con la escuela]» (Willis, 1988, 25); en cuanto al término «pringao», escribe:

tiene una connotación de pasividad y absurdo [...] para los «colegas». Parece que siempre están escuchando, nunca *haciendo*: no se ven animados nunca por su vida interna propia, sino por una rígida e informe receptividad. El oído es uno de los órganos menos expresivos del ser humano: sólo responde a la expresividad de los demás. Es un sentido pastoso y fácil de engatusar. Así es como describen los «colegas» a los que acatan el concepto oficial de la enseñanza (Willis, 1988, 26-27).

Y aunque los protagonistas de su etnografía son los «colegas», el autor se interesa también por captar el significado que para los «pringaos» tiene tal segmentación:

Los chicos del grupo más conformistas con los valores de la escuela no tienen el mismo concepto de su mapa social ni desarrollan un *argot* para describir a otros grupos. Su respuesta a «los colegas» consiste principalmente en sufrir miedos ocasionales, incómodos celos y ansiedad general para no caer en la misma red disciplinaria [que los «colegas»], y un sentimiento de frustración porque los «colegas» pueden impedir el normal desarrollo del proceso educativo (Willis, 1988, 29).

Llevar nuestra argumentación al extremo podría llegar a paralizarnos. No podemos estar cuestionándonos continuamente la validez significativa de *todo* lo que observamos. Y en este sentido, la regla de secuencialidad entre entrevista (o conversación) y observación ha de someterse en la práctica a una considerable dosis de discrecionalidad regida por el «sentido común» del etnógrafo, es decir, por su

5. Las categorías «pringao» y «colega» se deben a la traducción al castellano de la obra, realizada por Rafael Feito.

intuición, que crecerá en sagacidad y exactitud con su formación como trabajador de campo y su experiencia del diálogo cultural. En determinados contextos puede resultar tan evidente quién es «brillante» o «torpe», como quién es «hombre» o «mujer», o qué tiempos son convenientes para «trabajar» y cuáles para «jugar» (aunque el lector crítico se dará cuenta inmediatamente de que ninguna de estas etiquetas observacionales está desprovista de significados culturales). De todos modos, el único modo de aprovechar ese «sentido común» es construirlo, en parte, en el proceso de interacción comunicativa con los informantes.

Las mismas razones que justifican las dos reglas de secuencia expuestas hasta ahora, justifican también las siguientes reglas adicionales:

3) En etnografía, aprovecharemos mejor las situaciones de observación específica cuanto mejor hayamos explotado las de observación inespecífica.

4) Asimismo, no sólo el *quién* de los cuestionarios aplicados mediante procedimientos muestrales, sino el *qué* de las preguntas que realizamos en las encuestas, será tanto más válido si *antes* hemos sido capaces de reconocer los temas culturales sobre los que hacer preguntas significativas mediante procedimientos menos intrusivos de obtención de información verbal. Frecuentemente, el reconocimiento de esos temas se desarrolla tras comenzar el diálogo ayudándose de las *guías de campo*, utilizadas como instrumentos de orientación. A continuación veremos algunos ejemplos.

5) Debido a la regla que, en general, antepone los procedimientos no intrusivos a los intrusivos, puede decirse también que el planteamiento de entrevistas formalizadas en las que el etnógrafo es quien pregunta y el informante quien responde suele posponerse a la práctica conversacional común, e incluso (sobre todo en las instituciones) al esquema inverso, pues en multitud de situaciones durante los primeros momentos de la investigación es el etnógrafo quien debe responder a las preguntas de sus informantes.

Estas *reglas de secuencia* nos introducen ya en los aspectos menos explícitos de la etnografía, nos hablan más del sentido de las acciones del investigador que de las acciones mismas. Apuntan hacia ese segundo tejido de conceptos metodológicos que abordaremos en detalle en los capítulos siguientes, y que definen en qué medida

un proyecto, una observación, una entrevista, un modo de participación, acciones que pueden ser comunes a muchas otras formas de investigación social, son más o menos *etnográficas*.

IV. OBJETOS

Tradicionalmente, los etnógrafos han representado sus objetos de estudio por medio de *guías* de trabajo. Una guía es un catálogo más o menos sistemático, siempre incompleto y abierto, orientativo y flexible, que fija nuestra atención sobre aquellos aspectos de un sistema sociocultural que resultan relevantes para el estudio. Las guías pueden ser confeccionadas por el propio investigador como *previsiones* de los objetos de interés, y ser modificadas conforme la interacción significativa en el campo establece nuevos objetos o nuevos matices inesperados en los objetos previstos. En algunas áreas de trabajo existen guías ya elaboradas, que pueden funcionar como puntos de partida para sugerir puntos donde fijar la mirada o la escucha, pero que generalmente nunca satisfacen un proceso de investigación concreto. El *Perfil transcultural de la educación*, publicado por Jules Henry en 1960, es un buen ejemplo (Cuadros 4 y 4.1). Puesto que gran parte de los objetos de interés del etnógrafo vienen alentados por problemas de interpretación cultural, un buen lugar en el que encontrar sugerencias para la confección de nuestras propias guías es la lectura de etnografías, y, en general, de textos antropológicos sobre los temas que nos interesen. Algunos trabajos en antropología de la educación pueden funcionar a este respecto como auténticas guías, aunque su intención global sea de índole teórica (véase, por ejemplo, Dobbert *et al.*, 1984) (Cuadro 5).

Nuestra intención no es ofrecer una guía, sino introducir algunas ideas a propósito del *modo* que tenemos los etnógrafos de afrontar nuestros objetos. La confección de guías es uno de los primeros pasos: las guías nos *ponen en acción*. Es común, en el relato de las experiencias etnográficas, la sensación de maremágnum que producen las primeras aproximaciones al campo. La pretensión holística de la etnografía nos incita a abrir al máximo nuestros sentidos sea cual sea el objeto genérico que estudiemos. El trabajo de concreción que suele implicar la reflexión sobre la guía nos sitúa en disposición de iniciar nuestro registro de un modo algo ordenado, aunque, como veremos, nunca tan ordenado como para cerrarnos por completo a determinadas áreas del *espacio sociocultural* que pueden resultar insospechadamente relevantes.

Cuadro 4
LOS EPÍGRAFES GENERALES DEL *PERFIL TRANSCULTURAL*
DE LA EDUCACIÓN DE JULES HENRY
(Adaptado de Henry, 1960)

- I. ¿En qué se concentra el proceso de la educación?
 1. Medio ambiente (no humano)
 2. Ambiente (humano)
 - 2a. Valores
 - 2b. Conflicto de valores
- II. ¿Cómo se comunica la información? (métodos de enseñanza)
- III. ¿Quién educa?
- IV. ¿Cómo participa el educando? (¿Cuál es su actitud?)
- V. ¿Cómo participa el educador? (¿Cuál es su actitud?)
- VI. ¿Se enseñan algunas cosas a algunos y no a otros?
- VII. Discontinuidad en el proceso de educativo
- VIII. ¿Qué limita la cantidad y la calidad de la información que recibe el niño del maestro?
- IX. ¿Qué formas de control de la conducta (disciplina) se emplean?
- X. ¿Cuál es la relación entre el propósito y los resultados de la educación?
- XI. ¿Qué imágenes del yo parecen afirmarse?
- XII. ¿Cuánto dura el proceso de la educación formal?

El texto completo de Henry examina los objetos implicados en estas preguntas, las formas que toman las respuestas en una variedad de culturas y los problemas teóricos que se encierran en ellas.

Cuadro 4.1
UN DETALLE DEL PERFIL TRANSCULTURAL
DE LA EDUCACIÓN DE JULES HENRY
(Adaptado de Henry, 1960)

EPÍGRAFE IX:

¿QUÉ FORMAS DE CONTROL DE LA CONDUCTA (DISCIPLINA) SE EMPLEAN?

1. Suaves
2. Rígidas
3. Sentido de lo correcto
4. Afecto
5. Reprimenda
 - a) Directa
 - b) Amable
 - c) Mixta («Nos gusta que tengan opiniones, pero gritar los números de esa manera es infantil»)
 - d) Impersonal («Con la conducta de algunos de ustedes, nos estamos retrasando»)
6. Ridículo
7. Exhortación («¿Cómo puedo enseñarles con tanto ruido?»)
8. Órdenes
9. Disposición o demandas de órdenes
10. Técnica del «nosotros»
11. Inspirar culpa
12. Interrumpir la actividad
13. Sanción grupal
14. Amenaza
15. Estimulación del amor propio de los niños
16. Señal no verbal
17. Recompensa
18. Promesa de recompensa
19. Estrategias especiales
20. Despertar temor
 - a) Humano
 - b) No humano
21. Apelar a un poder superior
22. Exclusión
23. Castigo
24. Estimular el control por parte del grupo de pares

Cuadro 5
EPÍGRAFES GENERALES DE LA GUÍA DE DOBBERT ET. AL. (1984)
(Adaptado de Dobbert *et al.*, 1984, Tabla 1, pp. 280-286)

ESPECIFICACIÓN DE SUBSISTEMAS PARA UNA TEORÍA GENERAL
DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL

1. [Actores]
 - 1.1. Aprendiz
 - 1.1.1. Características del aprendiz
 - 1.1.2. Capacidad de actuación (del aprendiz)
 - 1.1.3. Actuación (incluida la propensión a elegir pautas específicas)
 - 1.1.4. Depósito de conocimiento cultural
 - + Conocimiento acerca de qué hacer
 - Conocimiento acerca de qué no hacer
 - 1.2. Otras personas / Personas que responden
 - 1.2.1. Edad, sexo, parentesco y otras características formales
 - 1.2.2. Valores que sostienen
 - 1.2.3. Ideales para la situación de transmisión
2. Locales y situaciones culturales
3. Información cultural almacenada en pautas sociales
 - 3.1. Pautas de interacción social
 - 3.1.1. Instituciones nombradas
 - 3.1.2. Actividades que caracterizan el medio
 - 3.1.3. Tamaño y composición del grupo
 - 3.1.4. Atmósfera relacional-expresiva
 - 3.1.5. Objetos
 - 3.2. Pautas de control por parte de 1) adultos, 2) niños mayores, 3) pares
 - 3.2.1. Sin respuesta (la actividad se limita a ser realizada sin control aparente)
 - 3.2.2. Respuestas confirmadoras
 - 3.2.3. Respuestas disconfirmadoras
 - 3.2.4. Respuestas mixtas

Dentro de cada epígrafe, como en el caso de Jules Henry (véanse los cuadros 4 y 4.1) los autores se extienden en detalles. A lo largo de su texto discuten una teoría de la transmisión cultural examinando comparativamente los resultados de la aplicación de esta guía a tres culturas diferentes (comunidades de Israel, Estados Unidos y Zinacantán).

Al describir las acciones del etnógrafo hemos señalado que podrían darse diversas trayectorias y vueltas atrás, y que no cuadraba demasiado bien con la etnografía establecer líneas claras de secuencialidad entre ellas. Esta idea es todavía más válida para describir cómo el etnógrafo accede a sus objetos *en la práctica*. Así como el investigador ha de *orientarse* en el espacio y en el tiempo del campo, también ha de *hacerlo* entre sus objetos. Por eso, para presentar cómo el etnógrafo se relaciona con ellos hemos escogido la imagen del laberinto. El antropólogo Anthony Wallace usó esta misma imagen para referirse a las relaciones que se dan entre la cultura, entendida como fenómeno colectivo, y la personalidad de los individuos, señalando que éstos portan en sus mentes «mapas» laberínticos (*mazeways*) que constituyen representaciones particulares de sus culturas (Wallace, 1972; cf. García Castaño y Pulido, 1994, 33).

Aplicada al proceso etnográfico, esta metáfora del laberinto es acorde con la visión del trabajo de campo como proceso de socialización que hemos expuesto en el capítulo 1 (*supra* pp. 23 ss.): al aprender los códigos de la cultura que se trata de estudiar, el etnógrafo —como el niño— no encuentra un sistema pre-elaborado de objetos de conocimiento. Las reglas del comportamiento social no vienen ordenadas en un índice (aunque existan códigos escritos para algunas parcelas de la conducta); los objetos materiales cuyo uso ha de ser aprendido no vienen ordenados en ningún catálogo; los usos del lenguaje se aprenden sobre la marcha —insertos en situaciones concretas de interacción—, no se encuentran generalmente codificados de antemano. Cualquier ámbito cultural presenta esta característica fascinante: *sospechamos* que hay un orden (que en alguna parte se encuentra la «salida», que los caminos del aprendizaje no son absolutamente caóticos y presentan una cierta regularidad, un conjunto de pautas), pero no podemos conocerlo a menos que *entremos* en él. Aunque siempre se parte de algún esquema previo (de alguna acción de orientación, de algún *plan*), el índice de contenidos de un libro es lo último que se escribe. Del mismo modo, los *objetos* a los que el etnógrafo presta atención en el campo pueden ser previstos en su proyecto, pero con la expectativa de que serán descubiertos, relacionados, ordenados, conforme se avanza en el laberinto cultural. Dado que los sistemas culturales son *locales* y los procesos de investigación constituyen *experiencias*, no puede haber una representación universal de los objetos concretos de una etnografía, ni de las trayectorias entre objetos que los etnógrafos particulares pueden llegar a realizar.

La figura 2 ofrece una representación imaginaria del laberinto de los objetos etnográficos para el caso de una posible etnografía de la escuela. En ella se incluyen cuatro grandes áreas de atención, en principio diferenciadas: el estudio de la comunidad en la que la escuela se encuentra localizada, la propia institución escolar, otros ámbitos más generales que pueden resultar relevantes, otras instituciones... Las figuras 2.1 y 2.2 representan con mayor detalle tres de estas áreas. Podríamos haber ofrecido otros epígrafes. Estos que aquí indicamos nos vienen bien para ejemplificar tres características del laberinto que resumen nuestro modo de operar con los objetos:

1) Cuando nos situamos en el *interior* de un laberinto desconocemos *a priori* las relaciones topológicas entre nuestra posición y el conjunto de las relaciones espaciales, pero al mismo tiempo sabemos intuitivamente que existe un sistema de relaciones entre nuestros desplazamientos y la definición progresiva de los *límites* del laberinto. En un laberinto, conocer nuevos lugares incrementa nuestra incertidumbre momentáneamente, pero sabemos que sólo si buscamos nuevos lugares podremos dar sentido a los anteriores en el esquema general. El único modo de encontrar la salida es perderse durante algún tiempo. El *holismo*, como intención irrenunciable del procedimiento etnográfico, puede ser ejemplificado así: en la práctica, situarnos ante un objeto cobra sentido sólo si pensamos desplazarnos hacia otros, pues es el conocimiento progresivo y cada vez *más amplio* del sistema de relaciones entre los objetos el que puede ayudarnos a *concretar* cada vez más, paradójicamente, los límites significativos que hacen que un objeto concreto sea inteligible.

2) Otro aspecto implicado en esta imagen del laberinto es la relativa ausencia de *dirección* en la trayectoria que seguimos (relativa, porque la dirección se va concretando conforme avanza la investigación, y porque siempre existe algún punto de partida). En etnografía es posible —y también necesario— disfrutar sintiéndose perdido durante largos períodos de la investigación, y sobre todo en los primeros momentos. Aunque buscamos un orden tratando de documentarnos, por ejemplo, sobre el emplazamiento de la comunidad, y, dentro de él, sobre las condiciones climáticas, las unidades territoriales, las fronteras, para pasar luego quizás a la demografía, luego al trabajo y la economía, y así sucesivamente, es frecuente que el propio campo nos induzca a tomar un atajo no previsto o nos haga detenernos puntillosamente en algún aspecto que en principio juzgábamos de menor importancia.

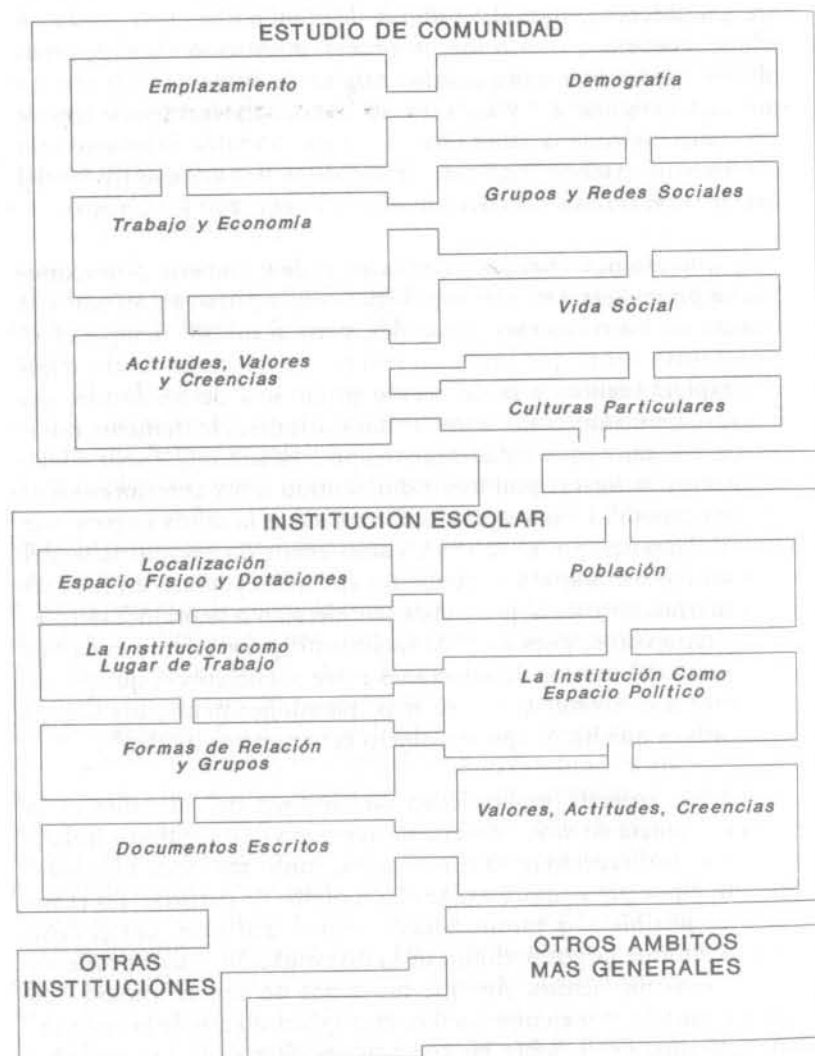


Figura 2. Un laberinto de objetos.

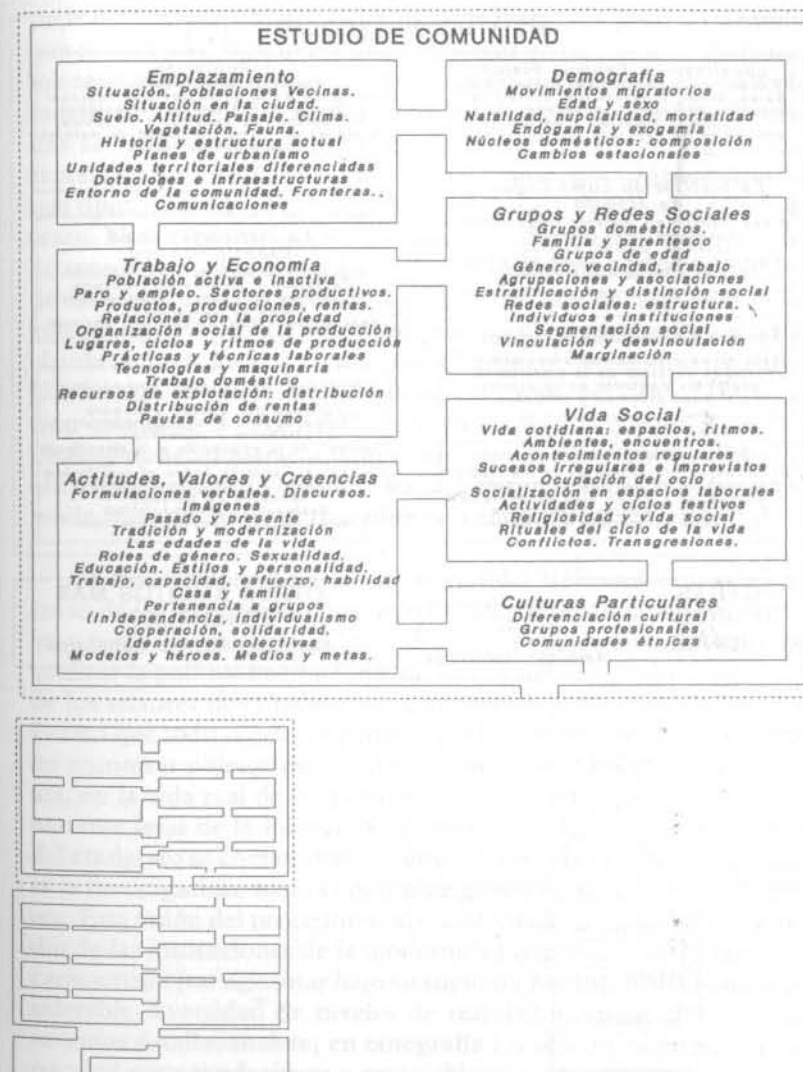


Figura 2.1. Un laberinto de objetos (fragmento).

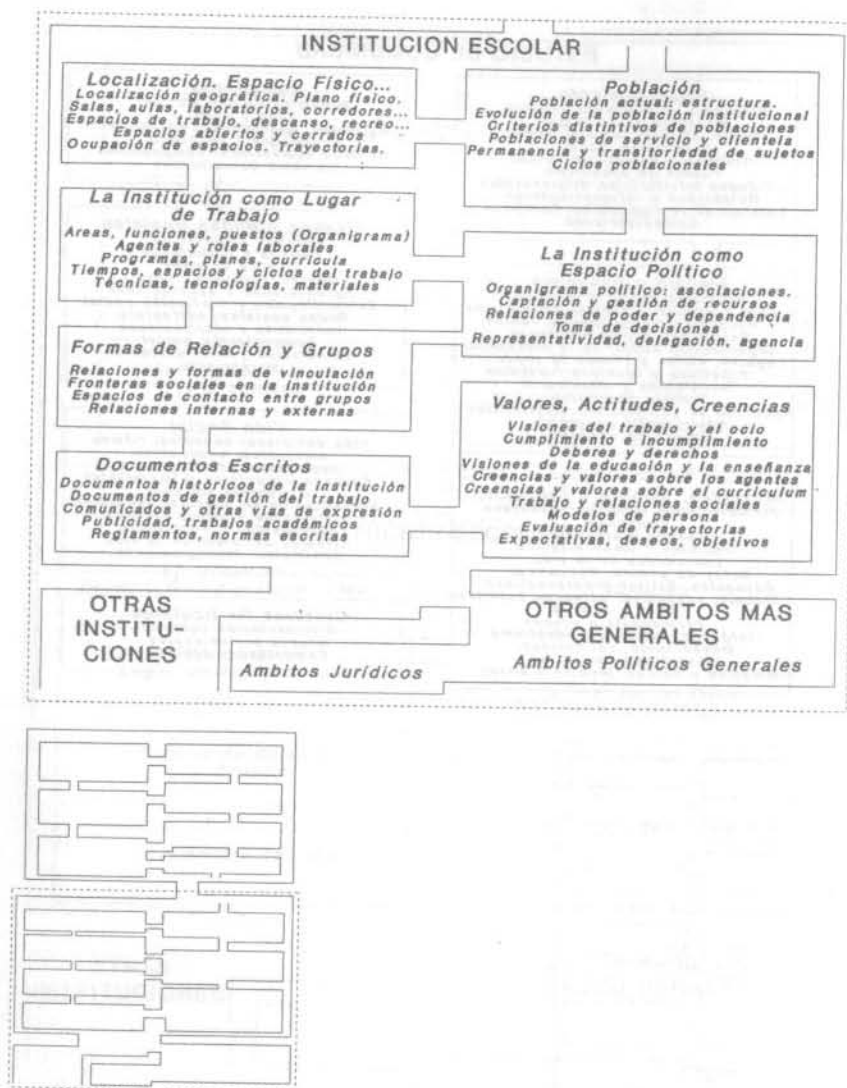


Figura 2.2. Un laberinto de objetos (fragmento).

El etnógrafo asume que su conocimiento previo del campo (o del tema) es sólo una parte del conocimiento global que habrá de extraer a lo largo del proceso de investigación, y espera que el campo le oriente sobre lo que es importante investigar. Esto no significa que *toda* la investigación se deba convertir en un juego de desplazamientos sin orden ni concierto: el juego no consiste en perderse indefinidamente. Pero se engañaría quien supusiera que las etnografías se construyen siguiendo trayectorias claramente prefijadas representables mediante flechas o cajas chinas, dos imágenes con las que típicamente nos figuramos los problemas de secuencia y de contexto. Ni las secuencias etnográficas implican direcciones pautadas de antemano, ni los contextos socioculturales funcionan a la manera de esos confortables círculos concéntricos que nos sugieren la siguiente lectura: Pepito está en su pupitre, el pupitre está en el aula, el aula en la escuela, la escuela en el barrio, el barrio en la ciudad... Una buena etnografía es aquella que sabe construir, desde la interacción cotidiana, la deriva de los objetos, a medida que éstos van dotando de inteligibilidad al conjunto, pues es perfectamente posible que Pepito esté en su barrio antes que en su pupitre, y que ése sea el modo más adecuado de describir su lugar en la escuela.

3) Una consecuencia de la imagen del laberinto es que, en el curso de la investigación, los objetos van cobrando diferentes perfiles y perspectivas según el lugar del que vengamos: no es lo mismo analizar la política institucional de una escuela viniendo del estudio de los sectores marginales que la integran que hacerlo a la inversa. Puesto que todo objeto se percibe a la luz de los anteriores, el ideal de encontrar objetos puros, claramente recortados en el campo (o sea, en la vida real de las personas de carne y hueso), se encuentra bastante lejos de la intención del etnógrafo. Más bien, los objetos del etnógrafo se contaminan los unos de los otros conforme progresa la investigación, hasta el punto de generar una auténtica *amalgama*. Esta visión del procedimiento es adecuada también para el estudio de las instituciones de la modernidad que, como las escuelas, se caracterizan por aglutinar bajo su supuesta homogeneidad una considerable diversidad de niveles de realidad y perspectivas. Como veremos detalladamente, en etnografía los objetos valen por su capacidad para conducirnos a otros objetos y para decirnos cosas sobre ellos. Una buena información demográfica sobre la comunidad no es aquella que se yuxtapone o se superpone sin más a la descripción de las relaciones sociales del grupo, sino aquella que, ya al ser presentada, nos dice algo de esas relaciones.

V. TRANSFORMACIONES

Al ofrecer un modelo orientativo de la etnografía surge un problema delicado: el de enumerar y describir las técnicas que la componen. Este problema es especialmente importante en el caso de la adaptación de la etnografía al estudio de instituciones modernas que, como la escuela, parecen demandar un constante trabajo de evaluación y cambio. Uno de los objetivos fundamentales de cualquier intento de presentar un modelo en estas circunstancias es distinguir con claridad las intenciones y características del proceso etnográfico como un todo, y las técnicas particulares mediante las que *transformamos* los sucesivos estados de la información parcial. Los malentendidos aquí son múltiples, y frecuentemente vemos cómo se confunde la etnografía con la puesta en práctica de determinadas operaciones que «suenan» a investigación cualitativa. La etnografía no consiste sólo en hacer entrevistas, observaciones o análisis de contenidos, sino en realizar éstas y otras operaciones («cualitativas» y «cuantitativas») con la intención de ofrecer *interpretaciones de la cultura* (cf. Wolcott, 1993b). En este sentido, no es posible describir la etnografía ofreciendo un conjunto de técnicas, tarea que por otra parte nunca podría cumplirse exhaustivamente, sino facilitando las claves epistemológicas que fundamentan el procedimiento por el que los etnógrafos *tratan* la información en un proceso general de investigación. Es decir, no se trata tanto de conocer nominal y descriptivamente las técnicas como de entender qué lugar ocupa el problema de la transformación de la información en etnografía.

Probablemente, la palabra «técnica» suene demasiado inflexible en etnografía, si con ella queremos indicar un modo de acción diseñado y orientado para la consecución de fines específicos, nítidamente predefinidos. Puede que a lo largo de una investigación se den situaciones de este tipo (por ejemplo, cuando necesitamos falsar una hipótesis determinada mediante la realización de un experimento de campo), pero lo normal es que las técnicas funcionen más bien como *heurísticos* que como *algoritmos*, es decir, como procedimientos para identificar nuevos *problemas* más que como recursos automatizados para hallar las *soluciones*. Esto no implica que una etnografía, una vez presentada en forma de *texto* (ya se trate de un libro, artículo, informe, etc.), no pueda cobrar la estructura de una presentación de soluciones o de explicaciones causales. Pero durante la mayor parte del tiempo global que ha transcurrido *hasta la producción del texto*, el etnógrafo se ha dejado llevar por la búsqueda de problemas antes que por la intención de solucionarlos o de ofrecer

explicaciones de hechos. Es característico de la etnografía el retardar al máximo la producción de estructuras cerradas de ordenación o comprensión de la información, pues una vez cerradas esas estructuras impedimos que nuevas informaciones (procedentes del campo) puedan entrar a modificarlas o a formar parte de ellas. Las estructuras cerradas trabajan en contra del interés dialógico.

Después de una serie de visitas a un centro escolar con una alta tasa de suspensos concluimos, por ejemplo, que el «fracaso escolar» *se debe a que* los chicos y chicas son hijos de obreros sin cualificar, muchos de ellos en paro, de manera que el «ambiente familiar» no propicia unos mejores rendimientos. Supongamos que esta descripción de la situación ha sido convenientemente puesta a prueba mediante determinadas técnicas puntuales como cuestionarios, tabulación y análisis de notas escolares, observaciones concretas en los hogares..., y que podemos estar relativamente seguros de no equivocarnos al presentar esa secuencia causal. Por mucho que pudiéramos decir que estamos ante una conclusión científica, el etnógrafo no se detendría aquí. Más bien, consideraría tal «conclusión» como un punto de partida: ¿es siempre la obtención de malas notas un «fracaso»? ¿qué queremos decir, *en detalle*, con la expresión «ambiente familiar»? ¿forma parte de ese ambiente, *en la práctica*, una determinada comprensión del mundo del trabajo no cualificado? ¿en qué sentidos *concretos* el trabajo no cualificado es incompatible con la obtención de altos rendimientos escolares? ¿sucede así en todas partes o hay *matices* diferentes en *diversos* «ambientes familiares»? ¿cuáles han sido las *trayectorias específicas* de los maestros de ese centro escolar? ¿o es que debemos considerar al «maestro» como una función genérica universalmente equiparable en todas la escuelas?

Preguntarse por los detalles, por las prácticas, por los sentidos concretos de los hechos sociales, por los matices y la diversidad, por las trayectorias y los procesos específicos, es preguntarse por *las condiciones de experiencia que hacen inteligible la relación causal* propuesta en primer término. Independientemente de que la etnografía termine modificando los términos de tal relación —y esto sucederá a buen seguro—, al haberse preguntado tales cosas, el etnógrafo se habrá aproximado al ideal de ampliar el contexto de esa relación causal, es decir, al ideal de conocerla mejor en sus múltiples y complejas determinaciones y expresiones.

Las técnicas que nos permiten transformar sucesivamente el estado de la información en etnografía tratan de capacitarnos para formular, progresivamente, mejores preguntas.

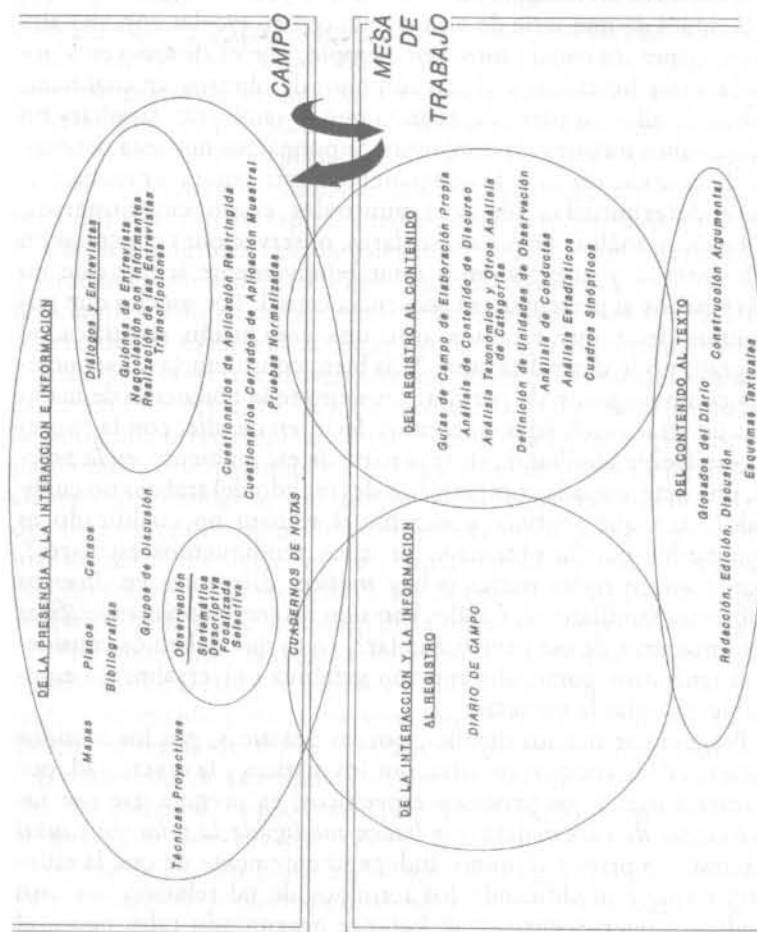


Figura 3. Transformaciones.

La figura 3 representa el espacio de las *transformaciones* de la información en etnografía, teniendo en cuenta los dos planos generales en los que situábamos el espacio de las *acciones*. Hay transformaciones que se realizan en el campo y transformaciones que se operan sobre la mesa de trabajo.

En un primer círculo (aunque no necesariamente en un primer momento, pues ya hemos visto que la apertura del diario, la lectura de bibliografía o el diseño de guías suele situarse en los comienzos de la etnografía), el etnógrafo transforma su *presencia* en el campo en *interacción* social significativa e *información*. El trabajo sobre censos, documentos, planos, espacios físicos, etc., conduce a la orientación informada en el terreno, no necesariamente mediada por la interacción con personas. La realización de diálogos y entrevistas, las observaciones de conductas, los grupos de discusión, la aplicación de cuestionarios y pruebas, las técnicas proyectivas, etc., conducen a una información mediada necesariamente por prácticas sociales con agentes concretos.

La relación entre la interacción social del investigador y la producción de información válida para la descripción, el análisis, o la interpretación de la cultura, plantea un problema que está, en gran medida, aún por desvelar. En general, carecemos de estudios sistemáticos sobre este asunto, pero podemos suponer que concebir la etnografía como un proceso de *prácticas sociales* en el campo es fundamental para entender cómo accede el etnógrafo a la información en la que basa su conocimiento. Problemas como el de la selección de informantes, la atención hacia determinados temas, y la influencia de la ecuación personal, forman parte de lo que podríamos llamar la «caja negra» del proceso etnográfico (López Coira, 1991).

Por supuesto, cada una de estas operaciones de transformación puede ser analizable en operaciones menores o en subtipos; y de hecho, esta clase de esquemas suele ofrecerse en los libros sobre metodología. Como se señala, por ejemplo, en el círculo de las entrevistas, éstas son el resultado, cuando tienden a ser estructuradas, de la elaboración de guiones previos, la negociación de las situaciones y los temas con los informantes, la realización de preguntas y comentarios, la transcripción...; por otra parte, Werner y Schoepfle indican cuatro subtipos de observación (sistemática, descriptiva, focalizada, selectiva [Werner y Schoepfle, 1987, I, 262]). Nosotros no vamos a entrar aquí en este tipo de clasificaciones que tratan de buscarle una estructura a una práctica siempre diversa. La lectura de obras metodológicas (como ésta misma!) puede ser útil a título orientativo. Pero cuando se exceden en la prescripción de las accio-

nes o en el detalle de las propiedades atribuidas a las acciones, tales obras pueden poner de manifiesto la enorme paradoja de las prácticas: los que nunca las han realizado no entienden bien de qué se trata, y los que ya las han llevado a cabo no necesitan que nadie se las cuente.

En el segundo círculo se incluyen las transformaciones de la información que convierten interacción e información en *registro*. En etnografía, estas operaciones se centran básicamente en la redacción del diario. Aunque muchas de las transformaciones realizadas en el primer círculo incluyen de algún modo una dimensión de registro (mapas, planos, cassettes, videos, notas inmediatas de observaciones, de entrevistas o grupos de discusión), es preciso subrayar que en etnografía el registro es, ante todo, un proceso de *selección* y *temporalización* de la información, y por tanto, una elaboración reflexiva. En nuestro *argot*, los etnógrafos nos referimos a dicha elaboración mediante una categoría que se refiere a un proceso de trabajo específico e insustituible: «hacer diario». Esta categoría nos impide confundir los *cuadernos de notas* que traemos del campo, las cassettes y videos que allí grabamos o los documentos que recogemos, con la disciplina de *inscribir* tales materiales en un orden diacrónico de investigación (véanse las ilustraciones 2 y 3). Confundir ambas categorías es como confundir el libro, como objeto material, con las operaciones implicadas en su lectura. Si es cierto que ya en el campo el etnógrafo ha de prodigar una percepción ampliada de los fenómenos (frente a la percepción de la vida corriente), al «hacer diario» todavía extremamos más nuestra posición de *receptores* intencionales de la información.

En el tercer círculo se incluyen algunos ejemplos de lo que los etnógrafos hacen para *transformar el registro en contenidos analíticos*. Las guías de campo, los análisis de contenido de discurso, los análisis taxonómicos y otros análisis de categorías, los de conductas, los estadísticos, los cuadros sinópticos, etc., son procedimientos que transforman el registro en *unidades* relevantes para el investigador y su audiencia: las configuran, las comparan, las relacionan, con el objeto de producir un conocimiento con voluntad de certeza, «manteniendo la autoridad y el control» sobre la información (Wolcott, 1994, 34). Normalmente, los contenidos generados por estos procedimientos son re-introducidos en el diario y van dando forma a nuestras prácticas de investigación en el campo, hasta el momento en que decidimos convertirlos en *texto*.

El cuarto círculo introduce algunos elementos sobre ese último proceso de transformación. La construcción del *texto* implica, deci-

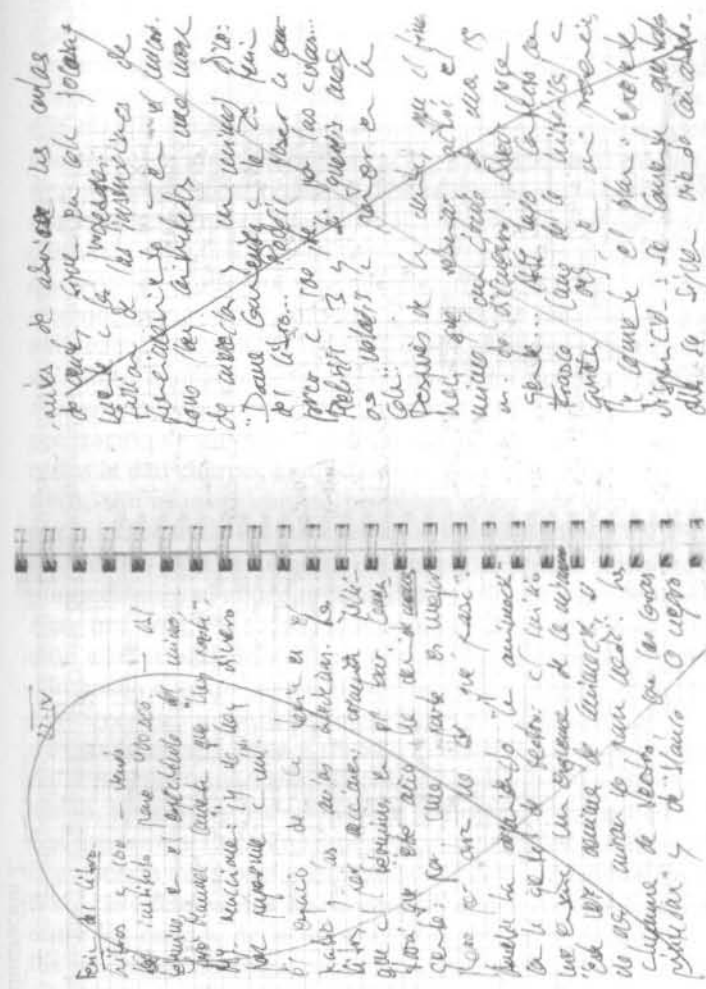


Ilustración 2. Un fragmento del cuaderno de notas de Ángel Díaz de Rada (1996). Notas tomadas en la celebración de la Feria del Libro en un centro público de bachillerato. El material ha sido tachado al ser volcado en el Diario de Campo (ilustración 3).

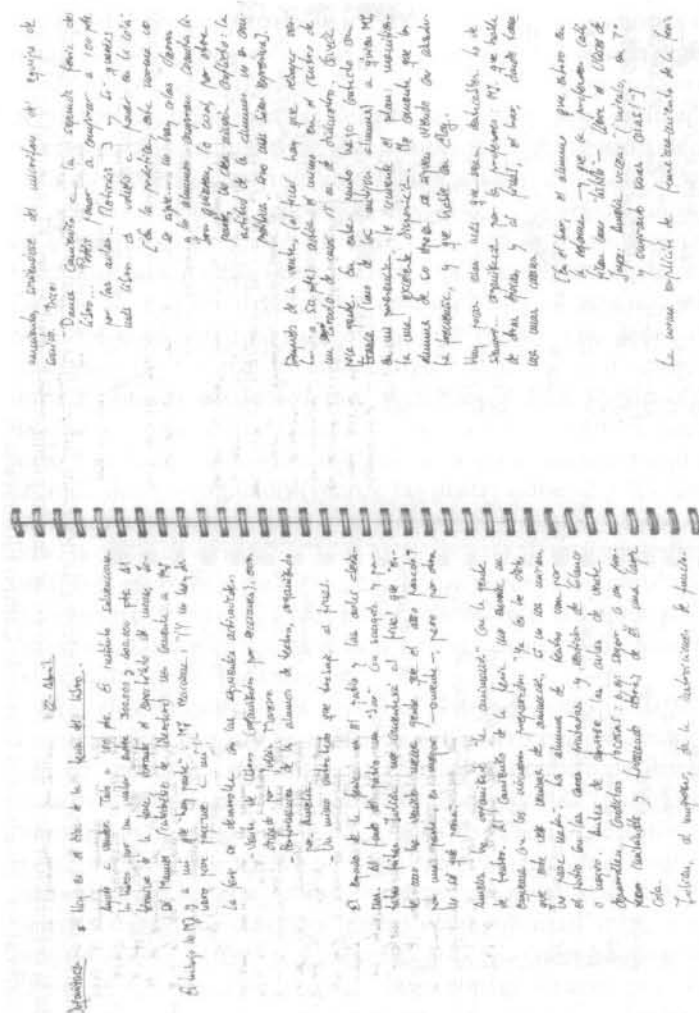


Ilustración 3. Un fragmento del Diario de Campo referente a las notas tomadas en la Feria del Libro de un centro público de bachillerato. Contrástease con el fragmento del cuaderno de notas en la ilustración 2.

sivamente, tener en la cabeza a un nuevo *receptor* de la cultura estudiada para hacerle partícipe de la inteligibilidad alcanzada durante la investigación. Supone, en este sentido, una conversión de los contenidos en un *argumento* (o, mejor dicho, en una *trama* argumental) más o menos convincente. Para hacer esto el etnógrafo ha de encontrar el modo de presentar sus series de datos, que han sido obtenidas por una diversidad de procedimientos de análisis; y también ha de volver una y otra vez al diario para glosarlo, es decir, para seleccionar casos o detalles significativos de cara al argumento que trata de transmitir (véanse, en la Ilustración 1, las glosas al margen, escritas tiempo después del registro). Hacer que un argumento *resulte convincente* no significa, en absoluto, reducir su valor «científico». Simplemente significa que debemos estar atentos al ejercicio retórico que conlleva *toda* práctica de escritura (cf. Geertz, 1989), una vez que nos hemos esforzado en satisfacer los criterios de fiabilidad y validez en la producción de los datos parciales y que hemos tenido en mente, a lo largo del proceso, que el destino de nuestro trabajo es acabar siendo sometido a un ejercicio de contrastación pública. La realización de un esquema argumental, la decisión sobre qué contenidos le dan cuerpo, en qué orden y con qué propósitos comunicativos, son asuntos que no podemos pasar por alto, y que forman parte indiscutible del proceso de investigación.

Podría plantearse aquí, de nuevo, el mismo problema que nos planteábamos al abordar las *acciones* y los *objetos* de la etnografía: ¿hay una sola trayectoria que conduce de la presencia a la interacción e información, de éstas al registro, de aquí al contenido y del contenido al texto; o se trata de operaciones que pueden aparecer y reaparecer sin un orden preestablecido? Tal y como hemos planteado esta secuencia, hemos tratado de sugerir que su partes mantienen en la práctica una cierta relación de necesidad. La figura 3, sin embargo, tampoco presenta flechas ni flujos concretos. Hay dos razones fundamentales. En primer lugar, aunque es casi impensable que la presencia del investigador pudiera convertirse inmediatamente en texto, sí es cierto que en ocasiones pueden darse saltos imprevistos entre los estados de la información: trozos de diario, o incluso de los cuadernos de notas, pueden ir a parar sin demasiada elaboración analítica específica al texto final; hipótesis comparativas fundamentales para la organización de los contenidos pueden surgir directamente de interacciones, o ser propuestas abiertamente por los propios informantes en el campo.

La segunda razón por la que en la figura 3 no hay flechas ni flujos direccionales, sino áreas de intersección entre los círculos, es

que en etnografía no todas la series informativas llevan el mismo ritmo; de manera que, en un momento dado, por ejemplo, a lo largo de una semana cualquiera de la investigación, puede que el etnógrafo esté elaborando un análisis de contenidos sobre una serie de redacciones de los alumnos de un centro escolar, preparando ya algunos de los argumentos textuales extraídos de una serie de historias de vida analizadas, y registrando en su diario las informaciones e interacciones que ha producido en las últimas visitas a la institución. No es preciso decir que estas diferentes series de datos suelen influirse mutuamente rompiendo cualquier expectativa que pudiera tenerse sobre un orden lineal de las transformaciones.

Hasta aquí nuestra primera aproximación al modelo. Hemos tratado de delinear los rasgos necesarios de la etnografía y el trabajo de campo mostrando al mismo tiempo la gran discrecionalidad que caracteriza al procedimiento. El mejor modo de comprender esta tensión es pasar a ilustrarla con ejemplos concretos que nos permitan penetrar más detalladamente en los criterios epistemológicos. Para ello utilizaremos intensivamente dos ejemplos de etnografía de la escuela, pues, como ha escrito Harry Wolcott:

Si quieres dedicarte a esta clase de trabajo deberías invertir más tiempo mirando lo que otros han hecho que escuchando lo que te dicen que deberías hacer (Wolcott, 1994, 3).

Segunda Parte

DOS EJEMPLOS DE ETNOGRAFÍA DE LA ESCUELA

LO QUE HICIERON HARRY Y JOHN

Harry F. Wolcott y John U. Ogbu publicaron, respectivamente, en 1967 y 1974, las dos etnografías que nos servirán de ejemplo durante los siguientes capítulos: *A kwakiutl village and school* [Una aldea y una escuela kwakiutl] (Wolcott, 1989) y *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood* [La próxima generación: una etnografía de la educación en un barrio urbano] (Ogbu, 1974)¹. Utilizaremos intensivamente ambos textos para ilustrar lo expuesto en los capítulos anteriores y para adentrarnos en la segunda aproximación al modelo de investigación (capítulo 7). Mediante la presentación de estas dos etnografías mostraremos la diversidad de los planteamientos metodológicos y nos introduciremos en la epistemología del procedimiento etnográfico.

En este capítulo aclararemos la importancia de la *situación* del etnógrafo en la realización del trabajo de campo, expondremos el modo en que nuestros dos autores trabajaron con el *extrañamiento*, y describiremos las *fuentes de datos* a las que recurrieron para componer sus etnografías.

A kwakiutl village and school se basa en el trabajo de campo que llevó a cabo Harry entre los indios kwakiutl de la aldea de Blackfish (Columbia británica, Canadá) durante el curso 1962-1963. Aunque el núcleo de su investigación fue esta estancia de un año, Harry volvió a la aldea en 1964 y 1965 y mantuvo un contacto intermitente con algunas personas originarias del poblado hasta 1989, año en el que escribió un epílogo revisando sus planteamientos originales:

1. Las referencias citadas son las de las ediciones en las que nos hemos basado. A partir de ahora, las referencias específicas se harán indicando simplemente el número de página entre corchetes.

«A kwakiutl village and school 25 years later» [«Una aldea y una escuela kwakiutl 25 años después»] [133-147].

Como señala el propio autor, y se sugiere en el título, su investigación incluye en realidad dos investigaciones: un estudio holístico de comunidad y un estudio seccional de la escuela de Blackfish. La temática central consiste en describir la posición de la escuela en el proceso de aculturación de una comunidad india. Harry describe minuciosamente el modo de vida de los indios de Blackfish a comienzos de la década de los sesenta y el papel que desempeñaba la escuela en ese modo de vida. A lo largo de su estudio se van perfilando las relaciones contradictorias de la población kwakiutl con la institución escolar llevada allí por los blancos.

Puede decirse que la etnografía de Harry presenta un formato «clásico» al estilo malinowskiano. Para llevarla a cabo, el autor vivió durante un año en una comunidad rural, a la que trató como una unidad cultural, ejerciendo de maestro. El texto es resultado de la inmersión de etnógrafo en la vida cotidiana de los nativos.

The next generation recoge el trabajo de campo que John Ogbu realizó entre los años 1968 y 1970 en el barrio de Burgherside de la ciudad de Stockton (California). Se trata de una investigación sobre el entramado de conceptualizaciones de la escuela en un contexto multi-étnico. El estudio replantea las hipótesis sobre el fracaso escolar de los negros y los chicanos, dando cuenta de las diversas relaciones, fraguadas históricamente, entre la población estadounidense blanca y de clase media y diferentes tipos de minorías étnicas².

I. UN MAESTRO DE ALDEA Y UN ETNÓGRAFO URBANO. DOS SITUACIONES DE INVESTIGACIÓN

Harry Wolcott realizó este trabajo de campo para preparar su tesis doctoral, que fue leída en 1964 en la Universidad de Stanford bajo el título «A kwakiutl village and its school: cultural barriers to classroom performance» [«Una aldea kwakiutl y su escuela: barreras culturales al desempeño escolar»]. Visitó por primera vez la aldea en abril de 1962 buscando un lugar para llevar a cabo una investiga-

2. Al referirnos a los estudios de Harry Wolcott y John Ogbu hemos tenido cuidado de utilizar las categorías que los propios autores usan para hablar de sus respectivos campos. Para evitar una tediosa exposición de citas hemos preferido integrar en nuestro propio discurso esas categorías («comunidad rural», «unidad cultural», «nativos», «negros», «chicanos», «minorías étnicas») sin entrecomillarlas permanentemente.

ción antropológica. Al aceptar el trabajo de maestro de aldea en Blackfish para el curso 1962-1963 encontró una *situación* que le ofrecería un acceso muy inmediato a la vida cotidiana de los indios, un lugar para trabajar y para vivir en interacción permanente con los nativos:

Una escuela y una casa de maestro relativamente nuevas, el pequeño tamaño del aula (sólo había doce alumnos cuando la visitamos) y de la aldea, la ausencia de otros blancos y el relativo aislamiento del asentamiento, lo convertían en un lugar ideal para aprender sobre su modo de vida y sobre la relación entre la escuela y el poblado [5].

El trabajo de campo no concluyó estrictamente cuando terminó el curso escolar en junio de 1963. Harry mantuvo relaciones por carta durante el año siguiente con sus ex-alumnos y con los adultos de la aldea, y regresó en el verano de 1964 no ya como maestro, sino para participar como miembro de la tripulación de un barco pesquero indio.

En su texto, Harry reflexiona sobre las ventajas y desventajas de ocupar el rol de maestro, haciendo algunas consideraciones sobre las relaciones intrínsecas que se dan entre la posición social que ocupa el etnógrafo y el conocimiento que produce sobre la sociedad en la que ocupa esa posición. De la simple mención de esas ventajas y desventajas, podemos extraer ya algunas ideas esenciales sobre el contacto cultural y la posición de la escuela en la aldea: el rol de maestro era un rol *aceptado* en la vida indígena, pero sólo *conflictivamente*, pues los nativos lo percibían de una forma altamente estereotipada. Harry había ejercido ya como maestro de enseñanza primaria en California, y «no esperaba tener ninguna dificultad al afrontar la tarea de la enseñanza [entre los kwakiutl]» [6]. Sin embargo, pronto iba a darse cuenta de que esa tarea no sería la misma en Blackfish.

Entre las ventajas del rol de maestro se encontraba la de capacitarle para maximizar el grado de *participación* que un blanco podía esperar alcanzar en una población india. Como indica el autor en su epílogo de 1989, el rol de maestro de aldea era el único que podía facultar a un blanco para vivir en Blackfish a tiempo completo. Además, como maestro podía llegar a mantener con los nativos un cierto grado de *reciprocidad*, en la medida en que con su trabajo daba «una parte de sí» [6]. De este modo, su situación le permitió una interacción con los indios de una índole diferente a la que hubiera tenido como mero encuestador.

Ser maestro en Blackfish facilitó a Harry un aprendizaje progresivo de la vida social de la comunidad. Al estar *en el campo* de un modo casi permanente —pues incluso cuando se encontraba en su casa las visitas de los nativos eran constantes—, su atención como etnógrafo pudo abarcar una gran amplitud de regiones de la sociedad india:

Como maestro y residente en la aldea, recogí a diario las conversaciones, las reacciones personales, las quejas, los ruegos, [...]. Intenté literalmente registrar todo lo que podía llevar a mi conciencia. Tuve la fortuna de que casi todo el mundo en la aldea era bilingüe y podía hablarme en inglés [6].

El acceso a la cultura india por parte de Harry fue más bien inespecífico. Estuvo allí, habló con la gente, les vio comportarse y registró en su diario lo que vio y escuchó. Aunque, como veremos, parte de la información fue producida también mediante procedimientos específicos, su situación no fue la de un encuestador con la única intención de hacer preguntas y recibir respuestas. Nunca puso a ningún habitante de Blackfish en el rol específico de «informante», según su propio comentario del método [5-7]. En general, ni siquiera tomó notas durante sus diálogos con los nativos: «...registrándolas tan pronto como me era posible después de las conversaciones, fui capaz de recoger la esencia de sus contenidos» [6].

Mediante esta aproximación fundamentalmente inespecífica a la cultura india, Harry registró —*inscribió* en su diario— las visiones del mundo y las acciones que los nativos ponían en práctica, tal y como se expresaban y cobraban forma en la vida cotidiana, evitando inducirlos. Por ejemplo, Harry no tuvo necesidad de preguntar explícitamente por los valores y los sueños asociados a la actividad de la pesca en Blackfish, cuando, al decir a uno de sus ex-alumnos que iba a incorporarse a una tripulación, recibió el siguiente comentario: «Señor Wolcott, se va a hacer usted millonario» [40]. O cuando pudo asistir a la siguiente escena:

Cierto día, mientras cruzábamos las rutas del interior de las islas avistamos un pequeño barco que faenaba con una tripulación de tres hombres y que siempre permanecía en las áreas de pesca protegidas. «Algún día, cuando sea viejo, —dijo el abuelo de Reggie— tendré un barco como ése y vendré a pescar aquí con Reggie y su primo como única tripulación» [43].

Pero, a pesar de su alto grado de penetración en la cultura india de Blackfish, Harry fue fundamentalmente un representante de los

blancos en la aldea, como lo eran el agente para asuntos indios nombrado por la administración canadiense, o la brigada de policía. Su situación le garantizaba, por tanto, esa posición fronteriza de la que hablábamos en el capítulo anterior.

• Uno de los aspectos fundamentales de la situación de investigación de Harry fue su posición de *mediador*. En primer lugar, dentro de la comunidad, se le atribuía un rol disciplinario que podía ser requerido —generalmente con poco éxito— por el jefe de la aldea (en una ocasión se le pidió que recordase a los chavales que el uso de tirachinas dentro del poblado no estaba permitido). En segundo lugar, Harry ocupaba como maestro una posición de mediación entre la cultura india y la cultura blanca. Por ejemplo, Harry establecía contacto con las escuelas provinciales a las que querían acudir los chicos y las chicas de Blackfish. Esta situación le resultaría fundamental no sólo para acceder a la información, sino también para interpretarla, pues su persona se encontraba en la superficie misma del contacto cultural que trataba de investigar. Como maestro de aldea, su posición resultaba privilegiada para experimentar, desde el lado de los blancos, el proceso de aculturación. Lejos de ser un simple recurso metodológico, es decir, un medio para el fin de la «recogida de información», el ejercicio de su rol fue en sí mismo informativo: Harry fue un *observador participante*.

Su participación como maestro fue una fuente de conocimiento particularmente importante en relación con aquellos aspectos de la cultura que tenían que ver más directamente con el papel conflictivo de la escuela en la vida local. Pero su situación en una comunidad reducida como Blackfish le permitió también extender los espacios de investigación más allá del ámbito restringido de la escuela, acometiendo el estudio de la institución escolar como parte de un proceso sociocultural global. Al estar presente en la vida cotidiana, Harry pudo tener la experiencia de un conflicto expresado no sólo en el lenguaje de las relaciones educativas, sino también en el lenguaje de la interacción ordinaria. En cierta ocasión, una mujer que venía algo cargada de alcohol tras haber asistido a una de las fiestas del poblado, gritó hacia su casa: «¡Eh, Harry, capullo, tú no eres mejor que nosotros, uno de estos días te vamos a coger y te vamos a ahogar!» [83].

Tanto los alumnos como la mayor parte de las mujeres mantenían alguna distancia formal al dirigirse hacia mí como «señor Wolcott» (aunque en kwakwala [la lengua nativa] siempre me llamaban el «hombre blanco»). El alcohol parecía intensificar tanto la actitud positiva como la actitud negativa que los adultos tenían hacia mí, e

incrementar la posibilidad de que comunicasen estos sentimientos. Durante una visita a la casa del maestro en la que comenzamos a beber desde el comienzo de la tarde, un padre usualmente reticente llegó a confiarme: «Ya sabes que aquí todos estamos relacionados. Somos una gran familia. Mientras estés aquí eres uno de nosotros, te queremos, y es por lo que hemos venido a verte». En contraste, cierto día los sentimientos negativos de una madre hacia mi persona se relajaron por los efectos del alcohol, y me gritó por la calle: «Ven aquí, Wolcott, gilipollas, a mí no me la das. Ven aquí, gilipollas, te voy a matar» [84].

Determinadas parcelas de la cultura que podrían haber resultado *invisibles* a un visitante ocasional se hicieron tangibles para Harry al convertirse en residente. Por ejemplo, tomó contacto con la manera en que los nativos interpretaban el sentido de la propiedad, al recibir el siguiente aviso del jefe de la aldea: «Cierre su puerta incluso cuando sólo vaya a dar un paseo hasta el muelle» [50]. Detalles como éste, potencialmente ocultos a una observación superficial, ayudaron a Harry a comprender aspectos fundamentales de las relaciones de los indios con la cultura blanca. Entre los kwakiutl de Blackfish el «robo» era una práctica frecuente. Los miembros de esa sociedad, organizada tradicionalmente según una pauta económica redistributiva, poseían una noción de propiedad diferente de la de las sociedades de mercado. Tanto la dimensión socializadora de la práctica del «robo» —los niños asistían a los «robos» que realizaban sus padres y eran animados por éstos a realizarlos— como su dimensión económica —la acumulación de bienes no parecía ser para los indios un fin en sí mismo— le ayudaron a comprender algunos aspectos distintivos muy valiosos para interpretar la distancia entre dos modos de vida.

• La etnografía de Harry ilustra muy bien el hecho de que la situación social del etnógrafo en el campo suele ser esencial a la hora de configurar la aproximación al *objeto* de estudio. Este hecho es especialmente importante en el caso de la etnografía de la escuela, en la que a menudo colisionan dos intereses contrapuestos cuando son los propios educadores quienes realizan la investigación: como etnógrafos, buscamos *aprender* de los otros; como educadores, pretendemos *enseñarles*. Jugar con esta doble relación en la situación de investigación no resulta sencillo. En el epílogo de 1989, Harry reconoció la incidencia de su posición como maestro sobre el *modo* de captar la información, criticando en su propia obra un cierto sesgo deprivacionista:

En aquellos años, el educador que llevaba dentro de mí estaba totalmente preocupado por lo que los alumnos *no* sabían. Como el resto

de los maestros de aldea que me antecedieron y que vendrían después de mí, encontré que mis alumnos estaban *atrasados* y consideré que mi obligación era *sacarlos adelante*. Hoy en día, el antropólogo que llevo dentro enunciaría el problema de un modo diferente: dando por sentado que estos alumnos no saben muchas (¿quizá la mayor parte?) de las cosas que yo, como maestro, quiero que sepan (por ejemplo, hablar inglés *standard*, o ser capaces de leer, escribir y contar), ¿qué es lo que *saben*? Si no prestan atención a lo que en *mi* mundo se acepta como importante, entonces ¿a qué prestan atención en el suyo? [140].

También el estudio de John Ogbu fue una tesis doctoral, leída en la Universidad de Berkeley en 1971. Aunque Harry nunca ocultó sus intenciones como investigador, su situación fue principalmente la de un *educador* norteamericano en una aldea india de la Columbia británica canadiense; John fue declaradamente un *etnógrafo* nigeriano —formado como antropólogo en Estados Unidos— en un barrio de una ciudad californiana. Ambos cumplieron con una propiedad fundamental de la situación de investigación en etnografía: *se desplazaron*.

Es preciso señalar que el desplazamiento como condición para realizar una buena etnografía puede no ser tan explícito como en estos dos casos. Sin embargo, como veíamos en los capítulos anteriores, algún grado de desplazamiento es imprescindible para facilitar el *movimiento* intelectual que necesita el etnógrafo: la descentración, al menos transitoria, de su propia realidad cotidiana y de sus categorías ordinarias de interpretación de la realidad. Como señala Colson en el prólogo a *The next generation*:

John Ogbu llegó a Stockton, California, en 1968, equipado con el más precioso instrumento del antropólogo: el derecho a ser ignorante acerca de la gente entre la que iba a trabajar, y en consecuencia, el derecho a preguntarles sobre sus vidas y sobre sus visiones de lo que les ocurría. En principio, fue allí para formar parte de un proyecto que iba a examinar la respuesta comunitaria a un experimento educativo sobre bilingüismo que acababa de ponerse en marcha en las escuelas del barrio de «Burgherside», en Stockton³. Y se quedó debido a la fascinación que le produjo la siguiente pregunta: ¿por qué la gente de Burgherside y los educadores que enseñaban a sus hijos o administraban sus escuelas tenían visiones tan diferentes de lo que ocurría? [xi].

3. El entrecomillado de la palabra «Burgherside» se debe a que es un nombre apócrifo. También lo es «Blackfish» en la etnografía de Harry.

El Distrito Escolar Unificado de Stockton financió los diez primeros meses de investigación. John Ogbu fue contratado como etnógrafo para trabajar en la evaluación del impacto de un proyecto de educación compensatoria en el barrio de Burgherside, compuesto mayoritariamente por negros y chicanos. Una beca de la Universidad de California le ayudaría a continuar con una investigación que, en su versión definitiva, conservaría muy pocas de las intenciones originales del proyecto sobre bilingüismo.

Ya en las primeras páginas de su texto John plantea un punto de vista etnográfico, señalando cómo los estudiosos norteamericanos del fracaso escolar de esas minorías, atrapados en su propio etnocentrismo, tienden a hacer que sus investigaciones prueben las causas generalmente asumidas en su medio cultural. La situación de John era diferente: en primer lugar, partía de un desconocimiento previo acerca de lo que *era* y lo que *debería ser* la educación americana, y en consecuencia trató de hacerse una composición de lugar investigando la mayor diversidad posible de *perspectivas* acerca de la educación, acerca de sus prácticas y de sus recompensas, tanto reales como imaginarias. En segundo lugar, como indica Colson en el prólogo, John no partía de la presunción de que el fracaso escolar de las minorías negra y chicana fuera algo natural o esperable: en Nigeria, la población (negra) no fracasaba en la escuela, ¿por qué no habría de comportarse del mismo modo en los Estados Unidos?

El trabajo de campo de John duró veintiún meses, entre 1968 y 1970. Aunque no llegó a vivir permanentemente en el barrio de Burgherside, sí lo hizo —durante dieciséis meses— en la ciudad de Stockton. Después realizó una serie de visitas al campo para completar y depurar su información. A diferencia de la situación de Harry, que supuso una inmersión continuada en la vida social de los kwakiutl de Blackfish, John desarrolló una etnografía conmutante (véase el capítulo anterior). Intentó conseguir un grado importante de *integración* en el campo, pero accedió a la información mediante aproximaciones más *específicas*, como suelen exigirlos las etnografías urbanas.

Las investigaciones realizadas sobre grupos e instituciones urbanas también suelen demandar un mayor esfuerzo de acotación y explicitación de los segmentos poblacionales a los que se dirige la atención. En una aldea india compuesta por quince núcleos domésticos (121 habitantes), Harry no tuvo que plantearse este problema: el grupo, aparentemente bastante homogéneo, resultaba prácticamente abarcable desde la interacción cotidiana. En una ciudad como Stockton, con más de 86.000 habitantes en 1960 [39] y una composición multi-étnica, John tuvo que *seccionar* su estudio en cuatro

segmentos definidos: a) los habitantes del barrio de Burgherside, b) los residentes en barrios vecinos que utilizaban las mismas escuelas que los de Burgherside, c) las organizaciones y los líderes que representaban los intereses de las minorías negra y chicana en la ciudad, y d) los «contribuyentes», que eran «principalmente los habitantes de clase media de Stockton y las organizaciones que formaban para ayudar a resolver los «problemas» de los habitantes de Burgherside y de otros grupos similares» [17].

Pero a pesar de haber realizado este corte seccional, John buscó, como Harry, una *presencia socialmente significativa* entre los grupos a los que estudió:

Los habitantes de Burgherside fueron el foco del estudio. No tuve una dificultad particular en establecer una relación con ellos, pero tampoco la di por supuesta. Después de mi llegada, comenzó a producirse un mayor conocimiento mutuo. Fui presentado en una reunión de la junta de directores del centro vecinal y en unas pocas semanas me eligieron como «uno de los representantes de la escuela». A lo largo del estudio, mi relación con esta junta, la asociación de vecinos y el centro vecinal fue de gran ayuda. La asociación incluso desarrolló un programa para recoger fondos para los refugiados de la Guerra civil nigeriana, y dio una fiesta de despedida en mi honor, en la cual, entre otras cosas, fui nombrado miembro vitalicio [17].

Con la misma intención de integración social, John visitó las iglesias, se acercó a diferentes grupos del barrio para explicarles que estaba allí estudiando la educación y se dio a conocer «a la mayor cantidad de gente posible, participando en diversas actividades y dialogando» [17]. De este modo, trató de colocarse en una situación que respondiera al ideal de conseguir una *presencia social en el campo*, en una *diversidad* de posiciones:

Después de los contactos iniciales pude visitar a muchas familias informalmente cuando me encontraba en la zona, y pude asistir a los servicios religiosos y a otros acontecimientos sociales con algunas de esas personas. También intercambié invitaciones a cenar con algunas de ellas [17].

La situación de investigación de John muestra que es posible mantener una actitud de *confianza y reciprocidad* en contextos que, por su complejidad y alto nivel de segmentación y formalización, podrían parecer escurridizos a las intenciones del etnógrafo. Esta actitud, que nos lleva a aprender de la cultura nativa considerada en

su totalidad, ha sido defendida por el autor en otros trabajos posteriores (cf. Ogbu, 1993).

Como nigeriano e investigador social procedente de la universidad, John no podía formar parte del barrio de Burgherside, pero, con su intención etnográfica, trató de maximizar el ideal dialógico en su acceso a la información. Ese ideal, por el que el etnógrafo busca penetrar en el conocimiento de los otros al descentrarse de la creencia en la superioridad del conocimiento propio, implica un ejercicio de *simetría* entre el que investiga y el investigado, al menos en el nivel de la interacción ordinaria. El siguiente fragmento de entrevista es un buen ejemplo:

Un padre de un chaval de Burgherside: — Yo conozco todos esos oficios y trabajos, pero no tengo nada... ya me entiende, no tengo diploma ni certificado para estas cosas. Por ejemplo, para conducir camiones o como mecánico de autopista... Cuando se para cualquier clase de maquinaria yo voy y la pongo a funcionar. Pero no tengo... ya me entiende... la escolarización.

John: — Entonces usted es como mi padre. Podía hacer un montón de cosas, aunque no tuvo escolarización. Por supuesto, en África, en sus tiempos... la gente no tenía que tener diplomas para hacer cosas.

El padre de Burgherside: — Ése soy yo [...]. [69-70].

Al mantener un diálogo lo más simétrico posible con sus informantes de Burgherside, John tuvo acceso al sentido que el fracaso escolar tenía para los negros y los chicanos; y pudo transmitir ese sentido —y su racionalidad— al mundo académico, donde finalmente se puso en circulación su etnografía, primero como tesis doctoral y luego como libro. Su situación en el campo y su posición de mediación entre estos dos mundos separados, convencieron a John de la existencia de serios desajustes en la institución escolar americana.

[Los maestros] contrastan sus modelos no con la vida real de Burgherside, sino con los informes de las agencias públicas y con modelos similares contruidos en otros distritos escolares, así como con inventarios que resumen las supuestas características de los «chicos deprivados» o «desaventajados» y que son proporcionados por los científicos sociales. Todo esto forma la base sobre la que se crean los nuevos programas compensatorios para resolver los problemas educativos en Burgherside. Sólo a duras penas, los habitantes de Burgherside juegan algún papel en la formulación de tales programas [156].

Tanto en el caso de Harry como en el de John, la presencia concreta en un campo multicultural les llevó a interpretar el fracaso de la escuela no como una quiebra de su funcionamiento *natural*, tal y como éste podía ser previsto desde la perspectiva unilateral de la cultura letrada. Como etnógrafos, no prevemos ninguna clase de funcionamiento natural en las instituciones humanas. Lejos de presuponer esa clase de funcionamiento, la situación de investigación nos traslada al mundo en el que *ocurren* las instituciones, en el que se construyen cotidianamente, y nuestra búsqueda de inteligibilidad se dirige no sólo a comprender sus «éxitos», sino también sus «fracasos», que, como aquéllos, se producen gracias al esforzado trabajo diario de sus agentes. Desde esta perspectiva, los fracasos no son interpretados *a priori* como «fallos» de la institución, sino como aspectos indisociables de su modo *normal* de funcionamiento. Y en la medida en que tienen su *razón de ser*, nuestra obligación es conocer el campo del mejor modo posible para llegar a comprenderla.

Como hemos visto, la *situación* de campo es una condición esencial de la etnografía y no, simplemente, un recurso añadido. La definición de la situación se encuentra en el núcleo de las *técnicas* mediante las que se obtiene la información, pero constituye también un pilar fundamental tanto de los *conocimientos* sustantivos como de las ideas de transformación o de *crítica* que el etnógrafo comunicará en su texto.

II. ¿DE QUÉ SE EXTRAÑARON HARRY Y JOHN?

Ya hemos señalado que el *desplazamiento* al campo es un modo importante de fomentar el *extrañamiento*. También hemos indicado en los capítulos anteriores la importancia de leer etnografías para alimentar la sensibilidad hacia la diversidad, y el conocimiento de la variedad de formas de vivir las instituciones y de interpretarlas. Un buen modo de reforzar la destreza del extrañamiento es comprender que las sociedades humanas se construyen en gran medida sobre *convenciones* contingentes que, a la manera de las reglas de un juego, pueden parecer incomprensibles a quien las contempla desde el exterior. Uno de los intereses de la antropología como ciencia es ilustrar que las sociedades humanas practican el «juego» sociocultural de modos diferentes, dentro de los límites que establecen sus tradiciones simbólicas y sus ecosistemas naturales. Una vez desarrollada la capacidad para *percibir* las convenciones en los otros, es relativamente sencillo pasar a considerar que nosotros mismos, en

nuestra vida corriente, también jugamos convencionalmente⁴. Éste es el trayecto que la antropología de la educación exige a quienes quieren hacer etnografía de sus propias instituciones escolares.

En esta sección ilustraremos el extrañamiento en las etnografías de Harry y John. La eficacia de estos ejemplos crecerá en la medida en que seamos capaces de figurarnos el ejercicio de descentración y de sensibilización que tuvieron que realizar nuestros autores.

Buena parte de la información etnográfica de Harry se produjo desde una doble perspectiva extrañada. En un primer plano, trató de comprender los modos en que unos indios kwakiutl vivían y percibían la educación escolar, una institución llevada a su aldea por los blancos a principios de siglo. En un segundo plano, se interesó especialmente por las percepciones que los niños y los adolescentes del poblado tenían de la escuela. Su esfuerzo de descentración implicó, por tanto, un control de su etnocentrismo como maestro blanco, y también de lo que podríamos llamar su «adulto-centrismo». A este esfuerzo por tratar de situarse en el punto de vista de los nativos y los chavales de Blackfish, añadió su interés en contemplar la vida social de la comunidad al menos desde dos posiciones claramente diversas: la de maestro durante un curso escolar completo, y la de pescador durante el verano de 1964.

La oportunidad de cambiar los roles y de extender el rango de experiencias contribuyó inconmensurablemente a obtener una imagen de la vida de la aldea más completa y positiva [7].

«Extender el rango de experiencias», verse ante los otros o con los otros haciendo lo que los otros hacen en diversas situaciones, es un modo de penetrar en las reglas de *su* juego, para pasar luego a comprender, ya de otro modo, por contraste, las del *nuestro*.

Tras décadas de contacto cultural con los blancos, los kwakiutl de Blackfish tenían mucho en común con el propio investigador: incluso iban a la escuela. Sin embargo seguían siendo indios, y en muchos aspectos su manera de entender y de llevar a cabo las relaciones sociales, el trabajo, y desde luego la educación, eran extrañas para los blancos destacados en la zona.

Harry comienza situándose, y situando al lector, ante las evidentes diferencias físicas de la población. En uno de los primeros

4. Cuando hablamos de la vida sociocultural como un «juego» en modo alguno queremos indicar que se trata de un proceso «poco serio», o modificable fácilmente mediante el establecimiento de nuevos pactos entre sus participantes. Lo que hemos de rescatar esencialmente de esta metáfora del «juego» es la cualidad pública y relativamente negociada de las reglas de la vida social, así como su *especificidad* en los diferentes contextos locales (véase el capítulo 7).

pasajes de su texto subraya cómo «la calvicie es una característica prácticamente desconocida entre los hombres [de Blackfish], y considerada como un rasgo del hombre blanco ante el cual al menos los niños se ríen abiertamente» [11].

Pero el extrañamiento de Harry fue más notable cuando observó algunos de los rasgos de la vida social de los indios. Como forma de conocimiento, el extrañamiento supone siempre una comparación implícita del tipo: «si yo (es decir, si alguien de mi entorno cultural) estuviera ahí, no haría lo que ellos hacen». Por eso, las fórmulas del extrañamiento suelen aparecer en los textos etnográficos como expresiones *negativas* que buscan producir en el lector un ejercicio de *reversibilidad*: «como ellos no están donde yo estoy (es decir, en mi entorno cultural), *no* hacen lo que yo haría». Buena parte del trabajo etnográfico consiste en percibir primero, y describir después, eso que los nativos *hacen positivamente*, para poder inferir las reglas de su juego sociocultural.

Por ejemplo, a Harry le llamó la atención que el creciente abandono de las casas en Blackfish condujera a su práctica destrucción. Los indios habían empezado tiempo atrás a marcharse de la aldea en busca de mejores condiciones de vida. Y él no entendía que los adultos dejaran a los chavales entrar en las casas abandonadas por otras familias. Lo que estaba en juego en su desconcierto era, entre otras cosas, la noción indígena de propiedad, mucho más ligada al concepto de *utilidad* que a los conceptos de *valor de cambio* o de *conservación*. Al ver cómo los niños de la aldea destruían las viviendas abandonadas, Harry habría podido limitarse a realizar una valoración negativa, expresable en la forma de un rechazo. Pero como etnógrafo se interesó por convertir el extrañamiento en una fente de conocimiento sobre la cultura de los otros:

Una orden dada a los niños para que no jugasen en una casa vieja y no la destrozasen, podría impedir o incluso prevenir tal destrucción, pero la orden nunca parecía producirse. Los aldeanos no se inclinaban a interferir en acciones de otros que no les conciernen directamente [13].

* De este modo, el extrañamiento etnográfico no propició una simple exclamación visceral del tipo «¡Cómo son estos indios! ¡Destruyen las casas abandonadas!», sino que fructificó en la hipótesis de una regla de conducta social: si no ordenan a los niños que dejen de jugar en las casas abandonadas es porque, entre las pautas de socialización de su cultura, dar órdenes es una situación extrema que sólo se pone en práctica cuando algo les concierne muy directamente. En etnogra-

fía, el extrañamiento es la vía privilegiada para la formación de hipótesis sobre las reglas del juego sociocultural (véase el capítulo 7).

El extrañamiento del etnógrafo no supone sólo un *acercamiento* fragmentario a otras formas de comprender y realizar el mundo. La sensibilidad hacia esas imágenes en negativo, es decir, hacia lo que *no* forma parte de lo esperado desde nuestros esquemas culturales, constituye la columna vertebral de la interpretación etnográfica. Esos aspectos de la vida social que *no encajan en nuestra visión* corriente de las cosas son los que nos hablan de la cultura «objeto» como un entramado de reglas propias, cuya existencia y relaciones nos esforzamos en reconocer. Uno de los objetivos de la etnografía es mostrar la razonabilidad de ese mundo a primera vista extraño, presentándolo como una realidad inteligible.

De hecho, uno de los supuestos centrales de la etnografía es que, cuando practicamos una ciencia social que no parte de la actitud del extrañamiento, tarde o temprano acabamos juzgando *valorativamente* el ajuste o desajuste de las formas de vida que estudiamos con respecto a *nuestra* comprensión de lo que nos resulta «corriente» o «natural», de manera que aplicamos una lógica de la *desviación* a todo aquello que se sale de nuestros propios prejuicios, o, utilizando un lenguaje más aséptico, de nuestros «planes» o «previsiones».

En este sentido, Harry *no* emprendió su estudio desde el supuesto de que la escuela de los blancos constituía una forma de educación universalmente aceptable, para afirmar después que el fracaso de la institución se debía a desviaciones de la vida de los indios en relación con las pautas culturales de las poblaciones blancas escolarizadas. Su proceso de razonamiento —el que se exige del etnógrafo— fue más bien inverso: la forma de vida de los kwakiutl de Blackfish era tal que, en su mundo de sentido, había multitud de elementos que no cuadraban con las exigencias de la cultura de los blancos, en la que la escuela ocupaba un lugar fundamental. En consecuencia, *la desviación no estaba en los indios, quienes al fin y al cabo* trataban de vivir su vida, sino en una institución que se había generado como producto de otra forma de vida.

La sociedad de procedencia de Harry incluía una escuela dotada de un currículum formal y una estructura marcadamente asimétrica, formalizada y burocratizada de la instrucción; una evaluación personalizada y una organización del trabajo escolar estandarizada, regida por el ideal de continuidad con un mundo laboral hipervalorado; un marco de expectativas de futuro que exigía una adaptación del tamaño del núcleo doméstico a los requerimientos de una inversión a largo plazo, y que se nutría de la idea misma del «largo plazo» como

coordinada vital... Una sociedad de esta naturaleza no era compatible con un modo de vida en el que, *extrañamente*:

— El trabajo más valorado, en el que los kwakiutl de Blackfish volcaban sus esfuerzos y sus expectativas, era la actividad tradicional de la pesca, a pesar de que ésta se estaba viendo progresivamente afectada por un proceso de rendimientos decrecientes, y por una reestructuración industrial de la fuerza de trabajo tendente a la disminución de las exigencias de mano de obra.

— Los padres no tenían noción alguna del «tamaño ideal» de la familia. Tenían tantos hijos como podían, era un placer y un honor tenerlos, y no los entendían como una carga específica para los integrantes de la familia nuclear, pues la responsabilidad de su educación se atribuía a la familia extensa.

— Las familias kwakiutl no tenían un plan pre-establecido acerca de sus ciclos domésticos, y por tanto su organización vital dependía más bien de planes a corto plazo:

No existe el objetivo de «tener» una familia en el sentido de que los padres decidan algún día no tener más hijos. Como tampoco anticipan un día en el que los hijos habrán crecido y abandonarán el hogar [21].

— No existía obligación de dormir un número determinado de horas de sueño. Los niños y las niñas participaban en las fiestas y los acontecimientos especiales celebrados por los adultos; y si se levantaban tarde por haberse quedado despiertos hasta altas horas de la noche, recibían tan sólo una «indulgentemente admonición».

— La pauta del tiempo entre los kwakiutl era, de hecho, más sensible a las condiciones climáticas que al reloj, como resultado de su adaptación a las actividades de la pesca y recogida de almejas, dependientes de los ciclos estacionales y de las mareas.

— Las pautas cotidianas de la educación en la aldea no consistían en instrucciones u órdenes específicas, y, en general, los adultos intervenían raramente en las actividades de los niños mediante admoniciones o mandatos directos. Se esperaba que los niños y niñas ayudasen en el trabajo doméstico, pero casi nunca se les exigía que lo hicieran [25]. Aunque los niños no eran diestros nadadores y algunos morían ahogados al aventurarse al mar, «los padres no les instruían» para que aprendieran a nadar [29].

Cuando los adultos se dirigen a los niños con el propósito de disciplinarlos o controlarlos, no lo hacen típicamente en voz alta o

en un tono áspero. Es raro que un indio adulto grite a sus propios hijos, y nunca oí a un adulto dirigirse con rudeza a un niño con el que no tuviera relación de parentesco. Una de las frases para la admonición de los niños que se escucha más frecuentemente es «deja de tontear». La frase se repite a menudo sin cambios en la inflexión. Una madre usaba esta expresión tan repetidamente al dirigirse a sus hijos que había llegado a convertirse en un monólogo. Es raro que la admonición produzca una respuesta inmediata [30].

— La gente se identificaba con su familia y con su banda, no con su trabajo.

— Como hemos señalado, el «robo» era una práctica frecuente, que no se ocultaba en absoluto a los más pequeños. Aunque a nadie le gustaba que le «robasen», la frontera entre tomar prestado algo y robarlo era muy difusa. La lógica económica de los indios se basaba más bien en la redistribución, el uso inmediato y el consumo de los bienes, y no tanto en la acumulación, el interés, el valor de cambio y la propiedad.

— Los kwakiutl de Blackfish no soportaban las pautas de autoridad en el trabajo características de la organización capitalista. Acostumbrados a una organización política en jefaturas tradicionales, en las que el poder es conferido por los subordinados y no aprovechado por los mandatarios, no toleraban que nadie les «mandonease». Tampoco lo soportaban los chicos mayores en la escuela.

— Los chavales concebían frecuentemente el trabajo escolar como un conjunto de tareas a realizar independientemente de quién las realizase en concreto. En consecuencia, les costaba mucho seguir la norma de un trabajo y una evaluación individuales.

El extrañamiento etnográfico permitió a Harry registrar estas y otras peculiaridades de la vida nativa. Al registrarlas con el propósito de conocerlas mejor, eludió las dos actitudes de investigación que son marcadamente incompatibles con el procedimiento etnográfico: por una parte, evitó excluirlas de su percepción como formas incomprensibles e irracionales de entender la vida; por otra parte, suspendió su juicio moral sobre ellas, anteponiendo un ideal de conocimiento y *reconocimiento*. Pues para el etnógrafo toda forma de vida sociocultural es razonable, es decir, se produce como una experiencia compleja a la que los agentes dan —o al menos intentan dar— un sentido. Bastará con esta selección de elementos de extrañamiento de *A kwakiutl village and school* para comprender por qué Harry pudo escribir que los buenos rendimientos académicos de Dorothy —una de sus alumnas— suponían en realidad una «com-

plicación» para su padres [46]; y entenderemos el sentido de estas palabras escritas al final de su monografía:

Los chavales logran una alfabetización básica, van ganando familiaridad con «esas cosas que se aprenden en clase» y comparten la experiencia de asistir a la escuela que es común a la mayor parte de los chicos de Norteamérica. En realidad, deberíamos preguntarnos cómo es que algunos de estos chavales tienen éxito al afrontar las tareas en el aula, cuando la mayor parte del currículo escolar es tan irrelevante en relación con sus vidas cotidianas y con sus experiencias anteriores [128].

También en el caso de John el extrañamiento fue punto de partida y columna vertebral de la etnografía. Aunque fue educado como antropólogo y etnógrafo en Estados Unidos, y escogió una realidad de la cultura estadounidense para realizar su trabajo, ya hemos visto que su etnografía fue también el resultado de un desplazamiento. Era nigeriano, y como señala en el prólogo Elizabeth Colson, directora del estudio:

Algunas cuestiones que podrían parecer vitales a los investigadores que sólo han conocido la sociedad urbana americana a él le resultaban irrelevantes, mientras que otras cuestiones que aquéllos podrían dar por sentadas fueron para él importantes. El doctor Ogbu ha conocido a muchos africanos adultos inteligentes que son analfabetos porque las escuelas llegaron a sus aldeas después de que ellos hubieran crecido. Él no se inclinaba a cometer el error, común en Occidente, de confundir inteligencia con alfabetización, ni asumiría que los valores de la clase media americana son una condición necesaria para el éxito en la escuela. Procede de una región de Nigeria donde las aldeas compiten por construir las mejores escuelas y por enviar a la mayor cantidad posible de niños a las escuelas secundarias y las universidades [xii].

El extrañamiento de Harry venía de comprobar día tras día el desajuste entre las exigencias del mundo relacionado con la escuela y las pautas de la vida social de los kwakiutl de Blackfish. Para John la fuente del extrañamiento fue algo distinta. Por una parte, también los habitantes del barrio de Burgherside, en su mayoría negros y chicanos procedentes de zonas rurales, poseían una visión de la vida que en muchos aspectos podía separarse de los ideales de la clase media urbana americana y con ello producir un desajuste similar al que experimentó Harry entre los indios. Pero eso no fue todo.

Lo que más sorprendió a John fue comprobar que otros *tipos* de inmigrantes en Stockton, como los orientales, procedentes también

de culturas distintas, tenían un acceso al sistema de recompensas y un éxito en la escuela equiparables a los de la población americana blanca —e incluso superiores—. Lo que provocó su perplejidad fue observar día a día que los negros y los chicanos habían llegado a asumir, en sus relaciones con la población blanca, una inferioridad esencial *tanto en sus rendimientos como en sus aspiraciones*. Debido a su origen cultural, John no podía compartir las visiones que concebían el fracaso escolar de los negros y los chicanos de Burgherside como una situación *natural o necesaria*. Y buscó el modo de hacer que ese fracaso resultase inteligible recurriendo a otras explicaciones.

Al estudiar los modos de relación entre los burghersiders y la población blanca de clase media de Stockton (los *anglos o contribuyentes*), John observó cómo en la práctica se formaban fuertes estereotipos fundamentados en una separación social casi absoluta entre ambos grupos. Esta separación social, históricamente cristalizada por el ejercicio de relaciones de subordinación y prejuicios raciales, explicaba por qué ambos grupos percibían de maneras marcadamente diferentes el fracaso de los burghersiders en la escuela. John, que había sido enviado por los anglos para evaluar un programa de educación compensatoria, se sorprendió al comprobar que los maestros, los administradores, y en general los expertos educativos responsables de éste y otros programas sostenían explicaciones para dar cuenta del fracaso escolar que, desde el trato cotidiano con la realidad de Burgherside, resultaban sencillamente insostenibles.

Para desarrollar su extrañamiento, John no sólo se sirvió de su procedencia nigeriana y de su percepción externa de la realidad de Stockton, sino que introdujo también una dimensión de descentración temporal al seguir una estrategia de análisis generacional. Que el fracaso escolar no era una propiedad natural de las poblaciones negra y chicana de Burgherside se hacía evidente al tener en cuenta que a los padres y a los abuelos de los actuales chavales del barrio no se los consideraba «fracasados»: simplemente habían accedido con éxito hasta el nivel educativo que el sistema les había brindado en su época. John también se extrañó al comprobar que los padres y las madres de Burgherside se interesaban efectivamente por la educación formal de sus hijos y de sus hijas, en contra del estereotipo sostenido por los observadores de la clase media de Stockton.

Uno de los aspectos que más sorprendió a John, y que motivó buena parte de sus preguntas etnográficas y de sus argumentos, fue constatar que los niños y los adolescentes de Burgherside —pero especialmente éstos últimos— no se esforzaban realmente por alcanzar buenos rendimientos escolares. Procedente de un medio cul-

tural en el que los negros valoraban la escuela, se la tomaban en serio y trabajaban en ella para maximizar sus resultados, John vio con extrañeza que los chavales de Burgherside no hicieran lo mismo, aun cuando reconocieran teóricamente que el éxito en la escuela era el único modo de mejorar su estatus en la sociedad americana y de acceder a trabajos dignos.

Cuando los burghersiders se comparan a sí mismos con los anglos y los orientales, dicen clara y voluntariamente que estos dos grupos tienen más éxito en la escuela porque se toman sus lecciones con seriedad y trabajan duro. [...] Así pues, aquí está el problema. Si los burghersiders tienen elevados objetivos educativos, como los anglos y los orientales, y si saben que estos últimos logran sus objetivos porque se toman su trabajo con seriedad y trabajan duro, ¿por qué no hacen ellos lo mismo? [97].

Al examinar el extrañamiento de Harry y John ante las realidades que estudiaron, podemos comprender mejor el papel que juega esta actitud en la práctica etnográfica. Del mismo modo que no puede haber etnografía sin una *situación* de campo que facilite el acceso directo a las experiencias de la gente, la etnografía es imposible sin *extrañamiento*.

Vista desde dentro, es decir, desde la vida ordinaria, cualquier realidad humana parece «natural». Normalmente no cuestionamos el mundo en que vivimos, sencillamente vivimos en él (cf. Schutz y Luckmann, 1973; Berger y Luckmann, 1986). Cuando algo no encaja con esa vida ordinaria, la tendencia normal es a pasarlo por alto o a interpretarlo como una desviación inadecuada de lo que es «natural»: seguimos manteniendo las categorías que ordenaban nuestro mundo antes de haber percibido *lo que no encaja*, o en todo caso lo clasificamos como un «problema» que hay que resolver conduciendo la situación a esas categorías previas. Así nos comportamos cuando diagnosticamos las anomalías interculturales como «problemas sociales».

El conocimiento que puede aportar la etnografía procede de otra inquietud. En general, como hemos indicado, parte de la base de que las gentes intentan vivir en mundos razonables y hasta cierto punto consistentes. De manera que cuando el etnógrafo percibe que hay formas de ver y vivir la realidad que no encajan con sus categorías previas, se esfuerza por encontrar las claves que hacen que esa vida *en concreto* resulte razonable y relativamente consistente para los que la viven. Por eso decimos que la etnografía es como un *viaje* hacia otros modos de vivir y comprender la realidad. Incluso cuando trabajamos en nuestro propio medio cultural, es decir, cuando

no nos desplazamos a lugares lejanos como lo fue Blackfish para Harry o Stockton para John, los etnógrafos buscamos siempre extrañarnos ante lo *diverso* (cf. Jackson, 1987). Para hacerlo posible, leemos acerca de los otros, o comenzamos a trabajar en situaciones que nos induzcan a extrañarnos. Como han señalado George y Louise Spindler, la etnografía realizada sobre nuestras propias realidades sólo puede llevarse a cabo como si se tratase de un viaje de ida y vuelta, pues sólo haciendo familiar lo extraño, podremos llegar a hacer extraño lo familiar (Spindler y Spindler, 1982).

III. LAS FUENTES DE DATOS DE HARRY Y JOHN

Muy a menudo, los etnógrafos incumplen sus propósitos metodológicos. No es sólo que se desvíen de los planes predefinidos en sus proyectos de investigación. En realidad, se trata casi de una constante motivada por las exigencias de adaptación al campo que conlleva cualquier etnografía. Además, suele haber un desequilibrio entre el trabajo de campo y el uso real que hace el investigador, en el *texto* definitivo, de los materiales empíricos obtenidos. Como veremos a continuación, cualquier trabajo de campo desborda la capacidad del texto escrito para dar cabida al conjunto de los datos producidos a lo largo de la investigación.

A kwakiutl village and school está dividido en dos partes. En la primera, titulada «La aldea y los niños», Harry hace una descripción general de la vida cotidiana en Blackfish, el ciclo económico anual y las actividades sociales de los nativos (Cuadro 6). En la segunda parte, «La escuela de aldea», nos presenta los niveles de escolarización de la población india, las relaciones entre los padres y los maestros, y las actividades de sus alumnos en el aula. El libro termina haciendo una valoración crítica de las funciones de la escuela y las necesidades educativas en aldeas como Blackfish. En las primeras páginas, el autor establece el siguiente esquema metodológico:

La primera parte describe el contexto en el que se transmite a los jóvenes el conjunto de la vida de la aldea, excepción hecha de las actividades que tienen que ver con la escuela. La mayor parte de la descripción de la aldea se relata a través de las vidas de cinco niños y sus familias. Los niños son Joseph, de 15 años; Norma, de 14; Dorothy, de 13; Walter, de 12; y Reggie, de 6. Sus hogares representan diferentes momentos a lo largo de un continuo en la situación de aculturación, desde una forma de vida relativamente tradicional hasta una forma de vida relativamente aculturada [9].

Cuadro 6 UN FRAGMENTO DE LA PRIMERA PARTE DE *A KWAKIUTL VILLAGE AND SCHOOL* (Wolcott, 1989, 21-22)

LA VIDA DOMÉSTICA

Las mujeres de la aldea se realizan cuidando de sus maridos y criando a sus hijos. Al reflexionar sobre la educación de su gran familia, la abuela de Reggie comentó: «¡Oh, me siento tan feliz con todos mis hijos!». Los padres indios no tienen noción alguna acerca del tamaño ideal que deban tener las familias. No existe el objetivo de «tener» una familia, si eso significa que los padres decidirán algún día no tener más hijos. Tampoco anticipan un día en que todos los hijos habrán crecido y abandonarán el hogar. Cuando es demasiado mayor para seguir teniendo hijos propios, la mujer de Blackfish tiene ya nietos en su casa de los que cuidar, o puede tomar a su cargo la educación de los hijos de otra. Ninguna casa de la aldea tenía menos de dos niños. La pareja más vieja tenía dos nietos en edad escolar que vivían con ellos y a los que criaban como a sus propios hijos. Los chavales estaban tan acostumbrados a vivir con sus abuelos que se dirigían a ellos llamándoles padre y madre, y llamaban a sus propios padres con diferentes términos. El mundo inmediato de todos los niños de la aldea incluía relaciones con personas de todas las edades, desde los parientes de edad muy parecida hasta los padres, los abuelos, y algunas veces los bisabuelos. En sus actividades diarias las relaciones de los niños nunca estaban limitadas únicamente a otros parientes o a los padres.

Los tamaños de las familias variaban desde una pareja recién casada sin niños (aunque habían tenido ya dos abortos) hasta una familia con «trece hijos vivos», usando la expresión de la madre. Incluso en una familia tan amplia, era la falta de cuidado de los hijos más que el tamaño mismo de la familia lo que causaba las críticas de los aldeanos. Hablando de esa madre, una mujer dijo en un tono ligeramente reprobatorio: «...y pienso que está trayendo [preñada] de nuevo». Lo estaba.

Las madres cargan normalmente con sus hijos más pequeños cuando visitan a alguien o viajan fuera de la aldea. Cuando los niños son capaces de caminar por sí mismos, es menos probable que acompañen a sus padres y se los considera en el momento de empezar a recibir los cuidados de parientes mayores. Para ese momento, es probable que la atención de su madre se encuentre ya centrada en un recién nacido. El cuidado de los hijos no es del dominio exclusivo de la madre; cualquier adulto que se encuentre cerca o cualquier niño mayor puede hacerse cargo de alimentar y coger a los bebés. A los bebés se los alimenta cuando lo piden, y el llanto recibe generalmente una atención inmedia-

Cuadro 6. Continuación

ta. Las mujeres de la aldea alimentan con biberón a sus hijos desde el nacimiento. Algunas madres jóvenes desearían que las mujeres aceptasen dar el pecho a sus hijos, pero ninguna mujer quiere oponerse a la costumbre vigente a título individual. La fórmula normal del biberón consiste en una mezcla de leche embotellada con agua calentada en una olla. Una de las líneas de Walter [en una redacción hecha en clase] ilustra el tono casual que el cuidado de los bebés adquiere en la aldea:

Nos levantamos esta mañana a las seis en punto, así que enchufé el hornillo y cuando estaba caliente puse algo de leche en el biberón y se lo di al niño.

Los hombres aceptan a sus grandes familias sin pensar demasiado en ello. El padre de Reggie afirmó que le hubiera gustado tener «una docena» de niños, pero añadió que su mujer había tenido problemas con el cuarto hijo, así que «lo dejaron» en ese punto. A pesar de su lamento, tuvieron otro hijo nueve meses después.

El rol del marido busca llegar a un equilibrio entre el tiempo de atención a la mujer y a la familia, y la práctica de una diversidad de actividades por medio de las cuales puede escapar tanto de su familia como de la aldea. Cuando están en casa, los hombres cuidan de los niños, cocinan, o ayudan a otras tareas domésticas. Se dice de algunos hombres que son mejores cocineros que sus esposas, y los chavales de la aldea se enorgullecen públicamente de su competencia como cocineros.

Los maridos casados con esposas dominantes encuentran diferentes formas de escapar a sus directivas. Permanecer fuera de la casa o de la aldea es una de ellas. Beber, en casa o como alternativa a regresar al hogar, aporta una vía de escape a la rutina doméstica tanto para los hombres como para algunas de sus mujeres. [...]

* Tras este planteamiento argumental de la metodología, uno esperaría que los datos fueran presentándose filtrados por las experiencias de estos cinco personajes y sus familias, en un esquema que respondiera al «continuo de la aculturación». Pero no sucede así. Aunque, como veremos en el siguiente capítulo, dicho continuo constituye una línea argumental básica del texto. Lo fundamental en la monografía es la descripción *global* de la vida en la aldea. Los cinco niños y sus familias son intermitentemente protagonistas de un relato que no cabe en el marco restringido de sus experiencias personales. En el epílogo, escrito 25 años después, Harry mostraría su insatisfacción ante el malogro de su estrategia de casos:

Si tuviera que repetir el estudio haría algunos cambios. Primero, haría un uso más extensivo de los estudios de caso de los niños, tomados individualmente, centrando los acontecimientos de la aldea y del aula de una manera incluso más íntima sobre esos mismos cinco niños en edad escolar (o quizás solamente sobre uno o dos de ellos) [139].

A pesar de las previsiones metodológicas hechas al comienzo de la obra, el propio Harry reconoce en el epílogo no haber afrontado «el trabajo de campo original con la idea de hacer estudios individuales de los niños» [139]. Desde luego que podría haberlo hecho, y seguramente también así podría haber escrito una monografía penetrante sobre la vida y la escuela de los kwakiutl de Blackfish. De hecho, ésa fue la estrategia que siguió unos años después en un estudio sobre el rol del director de escuela (Wolcott, 1984). De haber seguido ese camino, sus fuentes de datos habrían sido más *específicas*, y seguramente hubieran logrado también más claramente uno de los propósitos esenciales de toda etnografía: describir la cultura *encarnándola* en vidas concretas. Pero como contrapartida, su trabajo hubiera tenido seguramente un aire menos clásico.* Tal y como quedó hecha, la monografía presenta a Harry como *testigo* de excepción de la vida de los indios contemplada en su totalidad. Y aunque es cierto que las fuentes de la información están, a veces, poco aclaradas, el autor es capaz de convencernos de las posibilidades que encierra una presencia permanente en el campo y una captación *inespecífica* de la información. *

El bloque central de información de la etnografía de Harry podría clasificarse bajo el epígrafe *registro generalizado*. Gracias a la experiencia continuada y la participación en las actividades de la aldea, Harry pudo registrar los diálogos de los nativos, sus comentarios espontáneos, y pudo observar distintos aspectos (a veces aparentemente triviales) de su vida social. A esta fuente inespecífica, transcrita del diario, pertenecen la mayor parte de los datos.* Por ejemplo, cuando cuenta cómo a los niños en sus hogares no se les obliga a comer, narra el calendario anual de actividades económicas en la aldea, o comenta los problemas que la administración tiene para reclutar maestros dispuestos a trasladarse a aldeas como Blackfish, no señala la fuente concreta de las informaciones. El resultado es un relato de la cultura en múltiples dimensiones entreveradas que gana credibilidad en la medida en que convence al lector de que el autor posee un conocimiento *detallado* de la vida social, reflejada como por ósmosis a través de la experiencia de un *testigo* oportunamente situado en el lugar de los hechos (cf. Malinowski, 1993; Stocking, 1993; Geertz, 1989).

Además, en una parte importante de la investigación el testigo se hace informante privilegiado. Como maestro implicado directamente en la cultura escolar de Blackfish, el registro generalizado se convierte en *transcripción de una experiencia directa* de la realidad. Éste es el caso cuando el autor habla, por ejemplo, de la inadecuación de los manuales normalizados como material didáctico para los indios de Blackfish, del desfase entre el calendario universalista de la institución escolar y el calendario local del ciclo económico, o de la generalizada actitud reluctante de los niños hacia el maestro en el aula.

Como cualquier etnografía, la de Harry también se sirve del *discurso* de los nativos como fuente de información. El *verbatim*, es decir, la expresión literal entrecomillada, funciona a veces como un auténtico descriptor de modos de comprensión del mundo, en la medida en que el etnógrafo entiende que esas expresiones resumen de manera concisa visiones compartidas de la realidad. Así, la concepción que los nativos tienen de cómo la aldea ha ido siendo progresivamente afectada por el proceso migratorio, puede cobrar cuerpo en expresiones literales como la siguiente:

Toda esa gente que vivía en la aldea... —prácticamente *huyen* hacia Alert Bay [el centro urbano más cercano]—. Todos son buena gente. Si todavía estuvieran aquí, tendríamos una buena aldea. La mejor [5].

Y uno de los problemas centrales de la gestión escolar en el área de Blackfish puede quedar condensado en la expresión «El reclutamiento de los maestros ha sido lo más difícil» [73], pronunciada por el superintendente provincial en una entrevista. A veces, este material discursivo es utilizado genéricamente, y situado en el texto etnográfico como si hubiera sido producido por un agente anónimo. La frase «Pienso que la educación es la *única* salida» [79], a la que Harry concedió una importancia capital para señalar la actitud ambivalente de los indios hacia la escuela, fue dicha en realidad por un adolescente (no identificado) de una aldea vecina. El uso del *verbatim* puede darse también en la descripción de *acciones* particulares, como un pronunciamento espontáneo de los nativos que, debido a su frescura, resulta enormemente significativo para alcanzar *insights* sobre la cultura: «En los tiempos pasados comíamos comida, pero ahora comemos dinero» [14]. Este discurso, dicho por un indio durante una expedición pesquera al contemplar cómo otros pescaban para su propia subsistencia, introdujo a Harry en la percepción nativa de la transición hacia una economía de mercado.

Otra fuente de información en *A kwakiutl village and school* es la derivada de la observación directa de las *acciones e interacciones* de los indios. Un foco de atención importante en este sentido son los *acontecimientos*, en los que puede apreciarse la *cultura en acción*. Los acontecimientos son interpretados por el etnógrafo como escenas que ilustran pautas de construcción de la realidad sociocultural:

Los adultos no organizan ni instruyen a sus niños en las actividades del juego. Por ejemplo, cierto día Reggie se fijó en una bicicleta guardada en el sótano de la casa de su abuelo, y le pidió que le ayudara a sacarla fuera porque él no podía hacerlo por sí mismo. Habían comprado la bici para el primo de Reggie, que no había conseguido aprender a montar. Sin ninguna ayuda, Reggie la sacó para aprender. Se cayó varias veces antes de conseguir moverla. Después, las caídas fueron cada vez menos frecuentes. Cuando hubo aprendido, su padre comentó: «Aprendió solo. Nadie le ayudó» [28].

Harry también usó otras fuentes más específicas para obtener sus datos. Recurrió a *informantes especializados*, como médicos, personas del servicio religioso destacadas en la zona, superintendentes y administradores educativos, maestros de aldeas vecinas, con quienes habló y a quienes entrevistó. Con uno de estos informantes, la señorita Kathleen O'Brien, fundadora de la escuela de Blackfish en 1928, trabajó de un modo más intensivo. Al reconstruir la *historia de su vida* accedió a una información imprescindible para conocer el desarrollo de la escuela a lo largo del siglo. Aunque en su libro Harry no hizo una explotación exhaustiva de este tipo de *documentos personales* (Plummer, 1989), es evidente que se sirvió de ellos como fuente de información⁵.

Otra valiosa fuente de datos fue el ejercicio cotidiano de *redacción* que planteó a sus alumnos en clase como parte de su programa de instrucción. En algunos casos, los chavales aprovechaban ese ejercicio para comunicarse con él mediante notas escritas como cartas. En otros, la información fue específicamente buscada por el investigador, mediante la sugerencia de preguntas o temas concretos que los chavales tenían que responder por escrito: «¿Qué me gustaría hacer dentro de diez años?» «¿Qué recuerdo de los anteriores maestros?» «Si yo fuera el maestro...» «¿Qué es lo que me gusta y lo que no me gusta de la escuela?», etc. Para completar la conceptualización nativa de la

5. Un ejemplo del uso intensivo de este tipo de fuentes por el mismo autor en Wolcott (1983).

institución escolar de la aldea, Harry recurrió también a las notas que frecuentemente los padres escribían para comunicarse con él.

El catálogo de fuentes escritas no acaba aquí. Para componer su etnografía, el autor también tuvo que consultar *textos legales* sobre el estatuto de la comunidad india en la Columbia británica y sobre la regulación del sistema educativo; estudió *encuestas* médicas y materiales procedentes de *otras investigaciones* realizadas acerca de los maestros en aldeas indias; y revisó *materiales bibliográficos* y otras fuentes letradas.

Finalmente, también utilizó datos *cuantitativos*. Tabuló los niveles educativos alcanzados por los adultos de Blackfish, estableció los porcentajes de asistencia de sus alumnos, y, entre otras cosas, correlacionó los cocientes intelectuales con los tamaños de las familias. Algunas técnicas muy específicas de uso común para el «diagnóstico» de la situación escolar, como las *pruebas sociométricas* o los *tests de inteligencia*, fueron para Harry fuentes adicionales de información, tratadas críticamente.

La figura 4 resume las fuentes de datos de *A kwakiutl village and school*, tal y como nosotros las hemos reconstruido aquí con un propósito ilustrativo. Cuando el estudio fue iniciado a principios de los sesenta, como el autor reconoce en el epílogo de 1989, los etnógrafos no tenían costumbre de ofrecer este tipo de información explícitamente:

Reflejando una práctica acostumbrada en la época, presté en el texto una escasa atención a los procedimientos del trabajo de campo, y no aparecen referencias sobre el método en la bibliografía. Tampoco había demasiadas referencias que pudiera utilizar. En aquellos días no había entre los antropólogos tradición de trabajar sobre lo que les parecía obvio: si querías aprender acerca del modo de vida de algún grupo humano, debías irte a vivir entre ellos hasta el grado en que fuera adecuado y posible. Por su parte, los investigadores de la educación, con su gran dependencia de las técnicas de medida y los diseños experimentales tomados de la psicología, no reconocían «método» alguno en la aproximación del etnógrafo de campo [136].

La etnografía de John, publicada siete años más tarde, sí recoge una sección expresamente dedicada a contar «Cómo fue hecho el estudio» [15-20].

Desde el punto de vista metodológico, la monografía de John tiene la virtud de mantener intactas las intenciones de la investigación etnográfica en una población urbana que, según hemos visto, no podía ser reducida como la de Harry a unos pocos núcleos domésticos. Su orientación fue al mismo tiempo *seccional*, pues recor-

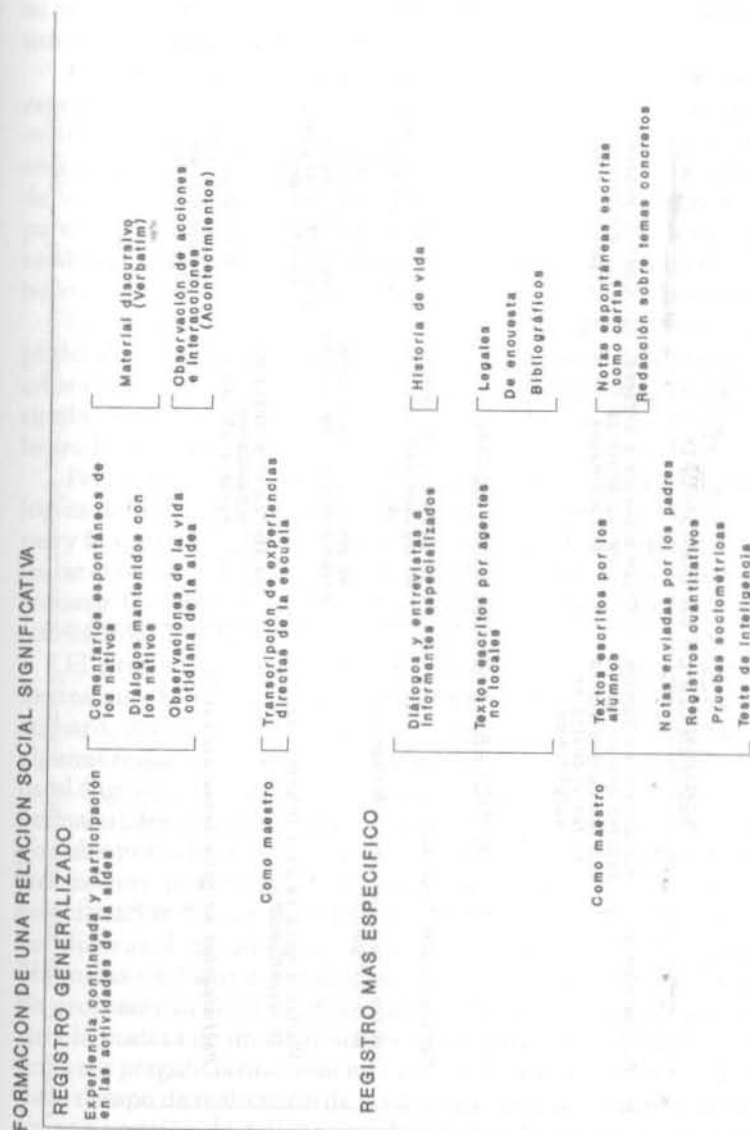


Figura 4. Fuentes de datos en *A kwakiutl village and school*.

FORMACION DE UNA RELACION SOCIAL SIGNIFICATIVA

SEGMENTOS DE LA COMUNIDAD			
Burghersiders	Residentes en Barrios Vecinos que coinciden con los Burghersiders en las escuelas de Burgherside	Organizaciones y Líderes de las Minorías Subordinadas	Contribuyentes y sus Organizaciones
ACCIONES DE VINCULACION SOCIAL			
Contatos con familias	Participación, como miembro, en algunas asociaciones voluntarias	Asistencia a encuentros de los contribuyentes	En especial, los encuentros sobre educación y bienestar de los Burghersiders
Visitas a familias para informar de la investigación	Asistencia a encuentros organizados en los barrios	Formación de relaciones con el personal de las escuelas	
Visitas a iglesias para informar de la investigación	Asistencia a encuentros organizados por negros y chicanos		
Participación en actividades del barrio			

Figura 5.1. *The next generation*. Formación de una relación social significativa en los diversos segmentos de la comunidad.

tó cuatro segmentos de una población más amplia; y *holística*, pues su pretensión fue establecer un horizonte lo más amplio posible para interpretar los datos (figura 5.1).

Como hemos apuntado, en esos cuatro segmentos, pero muy especialmente en el de los burghersiders, John intentó fraguar una relación social significativa visitando a las familias y a otros grupos sociales del barrio, penetrando (como participante activo) en algunas de sus asociaciones voluntarias, y asistiendo a sus encuentros, y en particular, a los organizados por negros y chicanos. John también estableció relaciones con el personal trabajador en las escuelas del barrio, así como con grupos organizados de los «contribuyentes».

Desde su *situación* como investigador tuvo acceso a una multiplicidad de niveles de la realidad educativa y social de Burgherside, creando así las condiciones para realizar un *registro generalizado* similar, por su nivel de penetración en la vida cotidiana, al que realizara Harry entre los kwakiutl.

Pero quizás el aspecto más destacable de la creatividad metodológica de John radique en su capacidad para *combinar* las intenciones y la situación del etnógrafo tradicional con la necesidad de controlar el registro específico hasta el nivel de sistematicidad que suelen requerir los estudios hechos en sociedades «complejas» (Cuadro 7) (cf. Banton, 1980).

El proceso de producción de información por parte de John ilustra muy bien el principio de progresión en la especificidad del registro, del que hablábamos en el capítulo anterior al mencionar algunas reglas necesarias en la secuencia de acceso a la realidad cultural (figura 5.2). Una parte fundamental de su información se basó en materiales producidos específicamente mediante *entrevistas* provocadas por el investigador y *cuestionarios* aplicados a muestras relativamente numerosas. Pero las preguntas de estas entrevistas y cuestionarios fueron producidas a partir de la comprensión de la cotidianeidad inmediata de Burgherside, utilizando las respuestas obtenidas mediante esas técnicas como nuevos temas para el *diálogo* en profundidad con los informantes. John no usó su rol para inquirir a la manera de un encuestador que espera que los demás contesten a sus preguntas manteniendo con ellos una interacción restringida al tiempo de realización de la encuesta, sino que trató de colocarse en una posición de diálogo, yendo y viniendo entre sus categorías y las de sus informantes para depurar progresivamente la *significación cultural* de sus propias preguntas.

Globalmente, todas las dimensiones de su etnografía reflejan este modo de proceder. Un ejemplo muy claro se encuentra en su modo

Cuadro 7
UN FRAGMENTO DE *THE NEXT GENERATION*
(Ogbu, 1974, 28-30)

LOS BURGHERSIDERS

[...] Mi examen de más de cien hogares y los datos procedentes de mi estudio acerca del medio de los estudiantes muestran que la unidad residencial, social y económica básica en Burgherside es la familia nuclear, formada por un hombre, su esposa y sus hijos, extendida con otros parientes consanguíneos y afines: padres mayores de uno de los cónyuges, nietos, o jóvenes yernos o nueros, y otros [...]. En este tipo se incluyen más del 65 % de las familias. El segundo tipo de estructura familiar [...], con más del 20 %, está formado por una mujer y sus hijos. La ausencia del cónyuge varón puede ser resultado de diversos factores: madre soltera, abandono del hogar por parte del padre, separación (con la consiguiente marcha de los parientes del marido), divorcio, o viudedad. Este tipo de familia puede incluir a uno de los padres mayores de la mujer (o a los dos), su compañero, sus nietos, y a un yerno o nuera. El tercer tipo está formado por un hombre y sus hijos, pero puede incluir también otros parientes [...]. Este tipo de núcleos domésticos puede ser consecuencia de la muerte de la esposa, o de su abandono del hogar. Alrededor del 6 % de las familias pertenecen a este tipo. Finalmente, se da una pauta [...] que consiste en la convivencia de nietos y abuelos. Esto ocurre cuando los mayores, cuyos hijos han crecido y abandonado el hogar, viven con sus nietos prácticamente en situación de adopción.

Muchos hogares incluyen tres generaciones de burghersiders [...]. Puede aducirse de nuevo una variedad de razones. Los burghersiders perfieren hacerse cargo de sus padres mayores antes que enviarlos a centros de la tercera edad. Puede ser que esto se deba a motivos económicos; por una parte, los burghersiders no pueden costear ese tipo de residencias; por otra parte, la seguridad social y otros subsidios públicos para asistir a los mayores pueden suponer un ingreso adicional a la familia. Los hogares de tres generaciones también se producen porque las jóvenes madres solteras permanecen a menudo en casa de sus padres, y porque en las parejas separadas o divorciadas los cónyuges a veces vuelven con sus hijos a vivir con sus padres.

Los abuelos tienen un papel muy importante en la crianza de los niños de Burgherside, tanto si los hogares cuentan con ambos cónyuges

* En los puntos suspensivos entre corchetes de este cuadro se saltan referencias a gráficos y tablas del texto de Ogbu, introducidas por el autor para esquematizar las estructuras familiares, la composición generacional de los hogares de Burgherside, etc...

Cuadro 7. Continuación

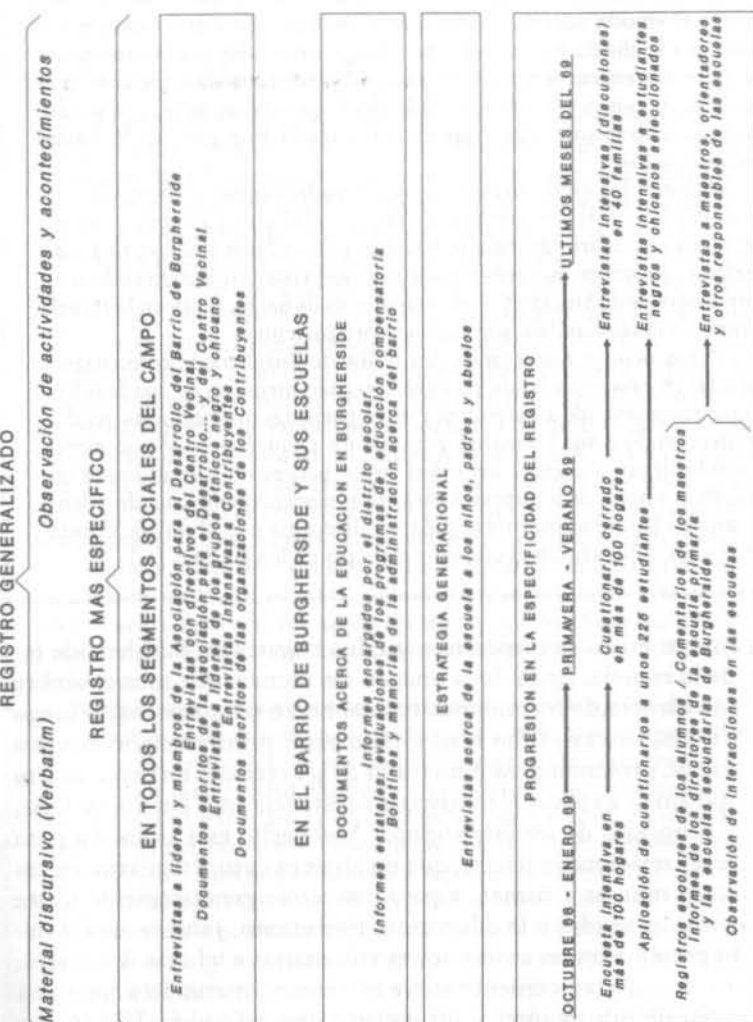
como si no. Algunas parejas pueden «prestar» sus hijos a sus padres. A veces, sin embargo, los padres y los abuelos no se ponen de acuerdo sobre el «modo adecuado» de criar a los hijos. En cierta ocasión, los padres y la abuela materna de una niña de once años discutieron sobre a quién pertenecía la niña realmente. La abuela sostenía que la niña le pertenecía porque la había cuidado desde que era un bebé. Los padres argumentaban que tenía que devolverles la hija porque la estaba «malcriando».

Tanto si los niños viven con sus dos padres como si viven sólo con uno de ellos, forman parte de las redes sociales de parentesco, matrimonio y vecindario del barrio. Muchos niños tienen abuelos, tíos, tías, primos, parientes mayores y padrinos que viven en Burgherside o en otros barrios de Stockton. Los compañeros de juego, tanto en la escuela como en la comunidad, son casi siempre parientes.

A sus ocho o nueve años, los niños de Burgherside comienzan a ayudar en casa —haciendo recados, llevando mensajes de una familia a otra, acompañando a sus padres y otros parientes mayores a las tiendas, y atendiendo a sus hermanas y hermanos pequeños—. Más o menos cuando llegan a quinto, los niños cuyos padres no hablan inglés comienzan a hacer de intérpretes para ellos, especialmente cuando salen a comprar. Las niñas mayores ayudan en la cocina y en el trabajo doméstico y los niños cortan el césped y trabajan en los jardines [...]

de penetrar en las percepciones que los hogares de Burgherside tenían de la escuela. Lejos de la imagen del técnico que toca el timbre con una carpeta de formularios bajo el brazo para marcharse luego con las «respuestas», John hizo lo siguiente: primero envió cartas a las familias, presentándose para tratar de ser recibido en sus casas con el propósito de explicar el motivo de su estancia en el barrio, es decir, con el propósito de *ser interrogado*. Aprovechó esta situación para establecer relaciones sociales, que en algunos casos fraguaron en invitaciones mutuas a comer, y para conversar genéricamente sobre problemas asociados a la educación. Entretanto, John se estaba haciendo presente en las asociaciones voluntarias e iglesias del barrio. A partir de este conocimiento sobre el terreno, orientado a crear una red social de informantes y un registro generalizado, elaboró una encuesta intensiva que aplicó en más de cien hogares, tratando de profundizar más sistemáticamente en la visión del mundo escolar que se le estaba presentando, por otros cauces menos sistemáticos, en el trato cotidiano.

En la primavera de 1969, y tras analizar el contenido de las pri-

Figura 5.2. Fuentes de datos en *The next generation* [15-20].

meras encuestas, buscó una especificidad aún mayor aplicando un cuestionario cerrado a las mismas familias. Una vez captados en este proceso los temas culturales *relevantes* sobre la educación formal e informal, el trabajo, la vida social, etc., seleccionó cuarenta familias para *matizar*, hasta donde le resultó posible, los significados de las «respuestas» obtenidas mediante la encuesta y el cuestionario. Mantuvo en esas casas «discusiones» que duraron entre una y cuatro horas, para esclarecer la visión del mundo y de la escuela que le transmitieron los burghersiders.

John siguió un proceso similar al tratar con los representantes y miembros de las asociaciones voluntarias, los alumnos y el personal laboral de las escuelas, y los contribuyentes; y reforzó su conocimiento por medio de la estrategia de comparación generacional y el estudio pormenorizado de documentos que le aportaron una perspectiva histórica, tanto del uso de la escuela por parte de las generaciones anteriores de burghersiders, como del funcionamiento oficial de la educación formal en Burgherside.

Un breve fragmento de entrevista, realizada por John a un estudiante del barrio, ilustrará esta búsqueda de los significados culturales en el proceso de la conversación:

Antropólogo: — Me gustaría conocer las razones por las que estás yendo a la escuela.

Estudiante: — Porque quiero ir a la facultad.

A.: — ¿Por qué quieres ir a la facultad?

E.: — Para tener un buen trabajo. Algunos van porque tienen que ir —si no, sus padres les dan la vara, si todavía no han cumplido los dieciocho—. Pero mi plan es ir a la facultad porque quiero.

A.: — ¿Qué tal te va en la escuela?

E.: — Creo que lo estoy haciendo bien.

A.: — ¿Qué quieres decir con «hacerlo bien»?

E.: — Bueno, no estoy sacando «muy deficientes» e «insuficientes». Sobre todo saco «aprobados», pero algunas veces saco «sobresalientes» y «notables», cuando me gusta la asignatura, el trabajo en la escuela. Si no, la mayor parte de las veces saco «aprobados».

A.: — ¿Consideras que sacar «aprobados» es hacerlo bien en la escuela?

E.: — Sí, es lo normal, la media. La mayor parte de la gente en mi barrio saca «aprobados» [85-86].

Este proceso de conocimiento conduce a un tipo de rigor metodológico basado en la producción de *confianza social*, y no ya sólo de confianza estadística. John realizó tabulaciones cuantitativas de los datos obtenidos en sus encuestas, cuestionarios y entrevistas, pero como etnógrafo sabía que lo crucial era entender la dimensión cua-

litativa, es decir, el *qué* de las cuentas que estaba llevando a cabo (Van Maanen *et al.*, 1982). Para los etnógrafos los números son mudos en tanto no queden bien aclaradas las realidades socioculturales que les sirven de referencia. Y, como venimos viendo, ese proceso de aclaración depende no sólo del conocimiento del investigador, sino del *valor social* que los nativos atribuyen a sus encuentros con él.

Al decir que la investigación etnográfica se apoya en una relación de *reciprocidad* con los nativos, queremos indicar, como mínimo, que el etnógrafo es consciente de hasta qué punto sus informantes se sienten *escuchados* en la interacción comunicativa con él. Idealmente, esta metodología basada en la confianza debería tocar fondo cuando el investigador pudiera llegar a ver los límites del engaño y la ocultación de información, es decir, cuando tuviera la convicción de no estar siendo engañado por sus informantes más de lo que ellos se engañan entre sí —o a sí mismos— en su vida ordinaria.

John aporta en su texto un ejemplo modélico de lo que estamos comentando. Interesado en conocer las razones del absentismo escolar que daban los estudiantes de Burgherside, introdujo una pregunta sobre este asunto en sus cuestionarios, que fueron aplicados entre el otoño del 68 y el verano del 69. La primera vez que aplicó el cuestionario obtuvo las respuestas que se indican en la siguiente tabla:

Razones para el absentismo escolar

Razón	Porcentaje de alumnos (n = 104)
1. Enfermedad del alumno	73,0
2. Enfermedad de la familia	3,8
3. Necesidad de ayuda de los padres	4,8
4. La madre se retrasó en preparar al alumno para ir a la escuela	0,0
5. No quería ir a la escuela ese día	8,7
6. No había hecho los deberes	1,0
7. Otras razones	8,7

[104]

Después de hacer un análisis sobre la asistencia a la escuela en Burgherside durante un período de dos años (1967-1969) —escribe John—, seleccioné a un cierto número de padres y de alumnos para estudiar más detalladamente el problema. Normalmente, informé a los sujetos que había estudiado los registros de asistencia y que quería saber las razones reales para que se produjeran ciertas pautas. Ante esta clase de información, los burghersiders aportaron razones que fueron claramente diferentes de las «razones oficiales» que había obtenido en la entrevista anterior [104-105].

Así se distribuyeron las nuevas razones que los burghersiders dieron en respuesta a la *misma* pregunta:

Por qué los estudiantes no asisten a la escuela

Razón	Porcentaje de estudiantes (n = 64)
1. No me gusta la escuela	29,69
2. No me tomo la educación en serio	14,06
3. Influencia de los amigos	12,50
4. Por la situación de los padres o de la familia	12,50
5. Me gusta divertirme	10,94
6. «No necesito» las clases	9,38
7. No me gustan los maestros	7,81
8. Dificultades con el idioma	1,56
9. Enfermedad	1,56

[105]

En resumen, el uso que John hizo de sus fuentes de información y su manera de acceder a ellas ilustra algunos principios del procedimiento etnográfico: la búsqueda de una multiplicidad de niveles y perspectivas; la progresiva especificidad en la utilización de las técnicas; su puesta en práctica desde la construcción de una situación de confianza social; la intención holística, incluso cuando es aconsejable recortar las poblaciones y los objetos de estudio. Pero hay otro principio que podemos extraer de trabajos como el de John: en su búsqueda de las fuentes se comportó como un *squatter*, pues cualquier *expresión de la cultura*, por muy insignificante que pudiera parecer a simple vista, fue susceptible de llamar su atención como investigador. Como ha señalado Paul Willis (1993), el del etnógrafo es un «trabajo sucio», porque cualquier acción, discurso u objeto, contemplados a la luz del *contexto*, pueden convertirse en una preciosa fuente de conocimiento (cf. capítulo 7):

Muchos maestros tratan de encontrar nuevos modos de hacer que su escuela sea más efectiva. Durante [una de las crisis] de la enseñanza media, cogí de una de las papeleras de una escuela una «lista de técnicas que están siendo utilizadas en el aula». Aparentemente, había sido confeccionada para ser dirigida a una alta autoridad de la administración escolar. Iba acompañada de una nota: «Estoy seguro de que encontrarás en ella muchas ideas creativas e interesantes» [160].