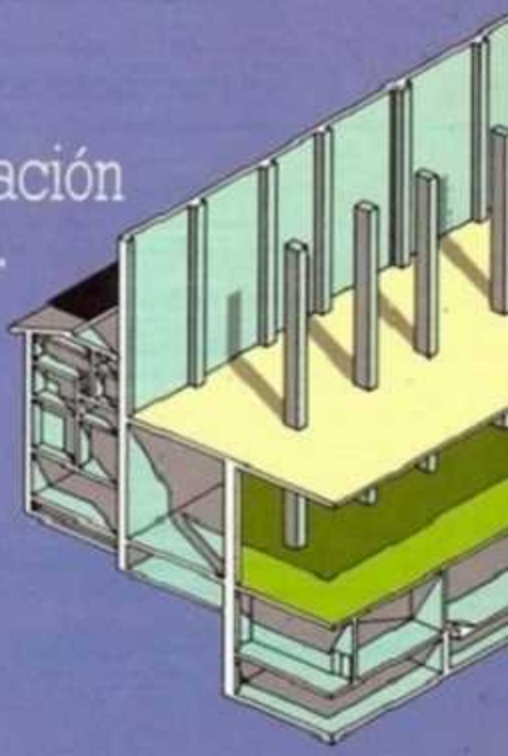
La escuela por dentro

La etnografía en la investigación educativa

Peter Woods

Temas de educación
Paidós/M.E.C.



Título original: *Inside Schools*
Publicado en inglés por Routledge & Kegan Paul, Londres y Nueva York

Traducción de Marco Aurelio Galmarini
Supervisión de Nuria Pérez de Lara

Cubierta de Ferran Cartes

1.ª edición, 1987
3.ª reimpresión, 1995

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1986 Peter Woods
© de la presente edición: Centro de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n, Madrid y
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C.
y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 84-7509-442-2
Depósito legal: B-11.699/1995
N.I.P.O.: 176-87-160-8

Impreso en Hurope, S.L.,
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

Prefacio 11
Agradecimientos 13

1 La etnografía y el maestro 15
Conocimiento pedagógico, 16
Etnografía, 18
La utilidad de la etnografía para los maestros, 20
Algunos usos pedagógicos de la etnografía, 24

2 El comienzo de la investigación 31
La obtención del marco mental adecuado, 31
La medición del problema y la ordenación de los recursos, 34
La negociación del acceso, 37

3 Observación 49
Observación participante, 49
Observación no participante, 52
Técnicas de observación y notas de campo, 56
Cuestiones de validez, 64
Algunos ejemplos, 67
La psicología y la ética de la observación, 72

4 Entrevistas 77
El etnógrafo y las entrevistas, 77
La forma y el carácter de las entrevistas, 82
Entrevistas técnicas, 91
El registro de las entrevistas, 95
La validación de los relatos, 98

5 Materiales escritos 105
Documentos oficiales, 105
Documentos personales, 113
Cuestionarios, 129

6 Análisis 135
Análisis especulativo, 136
Clasificación y categorización, 139
Formación de conceptos, 145
Modelos, 150
Tipologías, 154

7 Teoría 161
Limitaciones teóricas de la etnografía, 162
Posibilidades teóricas de la etnografía, 165
Actitudes respecto de la teoría, 174

8 Redacción 183
El umbral del sufrimiento, 183
Imperativos morales y condicionadores mentales, 184
«Darle a la manivela», 188
Planificación, 193
Fallos comunes en los primeros borradores (y a veces en los últimos), 196
Conclusión, 200

Referencias bibliográficas 203
Indice de autores 215
Indice analítico 219

PREFACIO

Tres grandes temas tuve presentes mientras preparaba este libro. Uno es la persona del etnógrafo, que constituye el instrumento de investigación más importante de la etnografía y que, a pesar de su carácter decisivo, no es precisamente lo más fácil de estudiar. Como dice POLLARD (1985a, pág. 231), «me resulta realmente difícil comentar en detalle de qué manera la investigación me afectó "como persona", aunque estoy seguro de que me afectó. En verdad, la utilización de mi "yo" como herramienta en el proceso de investigación fue totalmente voluntaria». Sin embargo, sólo ahora estamos comenzando a disponer de mayor cantidad de biografías de investigación que nos asistan en esta tarea (por ejemplo, BURGESS, 1984a), y sabemos que hay cosas, como la presentación de sí mismo cuando se trata de ingresar en una institución o del manejo de entrevistas, que van ligadas a ciertos requisitos personales, muy lógicos, por otra parte. A estos requisitos agrego una consideración de los estados mentales y marcos psicológicos dentro de los cuales tienen lugar sobre todo el análisis y la elaboración escrita, todo lo cual, espero, ayude a trazar el perfil personal del etnógrafo.

Un segundo tema es la «educación». HAMMERSLEY y ATKINSON (1983) y BURGESS (1984c) han considerado el enfoque en su aplicación a muchos aspectos diferentes de la vida social. Yo sostengo que tiene el mismo valor examinar su aplicación a un campo particular, especialmente cuando ha sido la extensión de un trabajo similar al que tiene lugar en educación. No sólo merece consideración por derecho propio, como área importante de la actividad social, sino que incluso puede dar origen a principios generales susceptibles de ser aplicados en todas las áreas. Pues allí donde hay una cantidad de gente implicada en problemas importantes e interrelacionados, allí también sus métodos respectivos se interrelacionan en un nivel fundamental; y a partir de esta base comparativa pueden surgir principios generales en el sentido «fundado»

de uno de los textos clásicos (GLASER y STRAUSS, 1967). A este respecto, es importante tener presente que, por su propia naturaleza, la investigación etnográfica tiende a ser individualista y aislada, aun dentro del mismo campo, de modo que resulta difícil establecer relaciones de ese tipo en el interior de un estudio real de investigación.

La focalización en la educación también puede beneficiar a quienes deseen estudiar el área. Un tercer tema del libro es la atención especial a los maestros en calidad de investigadores. La etnografía tiene mucho que ofrecer a los maestros, y en verdad también a otros profesionales, sobre todo en una época en que está en auge el interés por el «maestro-investigador» y por la «investigación-acción» y «en colaboración». No hay para ellos dificultad en tener acceso a la etnografía, y muchos son etnógrafos espontáneos. En efecto, en la enseñanza se practican muchos métodos de la etnografía, y hasta podría decirse que la enseñanza y la etnografía son formas similares de arte. En el capítulo 1 desarrollo estas ideas.

Sin embargo, los maestros no son los únicos destinatarios del libro, pues los problemas de «introducirse» e «iniciarse», de los que se habla en el capítulo 2, son universales; las técnicas de recogida de datos que se analizan en los capítulos 3, 4 y 5 también pueden aplicarse a diferentes campos, lo mismo que los análisis que se realizan en los capítulos 6 y 7. Los problemas de «redacción» que se examinan en el capítulo 8 se experimentan en todo tipo de investigación, y en realidad en todo tipo de escritura. En consecuencia, me atrevo a esperar que el libro presente interés para todos los que deseen llevar a cabo investigaciones cualitativas en cualquier campo, y para los estudiantes de sociología y de métodos de investigación. También podría resultar interesante para quienes buscan una mejor comprensión de cómo se han realizado las investigaciones etnográficas en los últimos años. A algunos de estos estudios se les ha criticado el no ser suficientemente explícitos acerca de sus métodos, lo que es en realidad más un problema de espacio que de material que comunicar. En consecuencia, en cierto sentido, el libro tiene una función de validación, pues tiende a relegar un tanto las netas y prolijas explicaciones que nos sentimos obligados a tratar de producir, y a mostrar en cambio los esfuerzos y los padecimientos, así como la sutileza y el rigor que, espero, han acompañado a esta producción.

Sin embargo, ante todo, el libro está pensado para prestar asistencia a todos los que desean emprender una investigación etnográfica. Esta investigación puede ser una empresa a escala comparativamente reducida sobre cuestiones muy personales y localizadas, o bien a gran escala, en cuyo caso habrá que compartir, durante un período prolongado, la recogida de datos y su planificación con colegas y/o investigadores profesionales. Sea cual fuere el proyecto, un hecho fundamental es que vale mucho más internalizar el «espíritu etnográfico» que memorizar técnicas, y aliento la esperanza de que en el libro mismo se encuentre algo de esta cualidad.

1 LA ETNOGRAFIA Y EL MAESTRO

PODER EJECUTIVO GUANAJUATO
Secretaría de Educación
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL
DE GUANAJUATO

La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación. A muchos maestros, gran parte de la investigación educativa les parece que no tiene razón de ser. Apenas participan en la iniciación y conducción de la investigación. Los problemas seleccionados para el examen no son sus problemas. Se los define con muy escasa atención a las complicaciones cotidianas de la tarea del maestro y se los expone en una jerga incomprensible en medio del misterio metodológico. A continuación reproducimos un comentario típico de un maestro.

> «Algo en ello parece muy artificial. Parece un simple medio para un fin. Un trozo de papel que se entrega al final a la persona que ha realizado la investigación, para probar que ha dejado satisfechos a los examinadores. La investigación real carece de significado en sí misma, y es ajena al trabajo concreto de cualquier maestro... No me parece que se tome siempre realmente en serio al maestro en la clase... y tanta teoría... no tiene mucho que ver con la realidad de lo que sucede en un aula o en una escuela.» (Citado en MAY y RUDDUCK, 1983)

Una de las razones principales de este abismo entre maestros e investigadores reside, me temo, en el simple hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros. Por el contrario, se ha originado en el interior de un cuerpo de conocimiento relacionado con disciplinas tales como psicología, sociología y filosofía y sus intereses teóricos (véase también ADELMAN, 1985). No se trata de que sea ajeno al interés de los maestros, sino de que, para que el objetivo principal de la investigación atañera a la práctica del maestro, tendría que ser orientada de otra manera, así como habría que aclarar también los nexos vinculantes. Los maestros podrían quejarse de exceso de filosofía y de teoría y de falta de atención suficiente al

modo en que la investigación se relaciona con la práctica. Podrían además acusar a los investigadores de no explicarse adecuadamente. Los investigadores podrían argumentar que únicamente los maestros son capaces de interpretar la pertinencia de cualquier estudio para la práctica del aula, pues únicamente ellos tienen experiencia en los múltiples factores diferentes que confluyen en la forma de decisiones en una situación real. Entre ellos, a menudo se pierde el significado práctico del trabajo.

La situación ideal es en principio la de amalgamar en una misma persona ambas funciones: la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa. En este sentido ha habido un movimiento desde ambos extremos: del lado de la investigación, una salida académica en forma de «maestros de maestros», y del lado de la docencia dando lugar a los «maestros-investigadores» (STENHOUSE, 1975). Sin embargo, ambos papeles están aún firmemente localizados en sus respectivas esferas, con todos los problemas limítrofes concomitantes. ¿Pueden los investigadores o los profesores formadores de maestros apreciar realmente la práctica docente sin una experiencia propia y continuada de ella? ¿Pueden, por otro lado, los maestros y otros profesionales, sin una disposición mucho mayor de tiempo libre, comprometerse en cualquier investigación que valga la pena? Muchas son las dificultades, pero lo que subyace a este capítulo es la creencia de que precisamente en esto reside la mejor esperanza de salvar el hiato. Los capítulos posteriores apuntarán a ayudar, tanto a maestros como a otros profesionales e investigadores, a adquirir un enfoque particularmente útil de la investigación para este tipo de esfuerzo. Para justificar lo que hemos dicho acerca de la potencialidad de la síntesis en etnografía, es menester considerar primero la índole del conocimiento pedagógico.

Conocimiento pedagógico

En primer lugar, es el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en educación. Si se pretende lanzar la investigación a este terreno, son los maestros —no los investigadores— quienes deberían especificar los problemas, y sería necesaria una cierta internalización del método de investigación por parte de los maestros, o de conocimiento pedagógico por parte de los investigadores. En segundo lugar, es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Esto lleva implícito algo más que mera efectividad instrumental en la «tarea». En efecto, incluye todas las circunstancias que rodean dicha tarea. Las disciplinas informan la teoría en estas áreas; por ejemplo, cuestiones relativas al porqué de lo que se hace (filosofía), al modo en que los niños aprenden (psicología), al conocimiento del «equipo de presentación» del niño (sociología), o a las habilidades de comunicación (lingüística). Sin embargo, es su transformación

en la práctica —a saber, cómo todos estos factores se reúnen y llegan a operar en problemas particulares— lo que los convierte en conocimiento pedagógico. Quisiera agregar que, por el momento, la aportación de conocimiento académico a la práctica docente en estos campos es muy escasa, y, en su ausencia, se emplea muchísimo conocimiento de primera mano, anecdótico, de «receta». Aunque en éste haya un fondo de sabiduría, en más de un sentido, es indisciplinado. No constituye una base adecuada para la acción profesional.

Otra de sus características —quisiera señalar— es la de que no siempre es consciente ni de fácil exposición. Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe en una «certeza abierta». Lo que con esto quiero decir se inspira en el hecho de que, en cierto sentido, la certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro. Del maestro se espera que sepa y que sea capaz de tomar decisiones sobre la marcha, con muy poco margen para la duda y la reflexión antes de adoptarlas. Es normal que los maestros dominen esta situación avanzando en un frente amplio para reconocer la imperfección de determinadas acciones una vez cometidas, pero con el propósito de evitar el error cuando vuelva a presentarse una ocasión semejante. En consecuencia, la certeza que necesita el maestro para dar seguridad a su comportamiento profesional es una certeza «estratégica» o «abierta», no una omnisciencia «cerrada», impermeable a la persuasión (aunque muy bien pueda haber maestros que den muestras de esto último, en cuyo caso sostendría que su «conocimiento pedagógico» es deficiente).

El conocimiento pedagógico, por tanto, implica una certeza «abierta» y una imperfección «cerrada». La razón principal de la imperfección se explica por la multitud de factores que rodea las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio, de tal modo que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad. Algunos de esos factores sólo pueden adivinarse sobre la base de una evidencia de valor variable, y en ocasiones se harán conjeturas erróneas acerca de ellos. Quizá la base de la habilidad de un maestro sea su capacidad para realizar conjeturas en la mayor parte de los casos.

Esta es la razón por la cual el maestro es el único poseedor de conocimiento pedagógico. Es sintético, pues reúne elementos separados —por ejemplo de las distintas disciplinas— en un todo conectado, que es la orientación docente del maestro; implica conocimiento de la situación (lo que incluye no sólo el medio material, sino también los recursos personales propios y los alumnos, así como la comprensión de los objetivos que en él se dan). Unicamente el maestro está al tanto de esta constelación de factores.

Hay quienes han sostenido que el conocimiento pedagógico es aditivo, no acumulativo; que tiene más de arte que de ciencia; que se parece más a la arquitectura que a la medicina (Harris, 1976; Shulman, 1984). En esta últi-

ma ha habido grandes progresos en el conocimiento, pero la primera es más una cuestión de estilo, sometido tanto a las costumbres y a los valores dominantes, la economía, etc., como al capricho y la predilección personales. Yo creo, no obstante, que en la enseñanza hay elementos de ambos tipos, pero que los progresos científicos que se realizan, por ejemplo, en nuestra comprensión de cómo aprenden los alumnos, cómo influyen las fuerzas culturales en su motivación y en la socialización del maestro, cómo se desarrollan los sujetos, etc., se incorporan de un modo muy inadecuado e ineficaz a la pedagogía. En consecuencia, sigue teniendo aún notable aceptación la vieja mística acerca de que los maestros no se hacen, sino que nacen, pues se ven reducidos a sus propios recursos personales; por ejemplo, la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad. En las escuelas actuales es probable que quien se destaque en estos factores sea considerado como un buen maestro. Sin embargo, algunos pueden sostener que el carisma individual que tal combinación podría producir se ha visto hoy eliminado por nuestro actual sistema de formación de maestros, por el modo en que la investigación educativa se transmite a los maestros y por la situación que los maestros se ven obligados a enfrentar en nuestras escuelas. Por tanto, es posible que, en pedagogía, nos encontremos en una situación en que ciencia y arte, lejos de complementarse con beneficio mutuo, estén actuando una contra otro en detrimento recíproco.

Etnografía

La etnografía, a mi criterio, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El término deriva de la antropología y significa literalmente «descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos». Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender *su* lenguaje y costumbres con todos los matices, ya se trate de la tripulación de un buque pesquero, un grupo de aficionados en una tribuna de fútbol, una banda de «grave diggers»,* los reclusos de una prisión o los internos de una orden religiosa, una clase de

* «Los sepultureros» (N. del T.).

niños de cinco años que comienzan la escuela, un grupo particular de alumnos con problemas o completamente adaptados. Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar. En cualquier caso, eso significará una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo, primero para romper las fronteras y ser aceptado, y después para aprender la cultura, gran parte de la cual distará mucho de estar sistemáticamente enunciada por el grupo.

No se trata, pues, de un cuadro común. Una fotografía sólo da detalles de la superficie. El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto —que puede contener opiniones alternativas— y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además, también se reconoce que está en constante cambio. La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes —que, por supuesto, es importante descubrir—, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas, pero son en verdad la materia misma de la vida, que más bien hay que comprender que resolver y, por ende, eliminar.

El etnógrafo tiende, pues, a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística en cierto sentido, pues, dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada. Por ejemplo, en un estudio de la cultura de los alumnos, se erraría si sólo se estudiara la situación del aula escolar; y lo mismo ocurriría en un estudio de las carreras docentes, si para examinarlas sólo se seleccionara un segmento o sección de ellas. Esto no quiere decir que no se puedan realizar estudios limitados, sino que han de considerarse a la luz de un marco de referencia holístico. En consecuencia, las etnografías típicas son muy detalladas y ricas, pues atraviesan la cáscara de significado que envuelve toda cultura.

Así, pues, los etnógrafos tratan de desembarazarse de toda presuposición que puedan alentar acerca de la situación que estudian. Se introducen en el «campo» para «observar» cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia «participación» en la acción, en calidad de miembros de la organización o grupo. Ya sea que se estudien individuos en un aula escolar, playas de nudistas, aseos públicos, calles de ciudades, clínicas

o pandillas de los «hell's angels»,* en todos los casos es menester trasladarse allí y «convivir con ellos». Se advertirá que la etnología puede ser muy divertida, ¡pero también puede ser muy peligrosa! En cualquier caso, entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento por nuevos territorios, junto con los intereses humanos básicos de búsqueda y comprensión de la gente que en ellos encontremos.

Por cierto que la idea de participación mejora las propias intuiciones empáticas y al mismo tiempo resguarda las situaciones originarias de posible contaminación de influencias extrañas. Los mismos principios subyacen a sus entrevistas, que son «no estructuradas», «en profundidad», «continuadas» (en el sentido de que pueden tener lugar en múltiples ocasiones) y prácticamente una parte de su conversación natural.

La utilidad de la etnografía para los maestros

Entre la etnografía y la enseñanza hay ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas eminentemente adaptables entre sí.

En primer lugar, ambas conciernen al hecho de «contar una historia». Ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan y organizan y, finalmente, presentan su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana. Además, la etnografía, lo mismo que la enseñanza, es una mezcla de arte y de ciencia. Los etnógrafos tienen mucho en común con los novelistas, los historiadores sociales, los periodistas y los productores de programas documentales de televisión. Geoffrey Chaucer, William Shakespeare, Charles Dickens, Henry Mayhew, D. H. Lawrence, Paul Scott, Thomas Keneally, entre otros, dan muestras de extraordinaria habilidad etnográfica en la agudeza de sus observaciones, la fineza de oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad para meterse debajo de la piel de sus personajes sin pérdida alguna de capacidad para valorarlos objetivamente, el poder de expresión, la capacidad para recrear escenas y formas culturales y «darles vida», y, por último, la capacidad para contar una historia con una estructura subyacente. Los etnógrafos procuran cultivar todas esas habilidades. No se trata, naturalmente, de que se propongan escribir obras de ficción, pues aquí interviene la ciencia para validar procedimientos y análisis. Sin embargo, al tratar de representar formas culturales tal como las viven sus protagonistas, su finalidad es común a la de ciertos novelistas. Más que resultado del método científico, la manera en que se las identifica, se las comprende y se las procesa es una cuestión de estilo, de percepción, de procesos interpretativos, de «sensibilidad», habilidad difícil de explicar con exactitud, pero que implica la empatía

* «Angeles del infierno» (N. del T.).

con los demás, una capacidad de «comprensión», todas las cuales son propiedades esencialmente artísticas. Es posible que estos atributos se consideren de utilidad para el maestro. En tanto son al mismo tiempo empresas científicas y artísticas, la etnografía y la enseñanza tienen una cierta afinidad básica.

Los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores sobre esta base (véase POLLARD, 1985a). Un cierto conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances —en otras palabras, la *ciencia* de la empresa—, junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograr, llegado el caso, un distanciamiento social respecto del papel de maestro, pondría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero. En consecuencia, es éste más *accesible* para ellos de lo que algunos suponen. No hace falta equipo caro ni complejo fuera de la propia mente, no hace falta conocimiento de estadística, ni experimentos controlados. No se necesita estar especialmente versado teórica ni metodológicamente, aun cuando esto no sea despreciable, como explicaré más adelante. Una vez que han reconocido y comenzado a identificarse con la idea etnográfica, ésta se irá enriqueciendo a medida que el trabajo de investigación avance. No es cuestión de un enorme aprendizaje libresco previo. Sería erróneo concluir que por estas razones resulta *más fácil* que otros métodos, pero sí es cierto que está más al alcance de los maestros, y que da a éstos una perspectiva más amplia para comprender los criterios por los cuales habría de juzgarse la verdad de cualquiera de sus investigaciones.

En segundo lugar, el enfoque promete arrojar resultados *novedosos*, imposibles de obtener de ninguna otra manera. Sólo en la última década, aproximadamente, los procesos escolares han sido objeto de estudio con alguna coherencia y profundidad. Los etnógrafos han explorado las perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución tanto de maestros como de alumnos (véase en WOODS, 1983, un resumen de todo ello) y reclamarían haber arrojado nueva luz en estos campos. Por ejemplo, han demostrado la orientación estratégica —en oposición a la pedagógica— de gran parte de la actividad del maestro (por ejemplo, EDWARDS y FURLONG, 1978; BALL, 1981; A. HARGREAVES, 1977); la índole estructurada y significativa del comportamiento aparentemente «salvaje» y carente de significado de ciertos alumnos (por ejemplo, ROSSER y HARRÉ, 1976; BEYNON, 1984); la construcción social del conocimiento escolar (HAMMERSLEY, 1977b; GOODSON, 1981; BALL, 1982); las propiedades funcionales de la cultura del alumno (WILLIS, 1977; DAVIES, 1982); las reglas rutinarias no escritas que guían la acción del maestro (HARGREAVES y colab., 1975); el significado que se encuentra detrás del comportamiento aparentemente incoherente de los alumnos (TURNER, 1983; FULLER, 1980; FURLONG, 1976). Todo esto muestra capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son. En consecuencia, se trata de una información que los maestros necesitan conocer para establecer las condiciones de su trabajo y para

comprender el cumplimiento de sus deberes. No negamos que haya maestros que, como observadores espontáneos, participantes y reflexivos, puedan anticipar buena parte de las conclusiones. Es esto lo que cabe esperar cuando se pone tanto énfasis en acontecimientos familiares, cotidianos, y en la capacidad perceptiva de los internos. Sin embargo, la mera familiaridad con los maestros constituye una de sus fuerzas. Se ha señalado que gran parte de la investigación educativa «ha ignorado explícitamente la rutina, la mundanidad y el modo en que, con la mayor superficialidad y trivialidad, los miembros dan sentido al medio en que viven y lo comprenden» (HITCHCOCK, 1983, págs. 9-10). Los etnógrafos tratan de comprender por qué trivialidades tan despreciables para un observador externo, como la pérdida de una hora libre de clase, la colocación de una máquina de bebidas, la asignación de tareas en la tarde de deportes, el color de los calcetines de un alumno o pequeñas reyertas en la sala de profesores, pueden revestir tanta importancia en la visión que el maestro tiene de las cosas. Tal es la materia de la vida cotidiana del maestro, junto con una masa de menudencias que intervienen en su acción y sus decisiones de cada momento. Los etnógrafos y los maestros resultan así aliados en el mismo terreno, con los mismos identificadores.

Por todo esto, para el maestro la etnografía puede tener un valor *práctico* digno de consideración. Versa sobre cuestiones que ellos reconocen, se refiere a sus mismos problemas y en sus mismos términos. Así, pues, los maestros pueden ampliar sus habilidades estratégicas mediante los múltiples estudios de la interacción maestro-alumno (por ejemplo, DELAMONT, 1976). Para ellos es fácil advertir cómo han operado realmente las desigualdades fuera del aula escolar, y cómo ellos mismos, tal vez involuntariamente, contribuyen a reforzarlas (STANWORTH, 1983). Pueden encontrar asistencia para un mejor diagnóstico de las conductas inadaptadas de los alumnos. Los etnógrafos se han ocupado de averiguar qué alumnos presentaban conductas inadaptadas y por qué, y han sacado a luz de qué manera las formas culturales pueden manifestarse en el comportamiento individual. Han estudiado el significado de las conductas inadaptadas, desde el «descubrimiento» de los nuevos maestros, hasta el «desorden» inocuo, la rebelión simbólica, el choque cultural (WILLIS, 1977; WOODS, 1979; BEYNON, 1984). Han puesto de manifiesto comportamientos inadaptables que el maestro no tiene en cuenta, o que posiblemente no advierte, sobre todo en el caso de los alumnos conformistas y de las niñas (TURNER, 1983; DAVIES, 1984). Cada uno de estos casos requiere un tratamiento diferente y por ello es esencial identificarlos.

Los maestros pueden utilizar técnicas etnográficas para evaluar su trabajo, en la motivación y el aprendizaje de los alumnos o en su propia carrera y desarrollo. Esto apunta a otra ventaja del enfoque. La etnografía ofrece a los investigadores un enorme *control* sobre el trabajo realizado. El investigador *es* el principal instrumento de investigación. En cierto sentido, el cuestionario, el experimento, los tests estadísticos, etc. —esto es, toda la parafernalia

de otros enfoques—, se materializan en la persona del etnógrafo. No cabe duda de que ello entraña dificultades, pero también hace posible un mayor grado de dirección personal y una ampliación de oportunidades, puesto que los maestros carecen del conocimiento especializado necesario para la utilización de los instrumentos tradicionales de investigación. Curiosamente, la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema, aun cuando todo lo que se haga, en realidad, contribuya al refinamiento del instrumento principal de investigación. Así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar.

Por cierto que este grado de implicación personal tiene también inconvenientes, como luego veremos, pero una de sus grandes ventajas es la gran flexibilidad que permite, o, mejor aún, que requiere. En una búsqueda personal se encuentra uno en una situación que tiene ciertas propiedades únicas. Es algo parecido a la investigación de un detective, que busca pistas, trata de descubrir, analiza.

Aquí, nuestros recursos personales lo son todo, pero también lo son los intereses, de tal modo que no somos *tabula rasa.* No obstante el esfuerzo que hagamos para neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, y para abrirnos a la comprensión de los demás, la purificación total nos es imposible. En cierto sentido, iremos a parar a donde queramos. Por tanto, la tarea se vuelve un esfuerzo para asegurar que nuestros métodos sean lo más rigurosos posibles. Entonces podremos beneficiarnos de las ventajas de uno y otro lado.

Así, pues, la etnografía ofrece a los maestros un compromiso con la investigación y una orientación hacia ella. Los enfoques típicos de la etnografía ofrecen también un cierto sentido de otra clase de control. Por ejemplo, una orientación interaccionista —la predominante en la etnografía educativa inglesa— pone el énfasis en el «yo», en cómo se interpreta, cómo interactúa con los otros y con su medio, cómo es influido por fuerzas externas y cómo influye a su vez sobre ellas. El interaccionismo reconoce un elemento de volición en la práctica del maestro, sin llegar al extremo de creer que los maestros están completamente exentos de la influencia de fuerzas externas, lo que sería tan erróneo como el punto de vista «robótico». Hay rituales; hay fuerzas que operan en las escuelas y las personas que en ellas se encuentran; pero, aun en el interior de la presión de estas fuerzas, los individuos poseen un elemento de volición, lo cual nos permite a la vez adoptar una actitud optimista y realista. Esta actitud reconoce las dificultades con que se enfrentan los maestros, pero sostiene la perspectiva de los senderos puramente personales para superarlas, aunque sean tortuosos. De esta suerte, reconoce que los maestros tienen sus propios intereses y sus propios modos de satisfacerlos.

Con la contracción general del sistema, estos intereses son actualmente blancos de ataque en mayor medida que lo usual. Por ejemplo, muchos maestros tienen que revisar su noción de estructura profesional. Algunos trabajos recientes han investigado las respuestas de los maestros a esta situación (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). Se podría decir que este tipo de etnografía tiene un valor *terapéutico*, y en verdad hay muchas personas que confiesan que hablar libre y francamente a los investigadores es para ellas una situación placentera (véase, por ejemplo, DENSCOMBE, 1983).

Esto pone de relieve la naturaleza esencialmente democrática del enfoque a través de la renovada valoración del punto de vista de los demás. Respecto del punto de vista de los alumnos, por ejemplo, se descubre que conductas tales como las de «hacerse ver», «burlarse», «dormir», «engañar y hacer novillos», «desertar» o inclusive «no hacer nada», no son conductas irracionales, infantiles o patológicas, sino que tienen hondo significado y hasta una no despreciable prioridad en la vida de los alumnos que las padecen o las practican.

POLLARD (1985a, pág. 232) resume así sus experiencias personales como maestro-etnógrafo:

> Descubrí que a menudo el proceso de investigación en calidad de participante pleno era agotador, frustrante y difícil, y que, sin embargo, era fascinante y muy útil para identificar modelos en los datos y para intentar, paso a paso y no sin vacilaciones, construir una comprensión más profunda de los acontecimientos y relaciones sociales en los que participaba diariamente.

Algunos usos pedagógicos de la etnografía

Ya habrán quedado claros algunos usos pedagógicos de la etnografía. El más importante es el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas —en gran parte implícitas— que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta. Los etnógrafos sociólogos también tienen particular interés en los factores sociales relacionados con las diferencias entre grupos en todos esos aspectos, tales como clase social, sexo, etnia, generaciones, el medio, los medios de comunicación. Quienes trabajan en las escuelas han manifestado particular interés en el examen de los siguientes puntos:

1) Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen: como grupos fluidos, permanentes, de capacidad heterogénea, o escuelas públicas secundarias.

2) La socialización y las carreras de alumnos y maestros, con énfasis en la experiencia subjetiva de sus respectivas carreras antes que en índices

objetivos; por ejemplo, respecto de los alumnos, se ha prestado mucha atención a períodos transicionales clave, tales como los cambios de ciclo escolar a los 11-12 años, la alternativa en secundaria después de los catorce, el abandono de la escuela y la terminación de la escolaridad obligatoria. Se ha manifestado interés en las biografías de maestros, recursos personales que aportan a las situaciones y cómo se los formula y desarrolla.

3) Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las clasificaciones de alumnos en grandes grupos (podría distinguírselos por divisiones simples, tales como examinandos/no-examinandos, varones/niñas, negros/blancos, clase media/clase obrera), medianos (como una clase particular o un grupo nítidamente demarcado en su seno o transversal a varias) y pequeños (que pueden estar formados por sólo dos o tres alumnos, o ser muy fluctuantes en su composición).

4) Lo que la gente *hace* realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Esto incluyen los métodos docentes de instrucción y de control y las estrategias del alumno para responder a los maestros o asegurar sus fines. Invariablemente describe una dialéctica entre el yo y la sociedad, en la medida en que se trata de lograr ciertos fines, tal vez de modificarlos de alguna manera, o bien de buscar situaciones más favorables o tratar de cambiarlas.

5) Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.

6) Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.

Son urgentes nuevas investigaciones etnográficas en áreas tales como la gestión de escuelas, el modo en que se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, el *ethos* escolar (que se ha sugerido como el factor más importante en los logros académicos y conductales de la escuela); la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel, en que logran sus fines; los aspectos críticos en la carrera de los maestros y qué tipo de asistencia es el más valioso para ellos y en qué temas, cómo forman los alumnos su visión de los maestros y cómo estudian; y, por último, las gratificaciones psíquicas, en oposición a los problemas, presiones y obligaciones del aprender y el enseñar. Las técnicas etnográficas también pueden ser muy útiles en las evaluaciones, tanto de innovaciones curriculares o reorganizaciones escolares a largo plazo, como de cursos interpuestos a corto plazo, estilos de enseñanza particulares, consecuencias de acontecimientos puntuales o el impacto de políticas específicas. Es razonable que estas técnicas sean capaces de mayor penetración y de operar sobre la base de un período más amplio que el de los tests aislados que suelen em-

plearse con mayor frecuencia. Sin embargo, aunque ésta sea mi propia lista personal de temas, es evidente que hay muchas otras áreas y aspectos que pueden investigarse con provecho mediante las técnicas etnográficas, y naturalmente que otros pueden tener prioridades distintas. Los ejemplos que doy no son precisamente más que eso: ilustraciones del tipo de cuestiones a las que cabe aplicar la etnografía. Por tanto, permítaseme llevar el asunto un poco más allá y considerar algunos estudios etnográficos localizados que he podido realizar mientras yo mismo enseñaba en escuelas de segunda enseñanza en la década de los sesenta. Veamos:

1) Muchos ejemplos de conflicto, choque o diferencia cultural, que obstaculizaban tanto mi enseñanza como el aprendizaje de los alumnos. Los períodos clave son los de iniciación en una escuela o el primer encuentro con una clase, así como el correspondiente al cambio de una escuela a otra. Si un maestro encuentra dificultades con un grupo particular de alumnos, y sobre todo si siente algún antagonismo respecto del comportamiento normal de éstos —esto es, cuando no va dirigido al maestro—, vale la pena investigar las opiniones de los alumnos acerca de un abanico de cuestiones a fin de comprender su motivación. Los soportes culturales calan muy hondo y es mejor identificarlos que amenazarlos.

2) Por la misma razón, semejanzas o «puentes» culturales entre culturas básicamente opuestas. Es normal que los maestros construyan individualmente estos puentes de manera intuitiva, a través del humor, el aspecto, los modales, el lenguaje, la actitud ante los alumnos, la escuela en general y su papel específico. Un maestro que tenga éxito en este sentido puede prestar su acuerdo a que se lo observe mientras enseña, a las discusiones entre maestros y entre él y los alumnos involucrados.

3) Etiquetado. Siendo tantos los alumnos con los que tienen que tratar, los maestros se ven a menudo obligados a cortes tajantes a la hora de emitir un juicio acerca de un alumno. Así, se puede clasificar a un alumno como «algo tonto», «problemático», «travieso», «perezoso» o «inmaduro». El peligro, por supuesto, es que los alumnos responderán a esas etiquetas si se las dirige a ellos con fuerza suficiente (por ejemplo, al discutir entre ellos acerca de un alumno, los maestros pueden endurecer esa identidad particular en ellos mismos y en el propio alumno). Sería útil el experimento consistente en establecer esas interacciones sobre una base diferente, etiquetar a alguno de un modo totalmente distinto y observar qué sucede. El mismo experimento podría realizarse con un grupo, o con una clase entera de alumnos.

4) El análisis de los acontecimientos «críticos». En todas las escuelas tienen lugar, de tanto en tanto, crisis que alteran el orden normal. Lo típico es que se haga responsable de ello alguien, que haya puntos de vista en conflicto acerca de quién pueda ser el responsable, que se pierda la calma, todo

lo cual repercute negativamente en la educación. Pero no es forzoso que así sea, pues de estos incidentes podemos extraer valiosas enseñanzas. Si podemos por un momento salirnos de nuestro papel de maestros, examinar y analizar todos los datos e indagar las opiniones de otras personas, descubriremos que la crisis no justificaba una descalificación personal sino que era cuestión de un fallo estructural, o tal vez de un choque cultural, o de una quiebra producida por algún acontecimiento no previsto por las reglas normales —en gran parte implícitas— que rigen las relaciones. Este conocimiento sería muy útil para evitar la repetición de la misma clase de incidentes.

5) Cualquier fragmento no planificado de interacción que se sospecha importante para la motivación de los alumnos, favorable o desfavorablemente. En ocasiones, algo —un aspecto de un tema dado, un cambio en el estilo docente del maestro, un comentario, una conjunción de circunstancias, una reordenación fortuita de la estructura del medio, la clase o la lección— pueden tener consecuencias educativas de gran importancia. En verdad, se podría sostener que el conocimiento pedagógico que deriva de tales circunstancias tiene mucho más alcance potencial que el que se obtiene con una instrucción más formal, porque tiene lugar en una situación de enseñanza real y sus consecuencias son reales.

6) El estudio de un alumno en particular, o de grupos particulares de alumnos. Aun cuando no podamos saberlo todo acerca de nuestros alumnos, hay mucho que aprender de ellos a partir de unos pocos. Podría ser éste un estudio holístico, cuyo objetivo fuera la incorporación de la mayor información posible, tanto de dentro como de fuera de la escuela, y el examen de las interrelaciones de los diversos aspectos de la vida del alumno.

7) Estudios de evaluación. La etnografía puede ayudarnos a supervisar los efectos de nuestra enseñanza. Los tests comunes tienen un valor limitado. No demuestran si los alumnos han incorporado un fragmento particular de enseñanza en su conciencia personal general o en su cultura grupal, ni cómo. Gracias a la observación de un colega o de colegas, una observación de los alumnos o entrevistas con ellos, los maestros pueden complementar los tests usuales. Se abren aquí multitud de posibilidades. Se puede querer controlar los efectos de un curso especial en la enseñanza del propio maestro y en los alumnos; o los de una política novedosa, tal como un intento deliberado de elevar la conciencia de los problemas raciales o de sexo; o de la introducción de clases de capacidad heterogénea en lugar de homogénea; o de los efectos de la enseñanza en equipo, o de un método diferente; o de un tema particular, o una sección del programa de estudios. Se pueden comparar los métodos y resultados de los intentos propios de enseñar a leer y los correspondientes de los padres, y posiblemente desarrollar nuevas empresas en conjunto. Se puede considerar la eficacia de las tareas que los alumnos realizan en el hogar. Por supuesto, los maestros tienen sus mecanismos de retroalimen-

tación especiales para su enseñanza, pero en ocasiones pueden sentir la necesidad de explorar más a fondo y por un camino diferente.

8) El lenguaje y otros medios simbólicos de comunicación. El registro de algunas lecciones y el examen de la forma de lenguaje, vocabulario, de quién habla y quién no lo hace, a quién se habla, durante cuánto tiempo y sobre qué. El apretado análisis de cómo alguien trata de hacer comprensible o de hacer aceptable algo puede combinarse con la evaluación de la transcripción de parte del alumno. Habría, pues, una investigación trilateral:

a) las propias intenciones docentes;
b) la propia enseñanza real tal como la muestra la transcripción; y
c) la evaluación de ésta por el maestro y los alumnos.

Una transcripción es una buena representación de una lección y puede contribuir a la evaluación de la estrategia general.

9) La propia carrera y la propia biografía. Para que la enseñanza sea eficaz, es importante que el maestro «se sienta estar en lo correcto». Por una cantidad de razones, muchas veces ello no sucede. Puede ser saludable, pues, un estudio que revalorice sus propias experiencias, capacidades, intereses, aspiraciones, logros, y mida todo esto con relación a las situaciones y las oportunidades reales. En el curso común de las cosas, raramente se detiene uno a realizar una valoración objetiva de esta naturaleza, y en la mayoría de los casos todo se reduce a recordar periódicamente ciertos incidentes o aspectos parciales. De esta suerte, pueden revelarse nuevas líneas profesionales, nuevas posibilidades, nuevas fuentes de satisfacción y nuevas maneras de armonizar los recursos personales propios y los elementos de que se dispone.

10) Quizá de una forma particular en el caso de los directores, una cantidad de cuestiones: cómo realizar el cambio en la escuela, la conducción de las relaciones internas del personal, de los cuerpos de gobierno, las relaciones con los padres (cómo, por ejemplo, ven los padres las reuniones de padres, cómo interpretan los informes de la escuela e intervienen en la educación de los hijos), las promociones, qué factores controlan la elección de escuela de los padres, la remoción del personal, el fomento de un determinado *ethos* escolar, cómo alentar la eficacia del personal, el aparato de toma de decisiones en la escuela, ciertos aspectos de la estructura escolar y sus efectos, la disposición de recursos, el examen del propio papel.

Repito que sólo se trata de ilustraciones a partir de mi propia experiencia. Otros maestros no dudarían en enunciar nuevas posibilidades a partir de sus respectivas experiencias. Adicionalmente, no cabe duda de que también se pueden utilizar otros métodos para investigarlas, y yo sostendría

sin duda que no se debiera ser esclavo de un único método, sino seleccionar éstos de acuerdo con las situaciones y los problemas que se tiene que examinar. No obstante, todos éstos son temas a los que se pueden aplicar técnicas etnográficas.

Lo que hay que retener de todo esto es que, aun cuando la etnografía puede constituir una experiencia intensamente personal, es mucho lo que puede ganarse si se trabaja con otros, ya sea como colaboradores en la investigación de distintos aspectos de un mismo tema (por ejemplo, en la vigilancia de diferentes técnicas y métodos, la observación mutua de lecciones, las entrevistas recíprocas, la discusión conjunta de las perspectivas propias y las ajenas), ya sea en la utilización de colegas como sujetos, siempre que éstos estén de acuerdo. Además, es de esperar que, en última instancia, el trabajo no sólo sea gratificante desde el punto de vista personal, sino que produzca también resultados capaces de beneficiar el conocimiento pedagógico y la experiencia docente.

La tarea principal que me he impuesto en este primer capítulo ha sido la de tratar de exponer en rasgos generales el carácter del enfoque etnográfico para los maestros. En los capítulos siguientes me referiré a algunas de las técnicas básicas implicadas en él, y trataré más extensamente la naturaleza de la orientación y del etnógrafo.

La obtención del marco mental adecuado

Lo mismo que cualquier otra cosa, la realización de una investigación requiere una actitud mental y psicológica adecuada. La investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura. Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto. Como ya he dicho, la enseñanza es una ocupación que requiere toma de decisiones y acción positiva y, tal como está organizada hoy en día, es una acción que desalienta la reflexión y elimina la duda y la incertidumbre. En consecuencia, la disposición a la investigación puede ser de difícil acceso para los maestros.

Merece la pena considerar algo más detenidamente esta cuestión. En otro sitio (Woods, 1979), he sostenido que los maestros están sometidos a diversas presiones y obligaciones —el currículum dominado por el examen, la escasez de recursos, la relación numérica entre maestro y alumnos, la baja moral, la gran cantidad de clientela recalcitrante, el aumento de las demandas de responsabilidad y de evaluación del maestro— a las que no pueden escapar debido a su compromiso personal. Lo típico es que resuelvan el problema mediante un «compromiso estratégico» (Sikes, Measor y Woods, 1985) y mediante «estrategias de supervivencia». Estas últimas son estrategias que permiten ante todo al maestro sobrevivir en su plaza, pero que no necesariamente facilitan la enseñanza; sin embargo, tal es la necesidad de autoestima profesional, que a menudo se las interpreta *como* estrategias de enseñanza. Para coger un ejemplo extremo, la segregación, en la escuela que yo estudié (Woods, 1979), de un grupo de alumnos difíciles en una clase especial con su propio maestro, currículum y horario, se justificó sobre la base de su

«derecho a, y necesidad de, tratamiento preferencial». Luego, la estrecha delación que se desarrolló con el maestro se sostuvo como prueba del éxito de la operación. Como observaron BECKER y GEER (1960, pág. 273): «Los juicios y las descripciones de un individuo acerca de los hechos se realizan desde una perspectiva que es ella misma función de su posición en el grupo.» Mi opinión era que se trataba de una maniobra de *control* con éxito, cuya justificación tenía (espurios) fundamentos educativos. Esto no era una crítica a los maestros. Los maestros se encuentran ante inmensos problemas de control y organizativos, que han de resolver de alguna manera antes de empezar a enseñar. Y también deben, de algún modo, conservar la fe en lo que hacen. Dos comentarios de los maestros de la escuela a que nos estamos refiriendo, acerca del análisis anterior, ponen bien de relieve el dilema. Uno dijo: «Es cruel, pero es cierto. Pero, ¿qué podíamos hacer nosotros?» El otro dijo: «Tenemos que creer.»

Lo que quiero decir no es que los maestros debieran ver minados sus sistemas de creencias de vieja data, sino más bien que podrían dar cabida a creencias que representaran un cierto tipo de verdad en una cierta clase de situaciones y fines particulares —en otras palabras permitirles constituirse como «certeza *abierta*»— al modo de los dos maestros citados.

Los investigadores —podría decirse— debieran ser igualmente abiertos. Es perfectamente posible que sus análisis de lo que hacen los maestros se hayan equivocado, como en ocasiones se ha demostrado (D. HARGREAVES, 1978). WAX y WAX (1971, pág. 9), por ejemplo, citan un caso en que los investigadores partieron de la hipótesis de que el «progresivo "apartamiento" de las escuelas, característico de los alumnos indios norteamericanos, es el resultado de una inadecuación psíquica relativa a su educación». Comentan estos autores:

> Si estas investigaciones desarrollaran una etnografía elemental y averiguaran cómo perciben los indios su situación en la comunidad y el papel de las escuelas, y si observaran luego las interacciones del aula, su comprensión de lo que se supone inadecuación psíquica sufriría transformaciones radicales. Pero para que esto ocurra, los investigadores han de estar preparados para examinar la escuela como una institución real que afecta a una comunidad interétnica real de indios y blancos, en lugar de reducir la escuela a una función educativa y desintegrar al niño sioux de su comunidad y su situación de casta inferior.

La misma observación formula BARTHOLOMEW. Reprocha a los sociólogos que creen «modelos de escuela sin ningún rigor» y supongan luego que los internos actúan de acuerdo con ese modelo. De tal suerte, el sociólogo «crea anomalías respecto de su propio esquema y al mismo tiempo impide la formulación de preguntas relativas a cuestiones racionales de la situación, en términos de las cuales sus maestros operan realmente» (1974, págs. 16-17).

En verdad, «los alumnos y los maestros ponen en juego las más complejas estrategias, cuya respectiva racionalidad es incompatible con cualquiera que pueda asignarse a los científicos» (*ibíd.*, pág. 17).

En otras palabras, no hemos de suponer que los maestros enseñan y los alumnos aprenden «en un grado o en otro». Por el contrario, debemos comenzar por preguntar «Qué sucede aquí?» o «¿Cómo se tratan mutuamente los individuos?» Luego deberíamos integrar en la interpretación las explicaciones de los miembros. Es imprescindible ser capaz de mantenerse fuera de uno mismo, de cultivar el distanciamiento del papel, de verse a sí mismo y de ver el propio papel, la institución y a los demás como un sistema analizable, en el que las motivaciones y los intereses propios puedan identificarse como parte del sistema y no orienten el análisis de éste. Muchos maestros, por cierto, están en perfectas condiciones para separar de esta manera su persona y su papel; para otros, es más difícil.

He de confesar que para mí fue difícil cuando enseñaba. Puedo recordar algunos ejemplos en los que me sentía seguro de tener razón y en los que hoy estoy igualmente seguro de haberme equivocado. En una ocasión informaba yo acerca de un alumno como «taimado e indigno de confianza». El director me regañó (y con justicia) por haber formulado ese juicio. Por los datos de que disponía, yo estaba convencido de que tenía razón, y de que su conocimiento teórico era de muy poca utilidad en las situaciones en que yo tenía que moverme. De haber tomado en cuenta su advertencia, habría podido modificar mi relación con ese alumno. En otra ocasión, discutí con él acerca de la interpretación del comportamiento indisciplinado de un grupo de chicos del quinto curso. Básicamente, yo pensaba que los responsables eran los chicos; él pensaba que lo eran los maestros. Por supuesto, mi opinión fue apoyada calurosamente en la sala de profesores. El director no tuvo el apoyo de nadie. Ahora reconozco que no se trataba tanto de que él estuviera equivocado como de que nosotros, los maestros, ¡necesitábamos que estuviera equivocado!

Si este tipo de problemas se origina en las necesidades estratégicas que las dificultades de la enseñanza imponen, otros, mucho más profundos, son resultado de una socialización del tiempo vital. Por ejemplo, hay quien sostiene que la mayor parte de la comprensión que los profesores tienen de su capacidad proviene de las percepciones y experiencias que, como estudiantes, tuvieran de sus maestros, y que ello es impermeable a la formación posterior (por ejemplo, LORTIE, 1973). Pueden proclamar, y sinceramente, que esta última los ha marcado y que en verdad han cambiado, pero invariablemente vuelven a los procedimientos antiguos, ya probados y en los que han depositado su confianza. Así, pues, el conocimiento pedagógico es difícil de cambiar. Puede que ello se deba a su dependencia del sistema educativo, pero hay una gran diferencia entre reconocer éste como modo de adaptación al sistema y considerarlo por derecho propio como la mejor práctica posible.

Las improntas de la socialización temprana penetran más profundamente aún; así, por ejemplo, sucede con los papeles sexuales. Una cosa es reconocer el sexismo (el racismo y otros «ismos») en los libros de texto, la distribución de recursos, la organización escolar y el currículum, así como las actitudes y los comportamientos de los alumnos, y otra cosa muy distinta es advertirlo en la práctica y las perspectivas de uno mismo. No sólo nuestra carrera docente, sino toda nuestra vida, toda nuestra manera de relacionarnos con la gente, incluso los más allegados a nosotros, y nuestros momentos más excelsos y de mayor orgullo, pueden tener como fundamento ciertas suposiciones que quedan en tela de juicio cuando se produce el nuevo movimiento intelectual. La reacción natural es la de resistirlo; sin embargo, el maestro-investigador debe comprometerse abiertamente con él.

Todo esto, por tanto, tiene que ver con la apertura mental, e induce un talante reflexivo, cuestionador de las bases de las creencias propias, que toma distancia del papel propio e identifica los prejuicios. Ya ha de haber muchos maestros expertos en todo esto. Otros pueden sentir la necesidad de trabajar algo en ello. ¿Cómo podrían hacerlo? Además de la reflexión personal, puede ser útil el analizar cuestiones con los colegas. Sin embargo, a veces, como hemos advertido, con esto sólo se refuerzan los prejuicios. Por esto, quizá sea mejor analizar las cuestiones con personas sin ninguna relación con nuestra propia situación (como maestros de otros sitios, inspectores, académicos). Esto se puede hacer por procuración a través de la literatura. El espíritu de cuestionamiento puede inducirse a través de novelas como *The Rainbow*, de D. H. Lawrence, autobiografías como los diversos libros de Edward Blishein (especialmente *Roaring Boys*, 1966), obras teatrales y documentales acerca de las escuelas y la educación que aparecen de vez en cuando en la televisión, en el cine o el teatro. Hay también algunas etnografías de fácil lectura, que considero particularmente útiles para sugerir realidades alternativas. Recomendaría especialmente el texto clásico de Willard Waller, *The Sociology of Teaching*, de 1932, hoy ligeramente envejecido en ciertos aspectos pero todavía muy pertinente y mentalmente provocativo; *Learning to Labour*, de Paul Willis (1977), *Initial Encounters in the Secondary School*, de John Beynon (1985), *All Things Bright and Beautiful*, de Ronald King (1978), y *The Social World of Primary School*, de Andrew Pollard (1985b) (los dos últimos, sobre escuelas de los más jóvenes).

La medición del problema y la ordenación de los recursos

Ante todo es necesario, por supuesto, identificar el problema, el asunto o el tema a estudiar. Podría encontrarse entre los ya mencionados, pero es menester considerar otros factores. Por ejemplo, ¿cuál es el estímulo que está por detrás de nuestro interés? ¿Se trata de un incentivo práctico, polí-

tico o teórico? ¿Hay que resolver un problema, apoyar una causa o incrementar la comprensión? Puesto que la investigación involucra una parte tan importante del etnógrafo, es conveniente someter a examen la persona, inclusive las motivaciones propias.

Luego, hay que sopesar con mucho cuidado la investigabilidad del estudio propuesto. Algunos son mucho más fáciles de llevar a cabo que otros. De esta suerte, cabe preguntarse: ¿qué es lo que en realidad se halla en juego? ¿Requiere el control y el escrutinio de la documentación, la observación y/o la entrevista? ¿Hasta qué punto son accesibles los materiales y la gente involucrada? ¿Cuál es la naturaleza y el tamaño de la muestra requerida? ¿Qué probabilidad hay de que el trabajo provoque problemas y levante oposición? Si ha de realizarse en la escuela donde uno mismo enseña, unos cuantos sondeos y encuestas iniciales darán en seguida respuestas a estas preguntas. Sin duda, habrá que contar con permiso y aprobación si se ha de invadir la enseñanza ajena o personas extrañas. Habrá que introducir ajustes en la encuesta, aunque siempre, por supuesto, sin quebrar la fidelidad a su propósito último.

Ante las respuestas a tales preguntas, se ha de apelar a los recursos propios. No sólo incluyo entre éstos las cualidades personales de capacidad y habilidad, sino también características de la situación, tales como los individuos y las clases a las que se enseña, en qué cantidad y dónde. Tal vez el factor más importante sea aquí el tiempo. Quienes pueden arrojar cierta luz sobre sus responsabilidades docentes están, sin duda, en la mejor posición. Algunos investigadores que han participado en diferentes papeles en el seno de las instituciones, han recomendado un ideal de 50 % de trabajo de enseñanza, pero esto puede ser muy difícil de conseguir para un maestro. Sin embargo, algunas cosas pueden hacerse. El principio del «intercambio» es un principio familiar en las escuelas. Así, pues, sería posible en algunas escuelas una redistribución del trabajo durante un período, de modo de dejar tiempo en momentos decisivos para realizar la investigación. En una escuela en la que en general se valoriza este tipo de actividad, eso no sería difícil. También podría uno proponerse para tareas particulares si de ellas cabe esperar una contribución a la investigación, y usarlas para negociar la liberación de otras, menos pertinentes.

Pero, aun cuando no se pueda hacer nada, no está todo perdido. Una vez más, acude en nuestra ayuda la comunidad de identidad y finalidad de la etnografía y la enseñanza. Gran parte del tiempo del maestro se invierte en trabajo etnográfico, observando, escuchando, tratando de comprender a sus alumnos y colegas. Pues bien, es muy corto el paso que se requiere para imprimir a esta actividad una orientación más sistemática, con miras a una investigación. Por ejemplo, a menudo antes de las lecciones, y seguramente después, hay maestros que charlan con los alumnos de un modo tal vez más informal que durante las clases. Estos momentos pueden constituir buenas

ocasiones para explorar las perspectivas de los alumnos. Es posible combinar las actividades de «policía» con las de investigación. Por ejemplo, la presencia de un maestro durante el recreo suele bastar para mantener el orden. El maestro podría aprovechar ese tiempo para observar aspectos del comportamiento de los alumnos, como el modo de agruparse o qué se dicen, y para conversar con ellos.

Todo esto en lo que concierne al máximo aprovechamiento de recursos escasos. Lo mismo se aplica al conocimiento de la cuestión o área que se examina. Esta puede ampliarse y afinarse en diversos sentidos antes de comenzar cualquier trabajo empírico concreto. En estas situaciones, la cantidad aparece siempre como una virtud. Los colegas pueden estar deseosos de almacenar su conocimiento, que contenga no sólo sus propias experiencias, sino también otros estudios. Para esto pueden ser útiles ciertos atajos a través de la literatura, y los maestros en actividad, por una razón de tiempo, necesitan tales atajos, pues aunque no pueden permitirse el estudio detenido de investigaciones ajenas, que en gran parte han sido realizadas con otros fines, sí pueden valerse de su esencia allí donde resulten pertinentes al trabajo que se proponen emprender. Puede haber ciertos textos clave mucho más importantes que otros. Hay disponibles una cantidad de fuentes secundarias que resumen campos enteros de trabajo, aunque corren el peligro de quedar rápidamente desactualizadas. Con todo, se las puede utilizar, junto con resúmenes, de los que hoy se publican muchas series y que se mantienen muy al día (por ejemplo, *Sociology of Education Abstracts*). Se puede solicitar una información acerca de la literatura sobre temas específicos (para orientación sobre este punto, así como sobre otros aspectos de las fuentes, véase BELL y GOULDING, 1984).

Además, el maestro puede buscar el consejo de un profesor universitario o un inspector. Puede ser alguien que el maestro conozca en una universidad o en una escuela politécnica local, o bien una autoridad reconocida en el campo de que se trate. La mayor parte de los profesores de los departamentos de educación universitarios se sentirían felices de poder aconsejar a los maestros en esta materia, lo que puede constituir un medio no sólo para orientarse rápidamente en la producción ya existente, sino también para enriquecer de una manera amplia, eficaz y ordenada la investigación por medio de una colaboración continuada.

Aún queda lectura por hacer, y, aunque los estilos puedan ser muy personales, hay estrategias que pueden adoptarse para aumentar la velocidad de la lectura. Recuerdo un estudiante, compañero mío, que cogía un libro de un estante de la librería, lo hojeaba con rapidez y gran resolución, con algunas pausas de unos pocos segundos en determinadas páginas, para luego dejarlo sobre el escritorio, laxo, inerte, convertido en un montón de papel sucio, como si le hubiese sido extraída toda su esencia. En aquella época, yo leía los libros de la primera a la última página, y no demasiados (lo cual

me recuerda a otro compañero, que cuarenta y ocho horas antes de su examen final aún tenía por leer «treinta libros»).

Afortunadamente, desde entonces, he aumentado mi velocidad de lectura y he aprendido más acerca del arte de la lectura selectiva. Esto implica la identificación de las secciones de un libro o un artículo que más interés tienen para mí y desdeñar el resto. A menudo puede encontrarse todo ello en un solo capítulo. Muy útiles son las «conclusiones», pues con frecuencia contienen resúmenes, como lo son realmente los índices, siempre que estén bien confeccionados. Por supuesto, se puede llevar demasiado lejos el descarte (y hay libros que deben leerse completos). Hasta ahora no he probado la técnica de Herbert Marcuse, consistente en leer únicamente las páginas impares de un libro y adivinar las pares (según él, esto hace más interesante la mayoría de los libros), pero uno se ve obligado a desarrollar ciertas estrategias para abarcar la literatura pertinente.

El maestro podría identificar los colegas o alumnos potencialmente más útiles, si es que no lo ha hecho ya. Es sin duda de gran apoyo moral el contar siquiera con un único amigo que sepa qué estamos haciendo y por qué. Pero, más que esto, lo que puede constituir un recurso vital para la investigación es el contar con informantes con voluntad de hablar en los términos más francos o de abrir desde el primer momento las clases a la inspección del investigador. Como explicaré más adelante, éstos son en realidad coinvestigadores, y el mejor recurso de que se puede disponer en el trabajo etnográfico.

Antes de tomarse el proyecto en serio, el maestro puede realizar algunas incursiones tentativas. Una entrevista o una observación de una lección pueden llamar la atención sobre un refinamiento del planteamiento o nuevas pistas en relación con el problema que se tiene en estudio, o bien sobre la necesidad de un mayor pulimento de las propias técnicas de investigación. Sería sorprendente que no ocurriera ninguna de las dos cosas. En estas primeras etapas, lo importante es no detenerse. Todos los etnógrafos andan a tientas en la oscuridad durante un período —es connatural al tipo de enfoque—, pero pronto, los ojos se acostumbran a la oscuridad, las sombras adquieren forma y, poco a poco, ganan en distinción. Lo mismo ocurre con los maestros, aunque en muchos aspectos, en tanto observadores participantes ya *in situ*, pueden contar con suficiente experiencia en tales aspectos. Pero aún pueden encontrarse con sorpresas del otro lado de sus realidades rutinarias.

La negociación del acceso

El «ingreso» es un problema común en etnografía y, consecuentemente, la literatura respectiva presenta voluminosas y valiosas recomendaciones a los investigadores que tratan de introducirse en una institución, sobre cómo

vestirse, cómo comportarse, qué decir (véase, por ejemplo, HAMMERSLEY, 1979b). En el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor. DELAMONT describe cómo trató ella de confundirse con el escenario en todas las situaciones:

> Cuando veía a los directores, llevaba siempre un ropa de estilo clásico y guantes de piel de verdad. Tenía un vestido gris y una chaqueta especiales para los días en que esperaba ver al director y a los alumnos. La chaqueta era larga hasta las rodillas y de estilo muy clásico, mientras que el vestido era muy corto, a fin de mostrar a los alumnos que estaba al tanto de la moda. Me dejaba puesta la chaqueta en la sala del director y me la quitaba antes de encontrarme por primera vez con los alumnos. Cuando realizaba observaciones, procuraba vestirme de la misma manera que los maestros observadores comunes en todas las escuelas; esto es, nada de pantalones, medias sin carreras y nada de maquillaje (1984, pág. 25).

Pero, ¿qué quiere decir tratar de ingresar? Hemos visto ya que el enfoque etnográfico implica penetrar las culturas grupales y las perspectivas y realidades ajenas. Sin embargo, también he dicho que esas realidades están constituidas por muchas capas y que no todas ellas están al mismo tiempo disponibles a nuestra percepción. Además, debemos enfrentarnos con diferentes realidades en situaciones diferentes y en momentos distintos. Por ejemplo, una vez que fui a una escuela para un proyecto de investigación, experimenté tres niveles diferentes. Al comienzo, se me presentó el público, la cara externa de la escuela en sus ropas de domingo. Era la escuela en su mejor aspecto. En verdad, era literalmente demasiado bueno para ser verdadero, pues todo el mundo tenía el comportamiento que se reserva para las ocasiones especiales, como visitas de inspectores o tardes abiertas. Naturalmente, era una cara de la realidad. De haber permanecido allí poco tiempo, podría haberme convencido de que todo aquello reflejaba un estado más permanente, pero después de un rato, el control de mis movimientos se relajó hasta cierto punto. Tampoco los maestros pudieron mantener sus comportamientos en el máximo de su rendimiento, así que el primer frente comenzó a resquebrajarse. Me encontré entonces a mí mismo en una suerte de zona doblemente iluminada entre el primer frente público y las posteriores realidades naturales, más profundas. En este segundo estadio, disfruté de mayor libertad, pues ya se me había aceptado y la gente actuaba con mayor naturalidad, pero aún había ciertas áreas de interacción que me estaban proscriptas: ciertas lecciones, determinadas reuniones y algunas discusiones más localizadas. Y aunque el personal pudiera convenir en dejarse observar en sus actuaciones dentro de la escuela e inclusive entrevistar, todavía mantenía reserva sobre gran parte de su pensamiento más íntimo. En el tercer estadio, sentí que había penetrado los centros vitales de la organización. Se me permitió participar en ciertas reuniones secretas en calidad de testigo

del modo en que se tomaban las decisiones clave y de los debates que a ellas conducían. La gente comenzó a tener más confianza en mí y a contarme algunos de sus secretos personales, sus esperanzas y sus temores, sus placeres y sus angustias. Sólo en este estadio sentí que había llegado al corazón de lo que sucedía. Por supuesto que las cosas no eran tan sencillas y claras. En todo momento me encontraba en diferentes estadios con diferentes partes de la institución; no avanzaba en un frente compacto. En algunas zonas, y con algunas personas, jamás llegué al tercer estadio. En uno o dos casos, por el contrario, llegué a él muy rápidamente.

En consecuencia, la negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura. En cierto sentido, los maestros están siempre *dentro*, pero están allí como maestros, y el cambio de papel por el de investigadores puede entrañar las mismas necesidades de pasar por diversos estadios, en función del tema de estudio que se haya elegido. Una vez más, la afinidad entre enseñanza y etnografía hace menos complicada esta cuestión de lo que sería para cualquier otro método. Los maestros tienen acceso a su propia clase y una visión propia de ella. Participan en los procesos de toma de decisión y de producción de política educativa y pueden mantener muy estrechas relaciones con algunos de sus colegas y de sus alumnos, pero pueden tener necesidad de acudir a otros sitios, intervenir en otras situaciones o desarrollar relaciones con otras personas. Además, tal vez deseen reflexionar acerca de la situación en que se encuentran en sus diversas relaciones a la luz de los estadios de acceso que hasta ahora hemos ido señalando.

Una de las principales dificultades de los maestros investigadores en relación con los alumnos es la identificación y caracterización de la cultura informal. Algunos pueden haber establecido cierta distancia social respecto de sus alumnos, de acuerdo con la tradición más venerable (WALLER, 1932). En consecuencia, hay maestros que debieran hacer algo por sí mismos para mejorar sus probabilidades de ser admitidos en la cultura y la realidad vital de los alumnos. En eso, maestros y alumnos están en igualdad de condiciones —tienen *status* igual, el mismo acceso a él, y lo que cada uno aporta tiene el mismo valor. Los maestros deben ser de mentalidad abierta y flexible si quieren tomar parte en esto. Tienen que saber algo del lenguaje de los alumnos, de sus creencias, valores y costumbres y saberlo pronto, para estar en condiciones de comunicar en iguales términos. Sin duda el observar y el escuchar, así como el discutir con otros, es una gran ayuda en este sentido. Recuerdo que, en una ocasión en que cambié de escuela, encontré excesivamente confianzudos a mis nuevos alumnos, pero sólo lo eran para los patrones correspondientes a la escuela anterior, no para los de su escuela. Cuando vi que trataban de manera análoga a mis colegas y que respondían con ama-

bilidad y considerable camaradería, comprendí que se trataba de un estilo particular de interacción de esa escuela.

Otros tienen ya una fuerte relación con sus alumnos. Estos maestros pueden jugar con ellos, hacer abuso de las bromas, flirtear con las niñas, humillar los equipos de fútbol de los muchachos, hacer admoniciones jocosas acerca de las transgresiones de las reglas. Un maestro que encontramos en un proyecto, cuando fue desafiado por los niños, ante quienes se jactaba de la velocidad de su nuevo coche, cogió un grupo de testigos para que, tras un viaje, dieran fe de la verdad de sus asertos.

A los alumnos en general les gustan los maestros que dan muestras de tal expansividad. La aceptación de ellos en la cultura de los estudiantes puede dar paso a toda una ristra de confidencias acerca de sus sentimientos más íntimos sobre temas tales como la escuela, los maestros, otros alumnos, ellos mismos, la vida familiar, sus actividades extraescolares; pero ingresar una vez no significa haber conquistado la calidad de miembro permanente. En efecto, constantemente ha de ganarse uno el respeto, y son miles las causas por las que se lo puede perder fácilmente. Por ejemplo, la presión excesiva puede ofender. Todos tenemos rincones secretos y privados en nuestro pensamiento que preferimos mantener para nosotros exclusivamente. Cuando se siente esa presión aparecerán señales de advertencia —un entrecejo fruncido, un silencio, un reproche— a las que hemos de estar muy atentos.

A veces, los maestros invaden áreas privadas de los alumnos y reciben por respuesta el reproche, como en el siguiente ejemplo:

Sharon: Se puso como loco con nosotras, ¿no?

Wendy: ¿Cómo fue? ¡Ah, sí! Hablábamos del budín de Navidad y de que mamá me había dicho que las bragas de Nan se quemaban (grandes risas).

Sharon: Ya me acuerdo, Wendy...

Wendy: Estábamos las dos sentadas charlando en el pupitre del frente...

Sharon: Y él se puso rojo como un tomate. Yo le dije que en realidad estaba muy mal que escuchara (risas generales). (Woods, 1979, pág. 117.)

Se ha de tratar por todos los medios de establecer relación, de ser divertido, de unirse a sus juegos, de usar su lenguaje, de ser como ellos. Pero es imprescindible la prudencia, pues nada odian más los alumnos que la falta de sinceridad y el intento hipócrita de congraciarse con ellos. Para ingresar en una cultura extraña, es mejor fundir el hielo que romperlo con una almádena.

Los alumnos pueden tratar de inducir a error al investigador. Intentarán engañarlo, ya sea mediante exageraciones, ya mediante mentiras intencionales, tanto por simple diversión como para poner a prueba al maestro. Una defensa reside en el conocimiento previo que tenga el maestro. Recuerdo unos muchachos que me informaron con toda intención acerca de la peor

banda de chicas de la escuela con problemas de adaptación. En ella se incluían los nombres de algunas de las chicas más disciplinadas y sumisas. Afortunadamente, yo las conocía. Cuando tuvieron claro que había reconocido la broma, compartimos el chiste y pasamos a una discusión más productiva.

Por suerte, hay también otras defensas. Uno cultiva una habilidad especial para descubrir una broma de este tipo. Puede que haya algo ligeramente incoherente, una mirada, tal vez una sonrisa levemente crispada, un guiño o un tono de voz que no suena totalmente franco. Un escepticismo prudente montará guardia contra vicios inocentes, que más tarde se expondrán y corroborarán con mayores datos: la última defensa. En este estadio, basta con no caer en la trampa.

Otro problema es el de la «reversión». Por mucho que se trate de impedirlo, hay muchas circunstancias en que es inevitable hablar a los alumnos nuevamente en el papel de maestro, adulto o padre. Hay oportunidades, por ejemplo, en que puede darse un enorme deseo de instruir, educar, corregir, formular un juicio. A menos que esto se haga, y todos reconocen hacerlo, sería mejor eliminar el papel del maestro. Tal vez sea más fácil resistir a esas tendencias docentes que a la reacción instintiva ocasional. Recuerdo un incidente con un chico particularmente problemático (para la escuela), en que todo mi cuidadoso trabajo de acceso a su confianza, de la que me hallaba extremadamente orgulloso, quedó destruido por un lapsus momentáneo. Yo escribía el borrador de una nota. El se puso a mi lado y dijo, con amabilidad, «¿Qué escribe?». Volví el papel para que no pudiera verlo, y dije en un tono que me pareció agradable: «Ocúpate de tus cosas.» Fue un error. Aun cuando hubiera sido una respuesta legítima en nuestra cultura, representaba en realidad un privilegio de los maestros y de todo el mundo adulto, y era así como se la interpretaba cuando la utilizaba un adulto. A partir de aquel momento, ese chico me consideró un «rastrero», un «reptil» —como todos los maestros— y, sólo por una observación descuidada, se echó a perder un cuidadoso y delicado trabajo de varios meses. Mis intentos posteriores de acercamiento encontraron invariablemente este tipo de respuesta:

Yo: Leeds terminará encima de Spurs.
Chico: Tendrá que «reptar» bastante por la tabla de clasificación.

Es éste el delgado filo que los etnógrafos tienen a veces que recorrer.

En lo que concierne a colegas u otros maestros, se han de tener relaciones personales con alguien que resulte particularmente útil para la investigación propuesta. De los otros puede ser más difícil lograr una colaboración plena. Para ello puede haber una cantidad de razones. Básicamente, como ya lo hemos notado antes, los maestros pueden temer perturbaciones de su propio y delicado equilibrio vital. Los extraños sólo pueden ser percibidos como amenazas a ese equilibrio. A pesar de las seguridades del investigador,

también pueden sentir que se los está evaluando. En consecuencia, pueden sospechar un menoscabo de su posición profesional en la escuela. Si a todo esto se agrega la habitual sospecha de que es objeto la investigación educativa, y probablemente también los motivos del investigador, y un sentimiento de que pueden llegar a constituirse marcos de referencia distintos, desprovistos de simpatía y productores de malas interpretaciones y representaciones erróneas, el resultado puede ser una activa oposición al estudio propuesto. Al comienzo de la investigación de HAMMERSLEY, por ejemplo, «los maestros eran reacios y estaba claro que querían que me fuera lo antes posible» (1984, página 48). BEYNON se topó con un maestro que le advirtió: «No me interesa ninguna de sus estúpidas investigaciones. ¡No sirven para nada! ¡Nada de lo que se haga en educación sirve para nada! Quiero dejar constancia de que, si de mí hubiera dependido, no se le habría permitido a usted ni acercarse siquiera. Por pura indulgencia puede meterse usted en mis lecciones.» (1983, pág. 505).

¿Cómo podemos, entonces, no sólo evitar esto, sino incluso recoger apoyo? Es cierto que debiera discutirse al menos con las personas involucradas. Ha habido casos en que los directores han dado permiso a los investigadores para trabajar en su escuela sin advertírselo adecuadamente a los maestros (D. HARGREAVES, 1967; LLEWELLYN, 1980; ATKINSON, 1984; BURGESS, 1985a). Una posibilidad es implicarlos en la investigación. Si se los puede enrolar como trabajadores coinvestigadores en vez de pedirles que, cual conejillos de India, se presten en beneficio exclusivo de otro, muchos de los temores mencionados se despejarían, pues entonces ellos tendrían algo que decir sobre la dirección de la investigación y el análisis y la presentación de los resultados.

De lo contrario, puede haber alguna compensación que ofrecer, tal vez apoyo a algunos de sus proyectos o asistencia a algún aspecto de su trabajo. Hay también salvaguardias tradicionales que pueden ofrecerse: seguridades de confidencialidad; garantía de anonimato en cualquier informe ocasional; despersonalización del trabajo para mostrar que nuestro interés se dirige a las estrategias, los métodos, las culturas, etc., y no a los individuos. Tal vez, por encima de todo se encuentre el verdadero valor pedagógico del estudio. Si se puede demostrar con claridad que de él cabe esperar una mejoría de la enseñanza en algún sentido, pocos serán los maestros que se nieguen a cooperar. Por otro lado, hay proyectos que pueden provocar irritación. Recuerdo un director bien intencionado, pero despistado, que, con la asistencia de su jefe de educación religiosa, llevó a cabo una investigación entre los alumnos acerca de qué era para ellos un maestro bueno y popular. Cuando el personal oyó hablar de ello, tanto los maestros populares como los impopulares, todos, se declararon en huelga. Semejante proyecto no carece por cierto de interés educativo y pertinencia pedagógica. Lo podían llevar a cabo investigadores de afuera, siempre que dieran las garantías ya mencionadas, o inclusive, en

forma discreta, maestros individuales con sus respectivos alumnos, siempre que se concentraran en categorías y dimensiones y no en personas. Pero en ésta que provocó la huelga, los maestros se sintieron gravemente amenazados en una situación en que la principal garantía de sus diversas carreras era la conducción de una investigación que, con gran probabilidad, reflejaría su cualificación para progresar por aquel camino. Esto ofende todos los principios que antes hemos reseñado. Si el director hubiera logrado la confianza del personal, juntos podrían haber elaborado una manera de hacerlo que preservara su valor educativo y protegiera el *status* y la identidad de los maestros.

Hay que decir que en algunos equipos hay uno o dos maestros intransigentes contra la investigación (como el maestro de Beynon ya citado), y puede haber otros difíciles en otros aspectos. Si se observan los principios más arriba analizados, y para ellos no hay diferencias, las tácticas intencionales de obstaculización deben ser resistidas. También hay conflictos y divisiones en los equipos, de acuerdo con líneas temáticas, generacionales o ideológicas. Cuanto más próximo se esté a un colega en estos intereses diversos, tanto mayor es la probabilidad de colaboración, pero una alianza en alguno de estos aspectos puede ser suficiente para superar diferencias en lo relativo a los otros aspectos. Se pueden aprovechar los cambios en estas alianzas para asegurar una posible sección transversal del personal, si es en verdad esto lo que hace falta.

En cuanto a los métodos a emplear en las etapas iniciales, podrían equipararse al nivel del acceso negociado. Así, si con una persona sólo se está en el estadio del «frente público», podría resultar inapropiado comenzar tratando de penetrar con demasiada profundidad en sus puntos de vista, o pretender llegar a sus rincones secretos. No sería aconsejable tomar notas en las primeras conversaciones, por no hablar ya de la grabación magnetofónica. La mayor tarea en este punto es la de establecer una relación y generar confianza, y las anotaciones podrían ser un obstáculo, pues podrían interpretarse como una indicación de que lo más importante es la investigación, y no la conversación y la relación inmediatas. Otro de mis errores trágicos fue el de llevar un grabador a la primera conversación con un maestro, que había dicho que tenía «mucho para contarme». Interpreté mal esto, como indicación de un posible acceso al tercer estadio; hasta ahora, no he establecido vínculo alguno con este maestro en particular. Por supuesto, siempre he intentado preguntar si le molestaba que grabara nuestra conversación —después sería mucho más fácil reflexionar sobre ello, se podían perder aspectos importantes—, es lo que hice. Efectivamente, le molestaba. La razón de ello era que el registro podía llegar a constituir en el futuro una prueba en contra de él por algún motivo cualquiera, mientras que si yo me limitaba a comunicar sus comentarios a terceros, él podía negarlos. Esto ilustra con toda claridad los peligros de la estimación inadecuada del método y el estadio

de acceso. Mi error no consistió en grabar la conversación, sino en haber considerado siquiera la posibilidad de hacerlo. La pregunta, la vista de la máquina, la repetición de las razones para no usarla, todo esto —sentí— apagó la chispa de la conversación posterior.

No hay duda de que lo más importante en estas primeras etapas es crear confianza, mostrar que se es una persona de cierto valor e integridad. La confianza siempre termina por abrir los caminos a la información, y el uso que el investigador haga de la información queda asegurado por esa cualidad. Si la gente no confía en que la información se utilice para bien, se respete el secreto de las confidencias y se resguarden sus intereses y su identidad, bloqueará el acceso a aquélla. El investigador de confianza sabe instintivamente qué ha de respetar y qué puede repetir. A menudo los hallazgos más fascinantes no se informan, porque el investigador considera que eso entraña una violación potencial de la confianza en él depositada.

Hasta ahora, la mejor manera de desarrollar confianza es tener un proyecto honesto; eso es, un proyecto diseñado con el fin de mejorar el conocimiento, capaz a su vez de mejorar la enseñanza propia y/o la de otros, o bien las condiciones de los otros, y no un proyecto, digamos, dirigido a la vanidosa búsqueda de sí mismo o de algún objetivo desprovisto de valor y completamente egocéntrico. Entonces, es necesario mostrar que se es una persona discreta que aprecia los puntos de vista ajenos y que sabe diferenciar entre los datos admisibles y los inadmisibles. No faltarán las oportunidades para demostrarlo, por ejemplo, en ocasión de analizar otro trabajo de investigación o libro que tal vez ha «omitido» tomar en cuenta las opiniones de los maestros, o las haya representado inadecuadamente en algún sentido, o que haya ofendido el código ético. No faltarán oportunidades para mostrar la capacidad para despersonalizar acontecimientos o para abstraer principios a partir de ellos, de modo que la identificación personal deje de ser un problema. Puede haberse uno mostrado una persona honesta ya durante años ante ciertos colegas y viejos amigos; sin embargo, es necesario hacerse de nuevos aliados mediante la búsqueda y el establecimiento de una comunidad de intereses sobre algún tema; este puede no tener nada que ver con la escuela, sino referirse a algún *hobby* o actividad, como la jardinería, la producción de vino, el deporte, la confección de ropa. Todo eso ayuda a mostrar a los demás que uno es un ser humano real, con sensibilidad humana real, y no un lunático investigador científico capaz, voluntaria o accidentalmente, de pasar olímpicamente por encima de ellos.

Con esto queda planteada la pregunta: ¿qué hacemos con lo que sabemos que es mala enseñanza, o con alguna otra actividad de consecuencias perjudiciales para los demás? ¿Se debe exponer esto, y, por tanto, erradicarlo? En tales casos, ¿estamos justificados para conservar los objetivos en secreto y utilizar «la investigación encubierta» para descubrir más cosas al respecto? Hay ciertas áreas en las que esto se ha hecho, pero no cabe duda de que,

fuera de su sospechosa cualidad ética —de lo que la mencionada investigación del director sobre el maestro popular/impopular es sólo un ejemplo— es probable que se vuelva en contra del investigador, cuando se lo descubra. Entonces, no sólo se habrá perdido este estudio particular, sino que se habrá destruido toda la credibilidad como colega valioso.

Aquí, yo sugeriría que el principio rector consiste en que, cuando nos encontremos con la injusticia o la incompetencia, la tratemos como lo haríamos en el papel de maestro. Esto reclama el juicio y la discreción como los mejores cursos de acción: consejo a un colega, el discreto ofrecimiento de maneras alternativas de actuar y de ver las cosas, una palabra a alguien que ocupe una posición desde la cual pueda influir favorablemente sobre la situación, etc. A mi parecer, esto nunca justifica el engaño deliberado y evitable acerca de lo que se está haciendo como investigador, y raramente, me sospecho, la exposición total a nivel local podría constituir el modo mejor de tratar la cuestión.

Tal vez el tipo de engaño que se puede permitir en las primeras etapas sea el que estriba en postergar, hasta llegar al tercer estadio, algunos detalles en los que tenemos interés. No se trata de engaño propiamente dicho, sino más bien de táctica saludable. Cada estadio requiere una preparación suficiente. No es menester poner *todas* las cartas sobre la mesa al comenzar el juego, al menos en la medida en que no se quiera tener que decepcionar o que engañar más adelante. Los objetivos iniciales son perfectamente nobles: conseguir el ingreso, despertar el interés de los demás por el estudio, aliviar sus aprensiones, autodesplegarse como investigador competente y digno de confianza. Es claro que si se espera remover material polémico, antes hay que establecer credenciales personales. El surgimiento de posibilidades de controversia en un estadio demasiado precoz puede despertar temores y cerrar las vías de acceso. Si se los posterga, en el momento en que se llegue a tales misterios en el tercer estadio, la gente sentirá que es posible confiar en que uno hará lo que tiene que hacer en todas las circunstancias. En caso contrario, ¡uno no habría llegado a ese punto!

John Beynon (1983) nos da una explicación de estos procesos en la práctica. Este autor describe cómo se «facilitó» el ingreso en la escuela de su investigación a través del «uso de "temas neutrales"»; «mi conocimiento tanto del lugar como de las costumbres de las escuelas secundarias»; y la conservación (en las primeras semanas) de un «perfil bajo». Caía como por casualidad en temas de interés mutuo y las «pequeñas conversaciones» fueron en realidad decisivas para derribar barreras. Utilizó su experiencia previa de enseñante, como hizo D. Hargreaves (1967), para mostrar que sabía de escuelas y de enseñanza; y durante las primeras semanas se mantuvo muy calmoso, en actitud que rehuía la discusión. Hammersley fue más allá aún (1979b), y «adoptó una actitud "simpática"» respecto de las opiniones y las prácticas de los maestros y a veces agregaba «anécdotas que las apoyaban,

aun cuando esas opiniones fueran diametralmente opuestas a las mías en el momento de la investigación» (pág. 116). Es claro que esto encierra problemas éticos, pero como lo señala D. HARGREAVES (1967, pág. 199), una cierta dosis de simulación es inevitable. Como había desarrollado buenas relaciones con algunos maestros, descubrió que cuando se comportó de modo «natural» con ellos fue cuando se dijeron algunas de las cosas más importantes. Sin embargo, no podía de pronto indicar que lo que acababan de decir era sociológicamente importante, «pues eso habría inhibido seriamente las relaciones futuras». Una vez más, el problema reside en una confianza básica en que todo material que surja de la relación se utilizará con prudencia.

Con tales técnicas, BEYNON (1983) descubrió, tras un tiempo, que el personal estaba muy bien dispuesto a «ir más allá de estos temas neutrales y, sin aviso previo, comenzaron a revelar secretos de la institución. Suponían que esas revelaciones posiblemente no pudieran ser tema de «investigación propiamente dicha» (pág. 42). Una vez dentro, tenía que «quedarse allí» y «probarse a sí mismo» a los ojos del personal, mostrarse como una persona digna de crédito y mostrar que su proyecto valía la pena (a diferencia de un investigador anterior, que se limitó a «pasarnos cuestionarios y recogerlos» y a quien «le dijeron directamente que lo que hacía no servía para nada, que no valía la pena hacerlo»), y que no era «otro fulano que venía a conseguir un diploma a costa nuestra» (pág. 47) o, como sugiere BALL (1983, pág. 85), «un espía enviado por el director para informarle acerca de qué se dice en la sala de profesores y de la calidad de la enseñanza (véase también D. HARGREAVES, 1967). Beynon también tenía que negociar «apuros»: momentos de gran embarazo, cuando un miembro del personal desacreditaba su investigación y otro manifestaba una fuerte desaprobación respecto de una cuestión particular de la misma, cuando él parecía ser «un soplón» carente de conducta profesional. La discreción, la paciencia y una gran capacidad de negociación parecen haber ganado la partida.

El comienzo de una investigación etnográfica es uno de sus momentos más difíciles por todas las razones que acabamos de esbozar, pero también por todo lo que se abre a la exploración posible. Hay avenidas que estarán cerradas, otras que presentarán dificultades, y la vía hacia adelante puede parecer oscura. También, a menudo, es difícil dar sentido a los datos que se presentan en estas etapas iniciales.

HAMMERSLEY (1984, pág. 44) describe con toda vivacidad sus primeros problemas como joven investigador novel que hacía su ingreso en una difícil escuela secundaria moderna.

> Nunca me sentí cómodo con los maestros, ni con los alumnos. En verdad, me pasaba la mayor parte de los recreos solo, caminando por el salón o el patio, y me iba a almorzar a casa para aliviar la tensión. Tenía miedo de que, si entraba en la sala de profesores, los maestros se sintieran amenazados

> y pusieran en peligro la continuación de mi presencia en la escuela. Diferencias de edad, opiniones políticas y un sentido de humillación en la manera en que se trataba a los alumnos me hizo sentir muy incómodo y me produjo el sentimiento de que era «imprescindible que ocultase mis opiniones a los maestros», lo cual era «una fuente de tensión y de culpa». Por último, «como resultado de una preparación inadecuada antes de entrar en este campo, tuve dificultades en descubrir qué compensaciones analíticas podría extraer de los datos que recogía... con una creciente sensación de mi propia incompetencia y dudas cada vez mayores acerca del valor de mi trabajo, al quinto día abandoné el trabajo de campo. Si parece un período demasiado corto, sólo puedo decir que por entonces me pareció larguísimo».

Pero el espíritu humano, con un poco de buena suerte, lo conquista todo, y Hammersley volvió al cabo de poco tiempo a la misma escuela, enviado por el principal funcionario de educación. En la escuela, los maestros «se mostraban hostiles y querían verme fuera lo más pronto posible». Sin embargo, esta vez, su relativa juventud e inexperiencia lo ayudaron a reducir la amenaza que representaba para los maestros, ayuda que se vio reforzada por la presencia de algunos estudiantes de práctica de la enseñanza, entre los cuales se contó y en los cuales se apoyó. Sobre todo, tocó una fibra sensible en algunos maestros cuando mencionó un interés particular que ellos reconocieron: «... *ahora* sabemos qué es lo que quiere» (pág. 49).

Es muy fácil desalentarse y concluir que la investigación no es para uno. Sin embargo, éste es uno de los momentos en que se puede sentir un impulso psicológico especial. Cuando se me envió a mi primera práctica de enseñanza en «la más difícil de las escuelas de Sheffield», mi supervisor me dijo que la «considerara» como «un desafío»: ¡espléndida práctica! Cada día que me sumergía entre jóvenes rebeldes, me decía que era una «práctica espléndida» y que debía superar el «desafío». Sin embargo, en general cuanto más difícil es el problema y mayor el desafío, más fuerte es la satisfacción del logro, en caso de conseguirlo. La investigación, por su propia naturaleza, es problemática. Es como explorar territorios desconocidos. Puede haber falsos caminos, situaciones de calma, naufragios, ataques de leones, intentos de seducción de tribus nativas. Lo que permite seguir adelante a través de todo esto es la curiosidad básica por saber más. Sin esta curiosidad, sería mejor no comenzar.

Observación participante

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. A diferencia de, por ejemplo, las encuestas, una característica de esta orientación es que muchas de las técnicas de la ejecución real de la tarea están implícitas en el compromiso etnográfico inicial. Como ha observado BALL (1984, pág. 71), es como «montar en bicicleta: por grande que sea la preparación teórica que se tenga, nada puede sustituir al hecho de montar y andar». Qué hacer debiera ser casi una cuestión de instinto, y es justamente eso lo que ocurre cuando el observador participante se enfrenta con muchos problemas *ad hoc*. Aun así, la experiencia de los otros puede proporcionar ciertas seguridades y orientación, así como dar una idea de las posibilidades y los peligros.

¿Por qué participar?

La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. ¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta *personalmente* esas cosas en conjunción con los demás? Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. Una vez más, los maestros están en una excelente situación para ello, pues ya desempeñan un papel en el seno de su

propia institución. Pero esto no sólo es una ventaja, sino que también entraña peligros. El mayor peligro inicial, tal como se ha analizado en el capítulo anterior, estriba en que los marcos interpretativos desarrollados durante años de actividad docente impongan la modalidad en que percibimos las experiencias ajenas, en lugar de convertirnos nosotros mismos en material de valoración. Es necesaria, pues, una cierta «limpieza» de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo «antropológicamente extraño». Entonces estaremos más abiertos a las opiniones de los demás. Por tanto, la participación contribuye a la valoración. Al mismo tiempo, el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso de que forma parte.

Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. Sin esto último, se corre el riesgo de «volverse nativo», es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real. Lo que nos preserva de este peligro es el tomar cuidadosas «notas de campo» (sobre lo cual volveremos) y una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista. La extensión del compromiso, las reacciones y los cambios del observador, todo ello se convierte en parte de la explicación. REDFIELD insta a sus colegas antropólogos a no esconderse tras una «máscara de neutralidad» (1953, pág. 156). ROBINSON aconseja al investigador «realizar un debate público consigo mismo con la intención de elucidar las bases de su propia percepción» (1974, página 251).

El compartir actividades vitales implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de comportamiento y requisitos del papel, la adopción de la misma ropa y apariencia, las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones.

La naturaleza y el grado de participación pueden variar de acuerdo con los objetivos de la investigación, el investigador y la cultura involucrada. En las escuelas, por ejemplo, hay quienes han cogido una carga de enseñanza de sólo media jornada (D. HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970). Un horario completo habría conspirado contra ese elemento de distanciamiento imprescindible. Ciertos estudios subculturales, por otra parte, han requerido una inmersión casi completa (WHYTE, 1955; YABLONSKY, 1968; PATRICK, 1973; PARKER, 1974; WILLIS, 1977). Whyte se unió a una banda de Chicago; Yablonsky se hizo *hippie*.

> A una cierta altura de la investigación decidí que era para mí de vital importancia *tener la experiencia personal* de determinadas pautas básicas del comportamiento *hippie*, a fin de sintonizar verdaderamente con lo que realmente ocurría. Embarcado en esta empresa, decidí, cuando se me presentó la oportunidad, que para mi investigación era decisivo que participara en ciertos actos que entraban en conflicto con los valores vitales básicos de un profesor de clase media y en general respetuoso de las leyes. (YABLONSKY, 1968, pág. 13.)

Parker tenía una posición marginal en su banda de *catseye kings*.

> Mi posición en relación con el robo estaba bien establecida. Yo recibiría un empujón y no diría nada. Si era necesario, me haría el tonto, pero no me ensuciaría las manos. Esta actitud era normal y no sorprendía a nadie; coincidía con la de la mayor parte de los adultos del vecindario.

La relación con ellos funcionó bien, pero no habría ocurrido así de no haber sido él joven, de pelo largo, borracho, etc. etc., con voluntad de pasarse largas horas sin hacer nada y aceptar pautas «permisivas» (PARKER, 1974, págs. 219, 223).

En relación con la investigación en la Lumley Secondary Modern School, D. HARGREAVES resumió de la siguiente manera las ventajas de su participación.

> En teoría, permite una entrada fácil en la situación social, al reducir la resistencia de los miembros del grupo; disminuye la extensión de la perturbación que el investigador introduce en la situación «natural»; y permite al investigador experimentar y observar las normas, los valores, los conflictos y las presiones del grupo, que —en un período prolongado— no pueden permanecer siempre ocultas a quien desempeña un papel en el interjuego social del grupo (1967, pág. 193).

LACEY (1976, pág. 60) también «tuvo que enseñar a fin de apreciar las tensiones que en ocasiones, con toda justificación, convierten a hombres bondadosos en rivales vociferantes y llenos de inquina». También BURGESS (1983, pág. 4), durante un período de dieciséis meses, «enseñó a un grupo de Newsam sobre una base regular de cuatro clases semanales e hizo también muchas suplencias en otros departamentos de la escuela»; también fue «miembro de una sección y de un departamento».

Aunque los observadores participantes realicen un intenso estudio acerca de un grupo en especial, sus hallazgos tendrán también interés para otros grupos, no necesariamente dentro de la misma clase de institución. Los estudios realizados en hospitales, prisiones, asilos, escuelas, etc., se ilustran recíprocamente, pues tienen en común ciertos procesos institucionales. Pero la investigación también puede revestir interés allende la vida institucional.

Los estudios de subculturas como los de PATRICK (1973), PARKER (1974) y WILLIS (1977) son comentarios válidos para la sociedad global. Los estudios de interacción en las escuelas pueden contener tanta información acerca de las interrelaciones entre los sistemas económico, político y educacional, como pueden hacerlo acerca de la interacción social en general. Por ejemplo, se puede descubrir hasta qué punto los alumnos son instrumental o expresivamente orientados, así como las bases de esa orientación, y esto tendrá relación con la estratificación del sistema económico; o podríamos encontrar que ciertas estrategias y técnicas de comportamiento social forman parte del propio equipamiento social general, de modo que estudios sobre, digamos, el estado de confusión, la dominación, la agresión, el humor, etc., en las escuelas (o en cualquier otro sitio) tienen una validez más amplia. BRUYN concluye que:

> Si el investigador es consciente del peligro y las reglas del método de observación participante, estará en condiciones de encontrar con precisión los significados culturales contenidos en cualquier grupo que estudie, algunos de cuyos significados pueden tener su raíz en la existencia social misma del hombre (1966, pág. 21).

En la misma línea, WOLCOTT ha observado que:

> El compulsivo interés del etnógrafo es el de investigar continuamente en la vida social humana y en las maneras en que los seres humanos enfrentan su condición humana (1975, pág. 125).

Observación no participante

A pesar de que la observación participante sea el método más puro de la etnografía, la observación *no participante* ha llegado a ser el más común en la investigación educativa británica. En este caso, el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, una asamblea de escuela desde el fondo del salón, una reunión de personal o un recreo desde fuera. El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la «mosca en la pared» para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia.

No es difícil advertir por qué algunos prefieren esta modalidad. El enfoque de la investigación etnográfica es complicado, pues plantea grandes exigencias a las energías y el tiempo del investigador, y a menudo presenta una gran masa de datos confusos e intrincados a la que el investigador debe encontrar algún sentido. Sean cuales fueren las ventajas que brinda la participación, hay que agregar estas exigencias. En primer lugar, lleva un *tiempo*

útil. En segundo lugar, se suma a las propias responsabilidades preexistentes. Hay que satisfacer los requerimientos del papel, y satisfacerlos con regularidad, en los términos prescriptos y los plazos estipulados. En tercer lugar, aumenta las posibilidades de conflicto de papeles. A veces, los objetivos del maestro y los del investigador pueden chocar entre sí. Como uno de los múltiples ejemplos, casi diarios, de los problemas éticos que este conflicto origina, puedo citar uno perteneciente a mi propia investigación. Tenía yo interés en la interacción alumno-maestro, y ocasionalmente participaba como maestro. Sin embargo, también me preocupaba descubrir las opiniones de los alumnos, y los estimulaba a que hablaran libremente. Encontré una respuesta gratificante, pero hubo problemas. En cierto sentido, hablar equivale a legitimar, lo que se confirma mediante la actitud de «escucha silenciosa» de parte de la figura que representa la autoridad. Fumar, fornicar, tender trampas a los maestros y otras actividades que en el marco de las reglas escolares se consideran aberrantes, son actividades que ocupan un lugar muy destacado en la vida de muchos alumnos, por lo cual yo necesitaba saber acerca de ellas. Esto tenía que producirse en términos de una completa indulgencia, pues de lo contrario los alumnos jamás hubieran confiado en mí, pero esto me planteaba problemas:

1) como maestro ocasional, ¿no debía yo, mientras desempeñara ese papel, dar pasos para reprimir cualquier conducta indisciplinada de que tuviera conocimiento? y
2) como invitado de la escuela, me remordía la conciencia, puesto que estaba trabajando bajo sus auspicios y gozando de su hospitalidad, al tiempo que trababa amistad con quienes trataban de eliminar esas actividades.

Luego me ocuparé de aproximaciones idóneas para resolver rápidamente problemas éticos como éstos, aunque es evidente que una manera de evitarlos consiste en rehuir los papeles conflictivos.

D. Hargreaves (1967) consideró que tenía mucho que ofrecer de su «papel de maestro cuidadosamente elaborado», con un resultado diferente del conflicto de papeles. En efecto, aunque la participación contribuyó a sus relaciones con los maestros, y a la valoración de sus intereses, también afectó su relación con algunos alumnos, que resultaban imprescindibles para desarrollar su proyecto. Por tanto, dejó de enseñarles y «desde ese momento mis relaciones con los chicos mejoraron muchísimo». Algunos lo pusieron a prueba con impertinencias que «como maestro hubiera tenido que reprimir de inmediato», pero cuando «dejó de responder tal como los chicos esperaban, esos intentos de provocación cesaron». Poco a poco los reemplazó una cierta forma de complicidad. «Cuando descubrieron que no los denunciaría por las violaciones de las reglas escolares que yo había observado, el papel de

maestro comenzó a disminuir y lo reemplazó una nueva forma de respeto y de confianza.» ¿Cómo manejó Hargreaves las infracciones que observaba o de las que tenía conocimiento? «Un repentino ataque de ceguera o de sordera demostró un incalculable valor para resolver esos problemas.» (Páginas 203-204.)

También Lacey pasó del rol de maestro a otro «más libre, de investigación», y halló que eso producía «un aumento —gradual al comienzo y luego exorbitante— en el volumen de información que recibía de los alumnos» (LACEY, 1976, pág. 58). Es evidente que la participación como maestro puede ser contraproducente para una investigación entre alumnos. La participación como *alumno* parecería ser en ese caso la indicada, pero es impracticable para la mayoría de los ya curtidos etnógrafos. Como observa un investigador:

> Otro importante fracaso personal que cambia las técnicas de investigación es el hecho de medir yo 1,90 metros de altura, mientras que la mayoría de los muchachos de catorce años de Sunderland son considerablemente más bajos. Esto quiere decir que la observación participante sin interferencia, mediante el expediente de mezclarme amistosamente entre ellos, resulta lisa y llanamente imposible. Muy otra hubiera sido la situación en caso de haber hallado de pronto un gran aliado para sus peleas callejeras: la existencia de ese gran aliado habría cambiado notablemente sus acciones. (CORRIGAN, 1979, pág. 14.)

Sin embargo, algunos han conseguido hacer de esto una ventaja (LLEWELLYN, 1980), e incluso hay quien ha recibido el galardón de «alumno honorario» (FULLER, 1984). Lo más común es que haya que fabricarse un papel especial. Así, Lacey se convirtió en una especie de consejero informal, se integró en conversaciones con los muchachos en cualquier momento del día, visitó sus casas, los invitó a la suya, formó parte de un equipo de cricket y procuró participar en sus actividades extraescolares, aunque esto último nunca lo consiguió. En otras palabras, «participó» todo lo que pudo y se creó un papel especial, el más productivo para lo que buscaba.

Otra limitación de la observación participante plena es la resistencia a volverse «nativo», es decir, a sobreidentificarse con los puntos de vista de la gente al punto de hacerlos prevalecer sobre la propia perspectiva de investigador. En el trabajo etnográfico, son muy fuertes los vínculos que se crean con los sujetos que se estudia. En verdad es éste un requisito indispensable, como hemos visto, para comprender sus modos de vida con una cierta profundidad. También es menester empatizar con las opiniones de la gente, ver y sentir como los demás. El peligro es evidente. La empatía puede terminar por imponerse, y descubrimos un día otorgando primacía a las opiniones de un grupo particular e interpretando cualquier otro material a la luz de esas opiniones, todo lo cual culmina en la idealización romántica de las actividades y creencias del grupo privilegiado. Con la observación no partici-

pante es menos probable que ocurra esto. En este caso, no sólo protege al investigador de su implicación real en un papel, sino que por la misma razón estimula el cultivo de un distanciamiento necesario con vistas a la evaluación científica del material descubierto y presentado. He aquí uno de los constantes dilemas: verse involucrado al punto de ser capaz de valorar la vida como un nativo, pero ser al mismo tiempo capaz de distanciarse a voluntad con el fin de poder representar esa vida con la adecuada contextualización. Una conciencia del problema contribuye sin duda a su solución, pero, una vez más, la observación no participante es una precaución para quienes sienten surgir demasiado fácilmente sus simpatías, al punto de teñir su juicio.

La no participación no evita por completo estos problemas, claro está; y, en cambio, carece de los beneficios de que goza la participación: el allanamiento del acceso, la penetración del núcleo vital del grupo, la satisfacción de contribuir a la función del grupo o institución y su utilización como carta de negociación. Cuál de estos tipos se adopte depende por entero de la clase de proyecto y del carácter y disposición personal del investigador.

Sin embargo, como ya hemos visto, en cierto sentido se es siempre participante. En primer lugar, es difícil *no* ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas. David HARGREAVES (1967), por ejemplo, describe cómo, apenas comenzó la observación de clase, las percepciones que los maestros tenían de su papel cambiaron, y, en consecuencia, también cambió el comportamiento de esos maestros. Dejaron de verlo como un maestro, para considerarlo más bien un inspector. Un maestro «hizo trabajar a los chicos silenciosamente con los libros de texto, les hablaba en su escritorio en voz muy baja...» Otro, «encargaba por lo general un trabajo escrito y luego se me unía, al fondo del salón, donde conversaba conmigo o me contaba chistes» (pág. 196). Después de una lección, uno me comentó: «Han estado un poco ruidosos, ¿verdad? Me parece que castigaré a algunos cuando usted se haya marchado.» (Pág. 197.)

Por mucho que se trate de reducir este efecto y alcanzar «el tercer estadio de acceso», es inevitable ejercer una cierta influencia, que, por tanto, debe tenerse en consideración. Aun cuando no comparta ninguno de los papeles que observa, el observador no participante es, a pesar de todo, parte de la escena.

En segundo lugar, en cualquier investigación a largo plazo, es difícil evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo o de la institución. Mis propias experiencias, por ejemplo, me han llevado a pensar en el «observador comprometido» (WOODS, 1979; véase también PORTER, 1984; HAMMERSLEY, 1984; RUDDUCK, 1984; POLLARD, 1985a). No adopté un papel aceptado en la institución, aunque, lo mismo que Lacey, en ocasiones ayudé a los supervisores, ocupé su lugar en actividades tales como jugar al ajedrez, arbitrar partidos de cricket, acompañar a los alumnos en servicio comunitario a hospitales, ayuntamientos, casas de ancianos y, sobre todo, compartí

la vida de los maestros en la sala de profesores. El compromiso estaba en la relación que se establecía con el personal y los alumnos, una identificación con el proceso educativo y una voluntad de aceptación de las percepciones que ellos tenían de mi papel. Estas percepciones me incorporaron en el marco de la escuela. Por ejemplo, me veían, entre otras cosas, como:

1) una agencia de socorros, o consejero, tanto los alumnos como el personal docente (alguien con quien a todo el mundo le gustaba hablar para «aliviar el corazón del peso de sus secretos»);
2) un agente secreto —por ejemplo, para el director, quien pensaba que podía yo actuar como una fuerza de orden, de información sobre actividades indisciplinadas, etc.;
3) un factor a utilizar en la lucha por el poder; por ejemplo, apelar al conocimiento que yo pudiera tener para dar apoyo a un argumento político (y no educativo);
4) un miembro suplente del personal, disponible para utilizar en casos de emergencia; y
5) simplemente un ser humano, que compartía la compañía tanto de maestros como de alumnos.

En todos estos aspectos, me sentí profundamente comprometido en la vida de la escuela, aun sin ningún papel formal en ella. Estas eran las circunstancias en que yo, y aquellos con quienes tenía que tratar, *fabricamos* un papel que tuvo connotaciones funcionales para los fines de las personas que formaban la escuela.

Técnicas de observación y notas de campo

En primer lugar, hay que prestar atención a la observabilidad propia. Es necesario, en la medida de lo posible, «fundirse con el escenario» y perturbar lo menos posible la acción con nuestra presencia. La propia aparición y el sitio que ocupemos debieran carecer de notoriedad alguna. (Si se trata de una clase, en un rincón al fondo.) KING (1984) ha conseguido hacerse invisible al observar una clase de infantes desde la Wendy House. De lo contrario, la modalidad aceptada, como en DELAMONT (1984, pág. 27), es la de «ocultarse y acechar».

Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. A veces se utilizan filmes, grabaciones y fotografías para ayudar a la memoria, y en algunos proyectos son indispensables (véase WALKER y ADELMAN, 1972). Una utilización del filme ha sido demostrada por SILVERS (1977). Buscaba él una manera de «tener acceso a la comprensión del niño y las prácticas organizativas de la es-

cuela», de modo que adoptó un procedimiento de registro en video y *playback*. Filmaría en video una clase en su actividad ordinaria y luego se la mostraría a los niños. Durante el *playback*, analizaría con ellos los que sucedía. Esta actividad volvía a registrarse en una cinta de «segunda generación». Las ventajas de ello, de acuerdo con Silvers, residía en que los niños podían asignar sus propias «claves y principales interpretaciones a la inmediatez del material del video» en lugar de tener que «iniciarlos» el investigador (págs. 130-131). El video de segunda generación era una suerte de control de hasta qué punto el investigador había influido sobre los niños en la discusión.

De la misma manera, las fotografías «pueden acelerar la relación, comprometer gente en la investigación y ofrecer anécdotas y colecciones de datos, con lo que se imprime velocidad a los procesos, a veces muy largos, de construcción de las relaciones de trabajo de campo y de localización de informantes de confianza» (WALKER y WIEDEL, 1985, pág. 213). Por supuesto, las fotografías no narran por sí mismas, pero contribuyen a una «memoria viva» (*ibíd.*, pág. 215; véase también BOGDAN y BIKLEN, 1982).

Sin embargo, el recurso mecánico de más extendida utilización en la investigación educativa británica es el registro magnetofónico. A veces, el material primario más importante es lo que el maestro dice realmente en la lección, no fragmentos de ello ni aproximaciones, sino la totalidad y tal como fue dicho, no como se recuerda. Gran parte del trabajo de HAMMERSLEY (por ejemplo, 1977b) se refiere al análisis del lenguaje del maestro en las sesiones de preguntas y respuestas, y utiliza largas secciones de transcripciones. Esto no podría observarse de ninguna otra manera con la misma precisión (véase también BARNES, 1976; MACLURE y FRENCH, 1980, EDWARDS y FURLONG, 1978).

A. HARGREAVES ilustra algunos de los beneficios del registro magnetofónico. Este autor estudió la toma de decisión de los maestros y prestó atención a una cantidad de reuniones semanales de discusión.

> Las transcripciones proporcionan una documentación fascinante de las complejidades del proceso de toma de decisiones acerca del currículum, de las estrategias que emplean los directores para asegurarse el acuerdo del personal sobre política curricular, de los tipos de explicación que los maestros dan usualmente para apoyar sus argumentos, de los niveles de compromiso del personal superior respecto de los maestros en período de prueba, etc. (1981, pág. 308).

Una de las estrategias que se utilizaron fue la de la «retórica de contraste», un artificio para allegar apoyo a una opinión o una política mediante la denigración de la alternativa. Esta táctica se muestra claramente en la transcripción de la discusión siguiente en Countesthorpe.

Mr. Pool (delegado principal): Pero, fuera de eso, no hubo... no hubo ningún tipo de coacción para obligarles a ir. Simplemente les dejamos todo el día sin moverse y leyendo... leyendo únicamente *comics* hasta que, en teoría, hartos de ello, les surgiera el deseo de hacer otra cosa. Y si recorrieran ustedes la escuela, podrían ver chicos comiendo patatas fritas y sentados sin hacer nada. Pero ése es el punto extremo del recorrido de que hablábamos.
Mr. Stones: Un largo recorrido (en voz baja).
(Risas).
Miss Home: Un recorrido larguísimo...
(Más risas).
Pues ya me veo yo a los chicos, aburridos de estar sentados sin hacer nada y de comer patatas fritas y leer *comics*, yéndose de la escuela en busca de algo más... más excitante. (A. HARGREAVES, 1981, pág. 310.)

Sin embargo, estos auxiliares pueden ser costosos, producir interferencias y absorber demasiado tiempo (en el capítulo siguiente analizo el problema de las cintas magnetofónicas) y, en la mayor parte de los estudios, la persona del investigador seguirá siendo la pieza fundamental del equipo. Es éste un instrumento mucho más flexible, capaz, en teoría, de mezclarse con el medio, discriminar el material, ejercer decisiones y elecciones, ir de un sitio a otro, interpretar. Los filmes y las cintas magnetofónicas no son más que ayudas para completar la fuente primordial de material, que puede requerir una gran tarea de «rellenado» por parte del observador. Lo que el observador ve, oye y experimenta en persona no tiene sustituto real. Además, todo lo que se presenta a nuestra mirada o nuestro oído es potencialmente pertinente. En esto incluimos gran parte de lo que, en caso contrario, podría juzgarse trivial (lo que es trivial para una persona puede estar lleno de significado para otra).

Sin embargo, puesto que, como se ha dicho, es físicamente imposible observar y registrarlo todo, hay decisiones que deben tomarse sobre la base de «muestras». Estas dependerán del tipo de proyecto. Puede ocurrir que se quiera enfocar un fragmento de la enseñanza considerada en su conjunto, y las reacciones a ella, o incluso aspectos parciales de esa enseñanza, tales como la manera en que se dirige a los muchachos y a las niñas, o bien que se quiera estudiar específicamente un grupo o persona en particular. En mi investigación en Lowfield (WOODS, 1979), en la que lo que me interesaba era la interacción maestro-alumno, escogí enfocar fundamentalmente dos clases de cuarto curso y de quinto y los observé a lo largo de toda una gama de actividades, con particular atención en:

1) ocurrencias insólitas, conflictos, quiebras del orden; como sociólogo esto me interesaba porque a menudo las normas, las reglas, los valores y las creencias que se encuentran detrás de ello sólo pueden resultar visibles cuando se las transgrede;

2) las cosas que para los participantes son indudablemente importantes (que un alumno se haya equivocado en el color de los calcetines o que coma un caramelo en una lección, pueden parecer anécdotas triviales para un extraño, pero si merecen la severa reprimenda de un miembro del personal —como yo he presenciado a menudo—, la cuestión reviste su interés, pues es algo que requiere comprensión; análogamente, gran parte del comportamiento de los alumnos, sobre todo el indisciplinado o anómalo, puede parecer irracional y carente de finalidad, pero para mí es precisamente una luz de alerta que indica que hay algo que requiere una explicación particularmente detenida.

Aun así, es preciso prestar especial atención a posibles causas de un muestreo tendencioso (véase BURGESS, 1982a). Algunos etnógrafos, al considerar retrospectivamente su trabajo, han mostrado ciertos ejemplos de esos muestreos tendenciosos, que pudieron haber afectado los resultados. BALL (1984), por ejemplo, describe cómo se concentró en la enseñanza académica en una escuela y tuvo muy poco en cuenta el currículum «no académico», prestó poca atención al trabajo pastoral o a las actividades extracurriculares y observó las lecciones a las que pudo tener acceso, a consecuencia de todo lo cual su representación de la escuela sufrió profundas distorsiones (pág. 77). HAMMERSLEY (1984) también reflexiona acerca de cómo adoptó en su investigación decisiones *ad hoc* acerca de cuáles lecciones grabaría, se concentró en los aspectos orales del trabajo del aula, realizó visitas irregulares al personal y se permitió una interacción desigual con los maestros, todo lo cual planteaba interrogantes acerca de «la representatividad de los datos, nacidos de la ausencia de una actividad sistemática de muestreo» (pág. 51). Yo mismo tendría que confesar análogas desviaciones en mi trabajo; por ejemplo, no conversé de la misma manera con todos los miembros del personal, ni observé todos los tipos de lecciones.

En general, es necesario apuntar a una muestra «intencional, sistemática y teóricamente conducida» (*ibíd.*, pág. 53). Sin embargo, en el trabajo antropológico esto no es siempre posible de conseguir plenamente, debido a:

1) su naturaleza no sistemática, exploratoria;
2) problemas de acceso; y
3) la recogida de datos y problemas de procesamiento a través de un solo par de oídos y de ojos.

Por todas estas razones, algunos de los problemas a que Ball y Hammersley se refieren, son prácticamente inevitables. En este caso, como estos autores sostienen, debiéramos reconocer las desviaciones y no presentar el estudio como plenamente representativo.

Notas de campo

Tal vez haya que realizar muchas observaciones en un amplio espectro de situaciones antes de poder comenzar el análisis. Mientras, es menester registrar las observaciones. Esto se consigue con las notas de campo. Las notas de campo son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. Los etnógrafos tienen sus propias triquiñuelas para tomar apuntes ocasionales. Por supuesto, a menudo será muy conveniente tomar notas directamente, al estilo del periodista. Sin embargo, aun entonces, puede acudir en nuestra ayuda la habilidad para la taquigrafía y el resumen rápido. Los etnógrafos cultivan sus sistemas personales de taquigrafía: abreviaturas (m por «maestro», ut por «a fin de»), símbolos (¿ por «pregunta», O por «nada», ∴ por «en consecuencia», ∵ por «porque», → por «va a»), diagramas para explicar una escena o un fragmento de acción, para describir relaciones o para resumir un acontecimiento. Pueden tener un dictáfono en donde registrar comentarios cada tanto. Desarrollar una notación fluida puede llevar cierto tiempo. BALL (1984, pág. 73) observa que sus anotaciones iniciales eran muy pobres.

> Tuve que desarrollar la fluidez de apuntes prácticamente indescifrables a fin de que, más tarde, me permitieran registrar, palabra por palabra, secciones enteras de conversación o describir con todo detalle incidentes del aula o de la sala de profesores.

Sin embargo, puede no ser conveniente ni deseable tomar notas abiertamente. Sobre todo si se es participante, puede no haber ocasión para ello o provocar interferencias en la interacción. En otras ocasiones, el ver a alguien que toma notas sobre lo que hacen los demás puede ser desalentador. Los presentes pueden sentirse espiados, o, de alguna manera, juzgados y evaluados. Además, puede haber ocasiones completamente imprevistas en que ocurre algo de gran importancia para la investigación o se dice algo decisivo. Los etnógrafos tienen siempre a mano trozos de papel y habilidad para no dejar escapar las oportunidades adecuadas para anotar palabras clave, nombres y frases capaces de agilizar luego la memoria. HAMMERSLEY (1984, pág. 53) se sorprendió un día en la sala de profesores tomando nota en el periódico que en ese momento estaba leyendo. A veces pueden tener que recurrir a ciertas zonas privadas, en las que pueden realizar una anotación más completa. Es así como se puede ver a los etnógrafos acudir a los lavabos con una frecuencia mucho mayor que la normal durante el día.

Pero también puede ocurrir que no se presente ninguna oportunidad de tomar la más pequeña nota. Esto quiere decir que, a veces, es preciso apo-

yarse tan sólo en la memoria, por muchos peligros que eso acarre y aunque hubiera que descartarla ante cualquier sospecha. Sin embargo, así como los actores aprenden sus papeles, los músicos solistas sus partituras y los novelistas y dramaturgos desarrollan un oído especial para el diálogo, así también el etnógrafo desarrolla una facilidad para recordar escenas y parlamentos. Puede que dependa de los mismos estímulos —algunas palabras clave, nombres, frases aprendidas de memoria—, pero en este caso se cultiva más especialmente la capacidad para recrear escenas en la mente y reproducir el diálogo, de modo que, en cierto sentido, se vuelve a vivir la parte relevante de la acción.

Se advertirá la importancia de tomar notas la misma noche y plenamente, pues los acontecimientos del día siguiente pueden muy pronto agolparse junto a los recuerdos anteriores y producir confusiones y perder así datos importantes. En la paz y el silencio del hogar, frente a la chimenea (esta situación es muy importante, pues favorece el recuerdo y la reflexión gracias a que ya no presenta nuevas demandas a la sensibilidad), se pueden completar los detalles que rodean a los indicadores principales. Esto no resulta fácil, pues es esencial la precisión y hace falta una gran concentración. Se trata, en verdad, de momentos muy agotadores para el etnógrafo, pero no tiene escapatoria.

La manera en que cada uno lleva estas notas es mera cuestión de gusto personal. Yo utilizo un gran cuaderno de tapas duras, en el que, de un lado de la página, registro las «notas de campo», y del otro lado, las «reflexiones» y la información extra. El análisis detenido vendrá luego; no obstante, mientras escribo las notas surgen inevitablemente ciertos pensamientos, que servirán como indicadores iniciales del análisis. En esta parte de la hoja puede haber también referencias a datos afines. El objetivo principal, sin embargo, debe ser siempre el registro más completo y fidedigno posible de las observaciones del día, puesto que toda la investigación depende del vigor y la exactitud de este material.

Otros prefieren utilizar hojas sueltas que se guardan en una carpeta. La ventaja de este sistema está en que las hojas se pueden quitar fácilmente del conjunto y son cómodas para fotocopiar, e incluso se las puede agregar sin alterar para nada el orden y la meticulosidad. Puede haber ocasiones, también, en que resulte físicamente imposible tomar notas de un modo completo. Lo único que se puede hacer entonces es coger unos rápidos apuntes aproximativos. Por tanto, es más cómodo que todos estén hechos en hojas del mismo tamaño y que se los pueda archivar limpiamente y en orden. Por ejemplo, se podrían dividir las notas en archivos separados de acuerdo con los temas u objetivos de la investigación, y duplicar las notas que tienen función múltiple. Así, GRIFFIN (1985, pág. 104):

> tenía varios archivos de «notas de campo»: notas de mis visitas a escuelas, lugares de trabajo y un archivo titulado «vida familiar y tiempo libre»; un archivo para el «método», que incluía mis propias reacciones y desarrollaba ideas acerca de la metodología de la investigación, opiniones de los participantes acerca de mí mismo y del proyecto, y un archivo titulado «Teoría», que contenía notas para un marco teórico y puntualizaciones acerca de textos importantes.

La recogida de datos puede ser excitante y gratificante, pero también puede ser aburrida y frustrante. Por ejemplo, hay muchas lecciones que no presentan ningún interés para un observador adulto, y es probable que la mayor parte de lo que se observa en una escuela sean lugares comunes. Sin embargo, esto mismo puede ser vehículo de un mensaje. BEYNON (1983, página 48), por ejemplo, halló frecuentes referencias al aburrimiento en sus notas de campo, pero poco a poco aprendió a valorar esta actividad, no concebida como la de un adulto que se pasa horas sentado ante una actividad trivial, sino como la de los *alumnos* que a él le interesaba estudiar.

> Al comienzo despreciaba sus juegos como irritantes y violentos, pero luego llegué a interpretarlos como una manera auténtica y valiente de mantener vivo y activo algo de sí mismos durante el prolongado asalto del día escolar tanto a la mente como al cuerpo.

Si el etnógrafo empatiza verdaderamente con sus sujetos, entonces, incluso el «aburrirse» se vuelve interesante.

Entre los etnógrafos es muy conocido el sentimiento —llamado «síndrome de otro sitio»— de que lo realmente importante ocurre en algún otro sitio. Y por mucho que se cambie el programa del investigador para tratar de detectar ese otro sitio, éste parece siempre desplazarse exasperantemente. Estos temores tienen su origen en la mala captación de lo que se ha presenciado como testigo, lo cual ocurre por accidentes tales como la pérdida de notas, fallos de memoria, incapacidad para comprender las propias notas, inconvenientes mecánicos, como el grabador que no graba, o fatiga abrumadora. La regla de oro es abstenerse de inventar una ficción. En caso de duda, es mejor olvidarlo. Es posible que la situación se repita, y quizá haya algo que se pueda hacer para asegurarse de que así sea. Además, no hay que perder de vista que los límites de este tipo de investigación no provienen de los datos —casi siempre infinitos— sino de las propias capacidades personales. En consecuencia, hay que ponerlas a prueba. Sin embargo, es importante no confundir desorden, ininteligibilidad y variación de los datos con incapacidad personal. Los etnógrafos acostumbran a «forcejear» con los datos durante un tiempo, y a menudo se encuentran referencias a «logros algo chapuceros». Así es la vida, llena de ambigüedades, incoherencias, faltas de lógica, confusiones. Las pautas que esperamos descubrir y las explicaciones

que aspiramos introducir no llegarán hasta que nos hayamos sumergido en fragmentos de la vida real.

A veces, los investigadores tratan de resolver estos problemas relativos a las fuentes con una recogida más sistemática de datos. En el extremo de estos sistemas se halla el Flanders Interaction Analysis Category System (FIAC), del que han utilizado adaptaciones DELAMONT (1976) y GALTON y colab., éstos últimos en los estudios Oracle (GALTON y SIMON, 1980; GALTON y colab., GALTON y WILLCOCKS; SIMON y WILLCOCKS, 1981). Consiste en que el observador señala a intervalos regulares ítems adecuados y predefinidos, en una hoja codificada. Así, las categorías de observación del registro de los alumnos en los estudios Oracle comienzan del siguiente modo.

Código de las categorías alumno-adulto.

Categoría	*Item*	*Breve definición del ítem*
1. Función del objetivo	INIT	Intentos del objetivo para convertirse en foco de atención (no foco a una señal previa).
	STAR	El objetivo es foco de atención.
	PART	El objetivo en la audiencia (ningún niño es foco)
	LSWT	El objetivo en la audiencia (otro niño es el foco).

(GALTON y SIMON, 1980, pág. 12.)

Luego se codifica el comportamiento del alumno-objetivo, a intervalos regulares de veinticinco segundos.

DELAMONT (1984) confeccionó sus propias categorías de observación del habla del alumno como uno entre muchos métodos. Comienza así:

Código	*Explicación*
VR	Una respuesta correcta, o al menos aceptable, producida por un voluntario.
VW	Una respuesta incorrecta, o inaceptable, producida por un voluntario.
VT	Una traducción voluntaria.
AR	Una respuesta correcta producida a pedido. (pág. 35)

«El análisis interaccional», como se lo llama, ha suministrado información útil. Por ejemplo, estos sistemas pueden decirnos, con gran fiabilidad, qué proporción de tiempo habla el maestro y qué proporción de tiempo se

invierte en «lectura», en «formulación de preguntas», o que proporción ocupa la expresión oral del estudiante, y también si se trata de «respuesta» o de «iniciación», etc. (FLANDERS, 1970). Es evidente que esto presenta una gran utilidad en áreas como la de los estilos de enseñanza, tal como Galton y sus colaboradores han demostrado.

Sin embargo, aun cuando un instrumento sistemático bien construido pueda facilitar muchos problemas de una observación más abierta, tiene también su precio. En efecto, los datos son más limitados desde el momento en que el observador tiene que ignorar gran parte de la acción, así como el medio cultural general de la situación. La definición previa de categorías también menoscaba uno de los principios etnográficos básicos: el de permitirles emerger de los datos. Además, los significados ocultos tras las acciones observadas pueden fácilmente ser mal interpretados o inadecuadamente representados. Por ejemplo, si un alumno levanta la mano para responder una pregunta del maestro, se puede interpretar eso como un «acto voluntario», pero no se sabe hasta qué punto esa «voluntad» es auténtica, o cuáles son sus motivos. Como observan DELAMONT y HAMILTON (1984, pág. 11) acerca del estudio Oracle:

> Continúan con la distinción de seis estilos de enseñanza, que son el tema principal del proyecto. Una vez más, la pregunta irritante es la de *por qué* los maestros eligen actuar como lo han hecho. Los datos de Oracle no nos pueden informar al respecto.

Por estas razones, la mayoría de los etnógrafos prefieren no llegar a estos extremos, o, como DELAMONT y FULLER (1984), utilizan estos instrumentos con propósitos restringidos. La mayoría prefiere nadar en datos, por incómodo que sea, hasta que emerjan las categorías y dirijan por sí mismas toda la sistematización. En consecuencia, no se trata de soslayar el hecho de que la mayoría de las recogidas etnográficas de datos sean frenéticas. En las etnografías en gran escala, se trata de una tarea diaria y de jornada completa, que requiere una concentración sostenida, energías indivisas y la renuncia a otros placeres y actividades mientras se procede a redactar las notas de campo. No obstante, todo ello tendrá su compensación, pues el análisis y la presentación posteriores se harán con mayor holgura. Pero su calidad dependerá siempre de los datos.

Cuestiones de validez

Las relaciones que surgen del trabajo de observación participante suelen recibir la acusación de impresionistas, subjetivas, distorsionadas e idiosincrásicas. Es interesante, desde el punto de vista interaccionista, que gran parte

de lo que se denomina datos «duros» es sospechosa, en la medida en que a menudo los informes estadísticos se han aceptado como datos sin ningún esfuerzo por descubrir los criterios y los procesos implícitos en su compilación (CICOUREL, 1968; DOUGLAS, 1970).

En primer lugar, hay que advertir que no estamos tratando con absolutos: ni conocimiento absolutamente objetivo, ni absolutamente subjetivo. Como lo ha dicho BRUYN, «todo conocimiento social, y en realidad toda comunicación humana, tiene al mismo tiempo una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva» (1966, pág. 164). Podemos, pues, dejarnos conducir por SCHUTZ.

> Es esencial a la ciencia la objetividad, no sólo para mí, o para mí, para ti y para unos pocos más, sino para todos, y que las proposiciones científicas no se refieran a mi mundo privado, sino al único y unitario mundo-de-vida común a todos (1962, pág. 205).

Esto es lo que nos interesa como investigadores científicos, y ésta es una de nuestras diferencias respecto de los novelistas y los periodistas. El trabajo de, por ejemplo, HENRY (1963), SMITH y GEOFFREY (1968) y MEAD (1934), muestra este interés por pautas de comportamiento generalizables. Su relación con las propiedades «personales» del individuo —en oposición a las «sociales»— la expresa JACKSON en las siguientes palabras: «Toda estrategia importante de adaptación es objeto de una sutil transformación y de una expresión única como resultado de las características idiosincrásicas del estudioso que las emplea.» (1968, pág. 15.) El investigador debe buscar las propiedades comunes de las estrategias ante o a través del velo que su transformación interpone.

Esto plantea dos preguntas importantes, a saber: ¿Cómo podemos estar seguros de:

1) la generalizabilidad (validez exterior); y
2) que lo que nosotros «descubrimos» sea un producto auténtico y no esté teñido por nuestra presencia o nuestra instrumentación (validez interna)?

¿Hasta qué punto pueden estos hallazgos aplicarse a otras escuelas? Hay dos enfoques diferentes de la etnografía. Están quienes la ven como exclusivamente ideográfica, es decir, descriptiva de situaciones particulares; éstos destacan la naturaleza holística de la etnografía y la índole distintiva de la información descubierta, que, por tanto, no está respaldada por los supuestos de la valoración estadística. En consecuencia, no permite la generalización, aun cuando le sirva de base. Como hemos visto ya con anterioridad, la situación es fluida, emergente, formada por realidades múltiples en constante negociación. No se trata de «verdades» a descubrir, ni de «pruebas» a

realizar; el objetivo es más bien una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia. Las descripciones del etnógrafo pueden muy bien estar llenas de detalles, de significados, de estilo y de modelos, todas ellas características no fácilmente mensurables.

Por otro lado, están los que prefieren considerarla nomotética, es decir, generalizadora, comparativa y teórica. Hay una cantidad de maneras posibles de generalizar a través de la etnografía. Por ejemplo, podemos coger un área de especial interés, digamos una innovación del currículum, y realizar intensos estudios de ella en el marco de diversas escuelas; luego, en tanto el estudio revele ciertos aspectos particulares de interés relativos a la innovación, ampliar la muestra de escuelas.

Dado que el foco es más estrecho, la base de operaciones puede ser más amplia. Podríamos así acumular estudios individuales de características, aspectos o áreas particulares, como la clase, la «corriente expresiva» o las asambleas de la escuela. Ahora bien, es posible pasar, a través de una secuencia lógica e internamente trabada, del estudio de ítems en pequeña escala a su estudio en una escala más amplia, como, por ejemplo, de una clase a un grupo anual o una subcultura, a una escuela o una comunidad. En algunas ocasiones, la observación participante ha sido objeto de cuantificación, aunque lo más común es que lo fuera por «cuasi-estadísticas» (BECKER, 1970). Por ejemplo, a menudo las observaciones pueden ser implícitamente numéricas, sin prestarse ellas mismas a una verdadera medición. Se puede observar que en una lección, la mayoría de la clase presta atención durante la mayor parte del tiempo, mientras que en otra eso no ocurre; o se podría descubrir, hablando con la gente, que unos pocos individuos, una cierta cantidad o muchos, mantienen ciertos puntos de vista o determinadas preocupaciones. Todo esto implica frecuencia y distribución.

Según mi opinión personal, el enfoque «ideográfico» y el «nomotético» no son excluyentes, ya que podemos tener una descripción rica e intensa y al mismo tiempo generalizabilidad. En lo que concierne a las escuelas, podemos operar en sentido inverso; esto es, seleccionar una escuela, un grupo o una clase «típicos», mediante la utilización de índices tales como cantidad, tipo de escuela, currículum, área, vecindad, sexo, edad, composición social, etcétera. Cuanto más «representativa» sea la escuela, mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados. La generalizabilidad se ve fortalecida, lo mismo que se ve fortalecida la teoría, y esto se puede hacer de diversas maneras, ya sea mediante más estudios singulares de escuelas, mediante otras formas de comprobación empírica que repercuten en la teoría, o en partes de ésta, y, con la misma importancia, en la mente de los lectores, en la medida en que despliegan su propio conocimiento y experiencia de tales instituciones.

Acerca de la segunda cuestión, relativa a la validez interna, el observador participante aspira a un rendimiento elevado, pues utiliza toda una bate-

ría de métodos tanto para el descubrimiento y la exploración como para el control recíproco de las relaciones. Algunas de éstas pueden ser medidas sin producir interferencias (WEBB y colab., 1966). Algunos métodos implican «reacción»; esto quiere decir que se requiere a los sujetos que «reaccionen» a un estímulo, sea éste un cuestionario o una entrevista; pero si el investigador está observando, su mera presencia puede afectar el comportamiento (como, por ejemplo, cuando observa a un maestro en una clase). Las medidas que no producen interferencias no son reactivas. Incluyen el estudio de informes y registros, trabajo escolar de los niños, la adopción de un papel participante enmascarado y la observación. Es evidente que algunos son éticamente sospechosos, y que nadie soñaría con utilizar uno de los más poderosos artificios de no interferencia —las escuchas ocultas—, desde el momento en que esto pudiera perjudicar todo el resultado. Más acorde con el espíritu de la empresa es conseguir la propia aceptación como miembro de un grupo, por las vías que ya hemos expuesto antes, de modo que nuestra presencia sólo «interfiera» en calidad de miembros del grupo. Allí estamos obligados por las normas generales de la conducta social, y es menos probable que termine uno rehuido por todos (como les ha sucedido a no pocos), en la cárcel, o tal vez embreado y emplumado.

Algunos ejemplos

¿Qué parecen esos «fragmentos de vida real», una vez anotados? Doy más abajo algunos ejemplos tomados de mis investigaciones. Por supuesto que los he seleccionado como tipos de incidentes que he encontrado interesantes y que exigen explicación. Sin embargo, tengo los archivos llenos de material que no he utilizado, principalmente porque no he podido descubrir su aportación a los temas emergentes del estudio. En el capítulo 6 me extenderé sobre estos «temas emergentes». Por ahora podríamos observar que, poco a poco, comienzan a aparecer ítems particulares de interés y a aparecer regularidades que luego llegan a actuar como agente primordial de selección de qué observar y de qué registrar de lo que se observa. Este importante proceso ha dado en llamarse «enfoque progresivo». Es el primer paso hacia el descubrimiento de sentido en la «confusión» que se había observado al comienzo. Estos ejemplos, por tanto, constituyen un puente. Fueron parte de la colección inicial de datos, pero son también algunos de los datos que condujeron al «enfoque progresivo», que retomaremos en el capítulo 6.

Ejemplo 1

Extraído de las notas de campo tomadas en el campo de deportes de la escuela durante la selección para los deportes escolares.

Acompañé a un maestro, el señor Brown, que tenía la tarea de organizar a las chicas mayores (14-16 años) que representarían a su sección.

9.30 Las chicas comienzan ya la reunión de la sección. E. e I. preguntan a la señora T. si no se las puede excusar. Ella responde: «Probad un salto, o cualquier cosa.» E. mira espantada...

10.05 El Sr. B. intenta convencer a A. de que participe en salto de altura, a L. en 100 metros vallas y salto de longitud y a Chris, en lanzamiento de peso. Todas lo bombardean con excusas. «Me he lastimado el brazo esquiando», «Me duele un tobillo», «Ya no soy buena para esto». El Sr. B. dice: «No importa el resultado. Sólo por participar tenemos un punto.» «Tú eres lanzadora de peso, ¿verdad, Chris?» («¡No, no lo soy!») «¡Sí, sí que lo eres, ahora! ¿Quiénes son lanzadoras de disco?» («¡Sharon! ¡Angela!») «Bien, vosotras dos podéis hacer eso.» («En jabalina es buena, ella.» «¡No, no soy buena! De verdad; Angela hace jabalina.»)
Chris (aparte: «¡Esto me enferma!») «¿De modo que tú estás en lanzamiento y en salto en altura, Barbara?» («¡No, que no! ¡De verdad, hace tres años que no salto altura!»)
Barbara (aparte: «Lo que yo quiero es hacer disco y salto de longitud, pero él no me dejará hacer ninguna de las dos cosas...!»).

10.45 El Sr. B. en salto de longitud. Angela toma impulso, salta muy femeninamente y ni siquiera llega al foso. «¡Otra vez!», ordena el Sr. B. Ella repite el mismo comportamiento. «¡Otra vez!», dice con tono cansado. Por último: «¡Angela, lo has conseguido!» «¡No! ¡Cállese!»...

11.40 «Vamos, ahora probaremos todos en 100. Vamos, Sharon, no has hecho nada todavía.»
(«¡No! ¡Voy a dar el espectáculo!») «¡Vamos!» (Ríe, la tranquiliza riendo.) Cambia de actitud y la anima. «¡Vamos, arriba!, ¡todas lo hacen!» Sharon se levanta, corre, y, no sin congoja, llega última...

Este ejemplo es muy elocuente en materia de socialización sexual, desarrollo de las niñas, burocracia, métodos de enseñanza y relaciones maestro-alumno. Pero lo que en esa época me interesaba especialmente (en un estudio de la interacción alumno-maestro), porque era un hilo conductor que no sólo recorría este incidente, sino muchos otros en la escuela, era el temor de las niñas a verse observadas, a «dar el espectáculo». Es Sharon la que utiliza la expresión hacia el final del ejemplo (y la que lo ilustra perfectamente de hecho), pero la cuestión de la presentación personal parece esconderse detrás de la actitud de varias de las niñas. Curiosamente, este maestro, que, por lo demás, había tenido excelentes relaciones con ellas, parecía olvidarlo o asignarle escasa importancia ante la misión que tenía que cumplir y «el honor» de la sección. El «dar el espectáculo» —o «ponerse en evidencia»— tanto in-

tencional como no intencionalmente, era en verdad una de las causas principales de conflicto entre maestros y alumnos.

Ejemplo 2. Arte, 4.º Curso, 1.ª y 2.ª horas

> Carol, Jamie y Susan, locas por hacer algo. «¿Tiene alguna tarea, señor?» Se mecen perezosamente en sus pupitres. «¿Cómo hago para encontrar trabajo para vosotras tres para todo el próximo trimestre?» Las pone a ordenar revistas en un archivo. C. parece malhumorada: lleva cuatro pulseras con nombres de chicos. S. está muy orgullosa de las fotos que se hizo con Maisie y su pareja (y también con alguien más), veinte en color, veinte en blanco y negro. Las mostraba antes...
> Julia y Alan conversan —las hojas en blanco— sin hacer nada. Hablan de cosas domésticas como la edad que tenían sus abuelos...
> Roger copia un león y Bugs Bunny de un *comic*... 10.30 de la mañana N. todavía con el papel en blanco... Mark dibuja coches. Steve hace ¡brmmm, brmmm! cuando pasa... Tres de éstos habían sido «cateados» en el nivel «0» de Arte porque no hacían progresos.

La relectura de estas notas recrea en mí el pesado aburrimiento que soportan en la escuela los alumnos mayores que no se examinan, que a mí me pareció una clave importante de algunas actitudes indisciplinadas o rebeldes. Hay también comentarios interesantes sobre el horario y el currículum. Aquí, la asignatura de arte sólo tiene valor por las relaciones sociales que permite, y en consecuencia cumple una función útil de control.

Ejemplo 3. Literatura inglesa de 4.º Curso, 1.ª y 2.ª horas

> «No me siento muy bien esta mañana, así que no esperéis una actuación demasiado brillante.» «¡Oh, bravo!»
> «Hola, señor, ¿ha cogido una borrachera?» Las niñas conversan animadamente con D. R.
> 9.20. Timbre. D. R.: «¿Es el final o el comienzo de la clase?»
> «¡Señoras, señores y Kerry! Os advierto que quizá me atragante a la mitad. (¡Oh, genial!) ¡Por favor, Laura, deja de desparramar *spray* para el pelo!» «No es eso, es desodorante, me lo dio mi tía ¡y ahora está muerta! (ríe). ¡Qué publicidad!»...
> Tras un momento más de alboroto de las chicas, D. R. comienza en el capítulo 25, con una descripción psicológica de Troy.
>
> «Alegre, no deprimido — como nuestro personal,
> — como nuestros alumnos,
> — como nuestro silencioso experto del fondo.»
>
> «Un bribón en potencia, y podía ser un tenorio de éxito. Para un padre victoriano arquetípico, educado en unos principios rígidos o menos rígidos,

era perfectamente legítimo tener relaciones extraconyugales. Era un caso de doble moral, desaprobado en público...» (Julie: «¡Así me parece!») «Lo que quiero decir es que Troy podía permitirse sus pecadillos.» (Grandes risas.) «En vuestra jerga, sus «ligues». El autor ha suavizado a menudo su desaprobación moral con un guiño humorístico. Troy rebosaba actividad (pienso que tenía que ser así).» (Grandes risas.) «Cogía toda oportunidad que se le presentaba —todas las mujeres que se le ponían en el camino... Trátalas bien y eres hombre perdido— ¿qué os parece esa filosofía? Pero recordad vosotras, mujeres liberadas, que Troy era un producto de su época...»
9.55. «Ahora tomad vuestras notas, o leed los últimos diez minutos.» En realidad, siguió una charla generalizada, mientras D. R. hablaba conmigo. «Todo fue pura improvisación, usted sabe... ¡Señoritas! ¡Señoritas! ¡Vaya modo de comportarse un grupo de liberadas! En otras palabras: ¡Callaos!»

Una vez más, no estamos más que frente a un mero fragmento de esta lección particular. Debo confesar que se trata de una lección que probablemente habría sido mejor grabar, pues todo dependía en ella de lo que se decía, aunque nada garantiza que en tal caso la lección hubiera sido igual. Esta lección me parece interesante como típica adaptación de un maestro en unas circunstancias ampliamente desfavorables, que es más una representación, un entretenimiento, que una clase. Habla del tema, pero, en lugar de ser el humor una simple ayuda a la comunicación, la domina por completo. ¿Por qué? Para responder a esta pregunta debería referirme a otro material, lo que haré en el capítulo 6.

Ejemplo 4. Conflicto en el personal

Hoy, un choque entre A. R. y B. J. A. R. supo por los chicos (otra vez) que se habían programado dos partidos de cricket para mañana. (A la misma hora estaba programada una reunión de personal.) Esto sucedió ∴ la reunión de personal se suponía que tendría lugar esta tarde. Pero el Director no tenía «esperanzas» de llegar antes de las 21.00. Se dio al personal la opción de hacerla mañana a las 9.00 o el viernes antes del comienzo del próximo término. Eligieron lo primero. (La señora T. habló. Pero el Director pensó que la última tenía que hacerse de todas maneras, igual que en las otras escuelas.) Había algunos no inmed. involucrados, que podían supervisar el resto de la escuela en el campo, entre ellos A. R., G. C., B. A., y L., Miss Student. B. A. habló y manifestó su acuerdo (y el de A. R.). (Más tarde A. R. se desahogó conmigo, me contó que los demás se habían puesto de acuerdo antes para segarle la hierba debajo de los pies.) Cuando el Director le preguntó, no pudo optar.
Ahora bien, A. R. supo por los chicos que los partidos se jugarían en la tercera y cuarta horas. Al ocupar 3 prof./5, quedaban A. R. y J. L. para controlar 500 — 44 chicos. B. J. dijo haber estado con una autoridad superior, pero A. R. conocía al viejo — B. J. musitaría algo y el Director le contestaría «Sí», sin saber de qué se trataba. Era responsabilidad directa de B. J. y éste

había adoptado una actitud de sumisión, esto es, adelante con el cricket, adelante con los árbitros— mientras él estaría a salvo en la reunión de personal. El tema, para A. R., era por qué no se le había consultado *a él*, que estaba directamente implicado.) B. J. se retiró disgustado, mientras A. R. apostrofaba a todo el mundo y repetía la historia a todo el que llegaba. Ahora iba a tener que estudiarse las reglas del cricket para poder arbitrar. Lo primero que haría por la mañana era ver al Director. No lo haría. Importunó a I. W. y éste prometió interceder. B. J. me había dicho antes que unos cuantos individuos estaban en contra de E. F. Estaban resentidos porque, por ejemplo, interviniera (como Director de E. F.) en reuniones de Directores de Departamento en cuestiones académicas, y a favor de A. R., como en el caso de A. R., «por su maldita arrogancia».

Hubo varios incidentes de conflictos de personal como éste, todos los cuales tuvieron serias repercusiones en el funcionamiento de la escuela. Se pueden detectar aquí tres problemas:

1) rivalidad interdepartamental
2) fallos burocráticos; y posiblemente
3) cierta animadversión personal.

Se podría hacer algo al menos acerca de 2) para evitar o aligerar esos conflictos. En todos estos ejemplos, aun cuando fuertemente personalizados por las personas implicadas, se apreciaron signos de fracaso del sistema.

Ejemplo 5. Reunión de alumnos

En nuestro estudio sobre el intercambio de los alumnos, Lynda Measor y yo nos interesamos por mostrar cómo se desarrollan las amistades de éstos. Hubo una etapa en que las fronteras de los grupos de amistades se hicieron más rígidas, para afianzar la integración interna y la diferenciación respecto de otros grupos. Los intrusos eran rechazados. El siguiente resumen de las notas de campo de Lynda ilustra lo que acabamos de decir.

Se pide a los alumnos que «formen grupos de cuatro». Phillip, Stewart, Giles y Erik están en su grupo habitual. Geofrey se agrega a ellos. La maestra dice que han de ser cuatro personas. Phillip y Stewart dicen «Somos cuatro, no sé qué hace Geoffrey aquí». Tienen muy claro los límites de su grupo y quién es el intruso. Es Geoffrey quien se va. Pete y Kim se desplazan directamente al otro lado de la habitación para trabajar con Keith y Andrew. No se ofrecen para unirse a Dominic y Mark o Matthew, aunque están en la mesa de al lado. Geoffrey, cuando deja el grupo de Phillip, se va a la mesa de Pete. Otra vez es rechazado sin ambages. Roy le dice: «Vete de aquí.» La atención de la maestra queda atrapada por este sonoro despliegue de agresión e insiste en que se le permita quedarse, pero esto ocurre por pura lástima. (Measor y Woods, 1984, pág. 92.)

La psicología y la ética de la observación

La etnografía puede ser una intensa experiencia solitaria, sobre todo si se trata del observador *no* participante. Uno es entonces marginal, un mirón extraño, y todas esas posiciones están cargadas de sentimientos de ansiedad y alienación, de ser sólo a medias, de no estar ni de un lado ni de otro. La vida de la escuela continúa, la gente se afana en sus ocupaciones, y en esta actividad el etnógrafo no pinta nada. En realidad probablemente estarían mejor en su ausencia. Aun cuando éste puede sentirse renovado y feliz por un momento, en particular si se libera de una posición molesta, es casi inevitable que las tensiones comiencen a hacerse sentir. Estas tensiones derivan de auténticas dificultades éticas en relación con el enfoque. En parte, provienen de la circunstancia que se acaba de enunciar, es decir, la de depender por completo de ellos para lo que se hace, mientras que ellos son totalmente independientes de uno. En esta situación, como huésped, como suplicante, como visitante, uno ha de comportarse en todo momento con tacto, discreción y decoro y una total aceptación de las convenciones. Véanse estos ejemplos de mis notas de campo:

1) (Una semana de investigación, una etnografía de una escuela)

Un día deprimente, prácticamente confinado en la sala de profesores, pocas oportunidades de salir, y allí la contradicción en *status* y deberes entre mí mismo y el atareado personal que pierde todas sus libertades y que posiblemente me considera un quintacolumnista. Lo último se puede eliminar gracias a la asunción del papel de maestro, lo cual podría dar acceso a más confidencias de los maestros en lugar de las evasivas (posiblemente no intencionales) que flotan como nebulosa en el aire y sólo ocasionalmente llegan a mi nariz... La depresión llegó a su culminación cuando me di cuenta de que había dejado olvidado el documento con mis notas sobre los informes de 4.º —¿dónde?— en el suelo de la sala de profesores. Aparte de ser los 2/3 de mi trabajo del día, ¿cuántas pruebas contra mí (por ejemplo, de mi calidad de espía) había o podían encontrarse allí? «¿Qué pasaba si A. R. (un miembro particularmente agresivo del personal y que estaba completamente en contra de mi investigación) llegaba a descubrir el material? Lo imagino leyendo fragmentos a sus intrigados colegas.

2) (2 semanas de investigación)

Un día precedido de depresión. Un sentimiento de no saber a dónde ir, en verdad de no saber por dónde comenzar y cómo actuar. ¿Cómo entrar en acción? ¿Ofrecer al personal la condición de «investigadores asociados»? ¿Compartir mis honorarios?..., pero, ¿qué es lo que *a ellos* podría entusiasmarles de *mi* proyecto? Estoy allí porque me toleran... Con esta sensación, tras haberme dormido por la mañana después de una mala noche y un

tiempo horrible, el día no parecía muy prometedor, precisamente. Pero, como tantas veces ocurría en mis días de enseñanza en la escuela, la gente me levantó el ánimo. Tuve interesantes discusiones con T. H., I. W., J. D., M. S. y M. T. Los alumnos también cooperaron, y completé el día con partidas de ajedrez con unos chicos de 4.º en la última hora.

3) (El día siguiente)

En conjunto, un buen día. Los datos comienzan a llegar, la gente se abre, empiezo a devolver algo a la escuela.

4) (3 meses de investigación)

Estoy estancado. He puesto al descubierto dos estratos de lo que ocurría en la escuela, ahora es necesario un gran esfuerzo para explorar otro. Pero me siento algo aburrido de la operación por ahora. Tengo que *hacer* mi día, y mientras, no quejarme de los programas, de su administración y sobre todo del riesgo de caer mal (¿por qué quiere usted hacer esto? ¿ir allí? ¿ver a esa gente? ¿en qué puede ayudarle asistir a *esa* reunión?). Un día como el de hoy, en que me siento muy cansado mentalmente (lo he estado toda la semana), me pregunto si todo esto vale la pena... (luego siguen extensas notas sobre los acontecimientos del día)... Un profundo sentimiento, hoy, de haber saturado un tipo de datos, y un sentimiento de vacío que va tomando cuerpo. Pero por la noche, cristalizó un pensamiento nuevo... En resumen, le haría nuevas entrevistas a S. J. con el fin de iluminar los rasgos esenciales de sus subculturas ya revelados en la primera barrida. ¿Hasta qué punto son coherentes? ¿Cuántos? ¿Rasgos principales en la relación con la cultura de la escuela? ¿Fuerzas del compromiso con ellos?, etc.

5) (10 meses de investigación)

Tengo en mente el comienzo de la segunda ronda de entrevistas con los de cuarto. Sin embargo, durante la mañana, una pesada sensación de *déjà vu* y de aburrimiento. De alguna manera, no parecía el mismo sitio.

6) (11 meses de investigación)

Es uno de esos días en que no sale nada de lo programado. C. S. se lleva repentinamente a los suyos, horas 3 y 4, y el Director los reclama en la sexta. Y en la primera, una asamblea la recorta brutalmente.

7) (11 meses)

Muy difícil concentrarse en la redacción de estas notas (K. no hace más que hablar de esto y aquello).

Estos fragmentos dan una idea de algunos de los problemas psicológicos y fisiológicos del trabajo etnográfico. El requisito de observar las cosas «tal como suceden» y de «no interferir», sobre todo en relación con problemas de negociación del acceso, pueden entrañar largos períodos de aburrimiento, de vez en cuando escepticismo acerca del resultado de la investigación, y remordimientos de conciencia acerca del valor y la propiedad de lo que se hace. Por supuesto que puede haber ocasiones en que la mala salud, problemas domésticos o cualquier otro factor ajeno a la investigación, también la afecten. En otras ocasiones, el bajo rendimiento es consecuencia de la investigación misma.

El primer paso hacia una solución consiste en considerar estos problemas como parte de la investigación y documentarlos y analizarlos (tal vez en el diario de investigación, véase capítulo 5). Esto aumenta las probabilidades de superarlos en vez de quedar aplastado por ellos. No cabe duda de que habrá un momento en que uno tendrá que apelar a impulsos psicológicos equivalentes a los del «desafío» de mi entrenamiento como maestro. De lo contrario, las dificultades pueden deberse a un fallo personal —un error u omisión o mala interpretación— o el resultado de un accidente —que puede ser rápidamente rectificado. Pueden ser consecuencia de una mala planificación, de falta de planificación, de un pobre proceso de negociación del acceso, de un fallo en el aprovechamiento de las oportunidades o de la exploración de su espectro completo. Es necesario mantener la mente activa y, dentro de los límites de la «no interferencia», experimentar nuevas vías, el acceso a nuevos sitios o nuevas formas de interacción. Hay momentos, cuando se está inseguro de la respuesta, en que deben plantearse más preguntas, pero en ese caso hay que asumir el riesgo de perder el hilo de la investigación. Por este camino, tal vez podamos *hacer* que algo suceda, o, más precisamente, ganar acceso a sitios donde están sucediendo las cosas. Es importante, en primer lugar, tener en cuenta si el problema no es en primer lugar un producto del «síndrome de otro lugar».

El otro antídoto consiste en dar pasos para neutralizar el propio aislamiento mediante la constitución de vínculos. Estos pueden ser de varias clases. Los extraños a una institución podrían buscar una persona vinculante, alguien de dentro que asuma la responsabilidad de observar si y cómo se satisfacen las solicitudes del investigador. Sin embargo, con el tiempo, el investigador puede llegar a establecer relaciones afectivas muy fuertes con algunos auténticos amigos, como ya lo hemos observado. En el ejemplo 2, me recuperé de mis pozos de desesperación gracias a las conversaciones amistosas con diversos miembros del personal. Por último, el investigador puede tener la buena suerte de descubrir un «informante clave», alguien preparado para divulgar un gran volumen de información, y que compensa así con creces el escaso progreso en otras áreas. En el próximo capítulo anali-

zaré esto en plenitud. Aquí me limito a anotar su importancia para la moral del investigador.

A los etnógrafos los angustia continuamente la cuestión de la ética de la observación. Mi propia conciencia acerca de ciertos aspectos de la cuestión se reflejan en los apartados 1 y 2, de las páginas anteriores. Allí se exhiben dos problemas básicos.

1) La moralidad de la investigación educativa en áreas con recursos insuficientes, en donde la presencia personal tal vez podría emplearse con mayor fruto.
2) La ética de la observación oculta, en oposición a la de la manifiesta.

Sobre todo en un clima de escepticismo entre los maestros acerca del valor de la investigación educativa, es justo que consideremos continuamente y con todo cuidado el valor y la importancia de lo que hacemos. Pero las dudas que se expresan en el ejemplo 1 son principalmente el producto de las primerísimas etapas de la investigación, cuando no parece suceder nada, se han conseguido pocos accesos significativos y uno se siente extraño tanto a la investigación como a las personas de la escuela. Es una de las etapas más vulnerables del trabajo etnográfico, en que uno podría, por toda clase de razones, convencerse de que «no vale la pena» seguir. Sería una pena que eso fuera más una racionalización para evitar dificultades que una verdadera convicción.

Ya he comentado la investigación oculta (véase también BULMER, 1982; HAMMERSLEY, 1984; BURGESS, 1984c, 1985a). Mi preocupación en el ejemplo 1 parece ser la de alguien que ha estado conduciendo una investigación oculta y pueda ser descubierto, ¡e ignominiosamente expulsado! En un trabajo tan íntimo y detallado, uno está condenado a observar, a oír y a registrar cosas potencialmente perjudiciales para los individuos. Por ejemplo, al observar una lección desordenada se tomará nota de conductas indisciplinadas y de los inútiles intentos del maestro para eliminarlas. Se pueden escuchar comentarios críticos de los alumnos a los maestros, o de los maestros sobre sus colegas, que parecen pertinentes a la investigación y que se siente la necesidad de registrar, tal vez en algunos de esos trozos de papel que uno lleva siempre consigo. El test ético último reside en la utilización que se haga de ese material. Pero el investigador tiene la obligación de preservar ese material de cualquier utilización que pudieran hacer de él personas *extrañas*. En el ejemplo 1) he quebrado esa regla, pero el ejemplo también ilustra la zona gris entre el trabajo manifiesto y el oculto, que se mencionaba en el capítulo 2, pues mientras las líneas generales de la investigación eran conocidas por todo el personal, no lo eran en cambio sus detalles particulares. Por eso, es casi imposible mantener esa responsabilidad en una gran escuela. Aunque en esa parte oculta del trabajo no haya ninguna intención pre-

meditada de engañar, así puede interpretarse si es descubierta en circunstancias adversas.

Otro aspecto de esta zona gris reside en el momento en que uno se encuentra a sí mismo involuntariamente comprometido en la investigación encubierta, como se ve, por ejemplo, en el incidente siguiente, tomado de mis notas de campo de la investigación Lowfield.

> Tranquilo e indolentemente sentado en mi despacho oí un día a G. B. que daba una auténtica paliza verbal a un chico. ¡Por Dios, qué terrible! ¡Me daban ganas de cogerlo y sacudirlo!... Amenazas, ataques, interrogatorios implacables, el niño reducido a lágrimas. Además de la *recriminación*: «¿Por qué continúas? ¿A dónde vas a parar?» Esa experiencia subrepticia confirmaba todo lo que los chicos habían dicho (la observación confirma las entrevistas).

Cuando hoy, unos diez años después, releo este pasaje, puedo sentir aún la casi criminal naturaleza vengativa de esta ofensiva del maestro y puedo sentir todavía el frío que me congelaba en la silla de la pequeña pieza contigua. Evidentemente, no se sospechaba mi presencia allí, pues en ese caso el maestro habría tenido la precaución de cerrar la puerta que daba a esa salita.

¿En dónde está la ética en un caso semejante? Si hubiera estado yo allí con la intención de testimoniar el incidente, hubiera podido ser justamente acusado de espía, en circunstancias en que el maestro, naturalmente, habría querido que fuera totalmente privadas. Pienso que esto habría sido imperdonable. No podía escapar, pues me habría oído moverme, y después de la primera oración, consideré que él se sentiría profundamente turbado al descubrir que alguien lo había oído. Pero yo estaba en mi habitación, con todo derecho (en ella hacía yo entrevistas, circunstancia completamente conocida por todo el personal, aunque en aquel momento hubiera una pausa entre entrevistas). Al no cerrar la puerta, el maestro cometió en realidad un error similar al mío cuando extravié mis «informes». Aun así, no sentí que pudiera utilizar el incidente en ninguna publicación relativa a la investigación (y sólo lo hago ahora, porque ha pasado tanto tiempo, que todos los implicados se habrán olvidado de él). Por otra parte, arroja una luz especialmente reveladora sobre las relaciones maestro-alumno, y, por tanto, fue registrada y tomada en cuenta en los análisis.

Otra guía útil, y a la vez garantía, de la propiedad de lo que se está haciendo reside en la oportunidad y capacidad para confiarse por lo menos a una parte del personal respecto de la finalidad completa de la empresa. Estas personas pueden, por ejemplo, prestar una gran ayuda con su consejo acerca de la conveniencia de que un papel circule por todo el personal, de que cierto material sea utilizado o eliminado, o de que se lo incluya en alguna publicación y en cuál.

4 ENTREVISTAS

Aunque la observación constituye el corazón de la etnografía pura, la mayor parte del trabajo de investigación educativa realizado en Gran Bretaña se ha basado principalmente en las entrevistas. A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de «hacer que las cosas sucedan» y de estimular el flujo de datos. Sin embargo, sostendré que las entrevistas deben usarse en conjunción con otros métodos, y que las entrevistas etnográficas por sí mismas tienen un carácter bastante especial, algo afín a la observación participante. Lo mismo que ocurre con el método, antes de toda consideración de forma y de técnica, hemos de considerar la persona y la disposición del etnógrafo, pues la clave del éxito de la entrevista descansa precisamente en ello. El estudio de cómo proceden los demás refinará el método propio, pero no suministrará la orientación básica a partir de la cual se desarrollan naturalmente muchos de ellos.

El etnógrafo y las entrevistas

Los principales atributos personales que se requieren en las entrevistas son los mismos que en otros aspectos de la investigación; y giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad. Nadie le habla porque sí a cualquiera. Por tanto, lo mismo que en el caso de la observación, hay implícitas cuestiones de acceso, de obtención de respeto por el proyecto en el que uno se halla empeñado y de la confianza en la capacidad para llevarlo a cabo. Pero, sobre todo, hay, una vez más, necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación. Un buen test de lo que llevan implícito

estas cualidades reside en pensar a qué tipo de persona estaría uno dispuesto a confiar algunos de sus más íntimos secretos. Para mí tendría que tratarse de una persona comprensiva, a la que yo supiera interesada en mí por mí mismo (y no por el proyecto) y que quisiera escuchar y apreciar mis opiniones sin juzgarlas, por raras, malignas, absurdas o mal expresadas que pudieran parecer. Si yo fuera un maestro, esperaría que el entrevistador fuera capaz de apreciar las dificultades con que los maestros se encuentran en su trabajo, incluso las de los alumnos especialmente díscolos. Si fuera un alumno, esperaría una recepción simpática, incluso de lo que honestamente pudiera sentir por los maestros. Al mismo tiempo, esperaría que el entrevistador fuera consciente, bien informado y honrado y que no cayera fácilmente en ninguna de las distorsiones de la verdad que yo pudiera intentar.

Debiera ser una relación entre nosotros tal que trascendiera la investigación, que promoviera un vínculo de amistad, un sentimiento de solidaridad y unión en persecución de una misión común que planeara por encima del yo de cada cual. Percibiría este sentido a través de lo que el entrevistador dijera y de cómo lo dijera, de cuánto pusiera en la discusión, de lo que extrajera yo de ella, de qué intereses tuviéramos en común, de cómo me mirara, contestara mis preguntas, me escuchara. Decididamente no querría tener la sensación de ser «investigado» por un agente superior, que en última instancia reuniera todos estos elementos en una gran máquina para uso de los demás. Querría sentir que podría yo hablar con toda libertad, y que si dijera «Le cuento esto en forma estrictamente confidencial», este deseo sería respetado; o incluso que sin aclarar nada, nada de mi información se utilizaría en mi desdoro ni con ningún tipo de mala intención. Podría ocurrir que necesitara encontrarme varias veces con esa persona durante un tiempo antes de sentir que se ha establecido la relación, pero en algunos casos puede darse más rápidamente, gracias a una pronta identificación de intereses, procesos de pensamiento, opiniones y valores semejantes, así como a las diversas maneras en que las personas establecen conexiones entre sí.

Pat SIKES da estos ejemplos.

> *Experiencias compartidas.* Dar detalles personales cuando se solicitan detalles personales, por ejemplo, mencioné a Helen que yo era hijo único y que esto lo limitaba a uno. Entonces ella habló de sus experiencias como hija única. ¡Nos entendimos!
>
> *Utilización de pruebas.* A veces, he utilizado ciertas pruebas que presiento que pueden darme alguna indicación acerca del progreso de la relación. Por ejemplo, supe que Jim cultivaba orquídeas. También supe que era muy reacio a hablar de ello o a mostrarlas a otras personas... Pensé que debía dejarlo que fuera el primero en referirse a ellas. De otro modo, si yo comenzaba a habla acerca de una zona relativamente privada de su vida, podía sentirse interrogado, lo cual probablemente no contribuiría a establecer una buena relación entre nosotros. En esta ocasión, él introdujo el tema tras

> aproximadamente una hora de conversación y habló de orquídeas durante unos treinta minutos; luego hizo continuamente referencia a ellas. Sin otorgar excesiva importancia a esto, pienso, sin embargo, que indica que está dispuesto a compartir algunas confidencias conmigo. De modo semejante he utilizado mi conocimiento de arte... También es útil tener un tipo deportivo de personalidad... Se ha de hacer el esfuerzo por poseerlo, y posiblemente aun por adquirir un conocimiento básico adecuado... de modo que, cuando sea oportuno, la otra persona pueda compartir en un nivel satisfactorio (es decir, sin necesidad de explicar los rudimentos) determinados aspectos significativos de su vida y de lo que en ella aprecia y le produce satisfacciones. Tomemos a Jimy y sus orquídeas: yo sabía muy poco acerca de estas flores, pero algún conocimiento tenía... Sabía algo sobre propagación y crecimiento y algo pude extrapolar. Así pudimos tener una discusión inteligente durante la cual aprendí muchísimo; he hecho un esfuerzo por hojear libros de orquídeas y he descubierto que son fascinantes. (Comunicaciones personales.)

Hasta aquí, de acuerdo. Pero las personas también tienen valores e intereses, y a veces el entrevistador puede estar acusadamente en contra de ellos. En esencia, la dificultad consiste en cómo aparecer como un ser humano, maduro, pues eso incluye tanto una cantidad de intereses y disposiciones (opiniones políticas, actitudes sociales, gustos intelectuales) contra los que algunas personas pueden sentir resistencia, como otra actitud que todos, o al menos el grupo en que se tiene interés, pueden aceptar. Atacar ferozmente al gobierno no nos aportará precisamente el cariño de quienes lo apoyan. Hacer ostentación de un ejemplar del *The Times* y resolver las palabras cruzadas en cinco minutos podría provocar asombro y despertar la sospecha de ser un presuntuoso. Lynda MEASOR (1985, pág. 24) describe cómo llegó ella a ser etiquetada de feminista a partir de una declaración que dejara caer por casualidad y cómo eso produjo las burlas de los maestros de más edad y le cerró ciertos caminos de la investigación. Por supuesto que las afiliaciones y los valores personales pueden constituir un recurso útil con individuos de mentalidades afines. Pero con los demás, la única opción es la de una discreta neutralidad, y el cultivo de las cosas compartidas.

El segundo atributo, y en verdad requisito de todos los investigadores, como antes lo hemos mencionado ya, es la curiosidad, un deseo de saber: en este caso, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos. Esta es la fuerza motivadora, y tiene que haber un motivo desencadenante que impulse a los investigadores a apoderarse y dominar las múltiples dificultades que se presentan en la preparación y conducción de entrevistas (y, en verdad, todo el resto de la investigación).

A veces es imposible «descubrir» los pensamientos de los informantes, porque están mal formulados en la mente del entrevistado y han de ser explorados conjuntamente en una indagación mutua. A veces sólo son parcial-

mente presentados en el estilo del «primer estadio» o del «segundo», y entonces el investigador debe apelar al tacto y la discreción para detectar si es oportuno presionar en busca de mayor información o si es mejor prescindir de ella. Pero hay que saber, o por lo menos alentar grandes sospechas, de que hay algo más. Es muy frecuente encontrarse en la primera entrevista con una información insulsa y sin fisuras. No ha de ser necesariamente errónea, pero puede ser tan sólo una fachada pública, purgada de los detalles privados más importantes e interesantes. Lo mismo que los exploradores de antaño, debemos buscar la que hay «en la cumbre». Puede que el ascenso sea penoso y que luego se encuentre uno sólo con el desierto, la marisma u otra cumbre más alta, pero también puede haber pastos ricos. Puede que el progreso no sea amplio ni se dé en un solo frente, sino que consista en una serie de pruebas en determinadas zonas para encontrar una línea productiva. En otra palabras, de modo muy semejante a lo que se hace en la observación, se presta atención a palabras o frases clave, que pueden no ser más que comentarios casuales que se han dejado caer sin ninguna intención de que fueran registrados; o bien se pueden buscar indicadores de la importancia que una cuestión tiene para un entrevistado; o bien se tiene rapidez para recoger toda peculiaridad y toda anormalidad. Todo eso se potencia con el deseo de saber más, el interés en los demás por alcanzar la más rigurosa comprensión posible.

El tercer elemento es la espontaneidad. Así como en la observación se procura no interferir, a fin de recoger testimonio de los acontecimientos tal como son, no afectados por la presencia ni las acciones del observador, así también en las entrevistas, el objetivo es el de captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin la coloración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle. En consecuencia, las entrevistas son no estructuradas, pensadas para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión. El entrevistado proporciona la estructura; las preguntas del entrevistador tienden a ayudar a descubrir de qué se trata. En consecuencia, es menester un cuidado especial para evitar la «conducción» o la «sugerencia», pues de lo contrario se estropeará el resultado, así como habilidad para descubrir y extraer lo que se esconde en la mente del entrevistado. De todo ello se sigue que cuanto más «natural» es el entrevistador, mayores son sus posibilidades de éxito. «Ser natural» o «ser espontáneo» significa que no se adopta ninguna postura especial en calidad de «investigador», «experto», «burócrata», sino que lo que se hace es relacionarse con las gentes sobre la base del vínculo de persona a persona. Tal vez a los maestros les resulte más fácil hacer esto entre colegas que con alumnos. No utilizamos un lenguaje especializado, ni vestimos ropas llamativas, pues en ese caso tendríamos una apariencia extraña (De Waele y Harré, 1979), véase también Delamont, 1976, capítulo 2). Las etnógrafas no maestras que van a trabajar en escuelas tienen como lema vestir como las maestras,

sin peinados ni maquillajes demasiado diferentes de los normales, siempre con la intención de fundirse con el escenario y aparecer como una persona digna de crédito con quien vale la pena relacionarse. Si uno se aparta excesivamente de la norma, corre el riesgo de quedar definido fuera de la cultura y de ver reforzada por contraste la propia identidad de los demás. Esto ocurre a menudo a los estudiantes-maestros. Por ejemplo:

> Tuve a este mozo en mi departamento, me puse contento cuando se marchó. Aquello era la monda, un don divino para el mundo del arte. La primera mañana llegó a la escuela con una gorra de policía y botas tipo "wellington". También llevaba barba, y cuando entró a la sala de profesores, todos dijeron: «¡Dios Santo!» Acostumbraban a tomarle el pelo. ¿Has de usar barba para convencerte de que eres profesor de arte? Usaba pantalones de pana y sandalias, sin calcetines. Se burlaban de él sin piedad. (Citado en SIKES, MEASOR y WOODS, 1985.)

A veces pueden ocurrir incidentes, como, por ejemplo, cuando Lynda MEASOR (1985), «decentemente» vestida, fue a entrevistar a una maestra en su propia casa y ésta la recibió con «el pelo teñido con agua oxigenada, calcetines rosados y una chaqueta de piel de leopardo» (pág. 5). Al comienzo, la mujer «se mostraba algo fría y desafiante». Por supuesto, en la visita siguiente procuró acudir informalmente vestida.

Luego Lynda ilustra este punto con los maestros retirados que visitó para este estudio (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985).

> Yo... vestía siempre de modo muy tradicional; nunca usé tejanos, ni pantalones, siempre tenía los zapatos lustrados y llevaba blusas limpias y pequeñas. Supe que mi reacción intuitiva era correcta, por los datos que posteriormente llegué a reunir. Los maestros más viejos, con una única excepción, ponían mucho énfasis en su enérgica objeción a la apariencia de los jóvenes y de los maestros jóvenes en particular. Pensaban que los jóvenes eran zaparrastrosos y desaliñados, y en cuanto a los maestros jóvenes, consideraban que su aspecto menoscababa todo su *ethos* profesional. (MEASOR, 1985, pág. 5.)

Pat Sikes, en el mismo proyecto, ilustra otro aspecto de este hiato generacional.

> Sólo he visto una maestra retirada hasta ahora, pero tengo que informar que he experimentado el síndrome del «niño travieso de cuarto»... me sentía incompetente, descuidada (no lo era), irresponsable y en general como si se me hubiera estado juzgando ante aquella profesora por alguna falta nimia.

Hay aquí un «hiato de credibilidad», que sólo puede ser eliminado con un gran número de encuentros de una y otra parte. Sin embargo, esto indica

que una entrevista aislada carece prácticamente de valor por sí misma, salvo el de romper el hielo, pues las personas definirán la situación de acuerdo con indicadores normales a los que están acostumbrados.

Es difícil parecer natural si la propia presencia es periférica a las preocupaciones de la escuela. A menos que se trabaje en la propia escuela, lo más probable es que al etnógrafo se le pregunte, no sin insistencia: «¿Qué hace usted aquí?» Los maestros estarán más dispuestos a comprender objetivos de investigación que los alumnos (aunque éstos comprenderán más cuanto más significativos y más generales sean sus beneficios desde el punto de vista educativo). Puede que los alumnos necesiten más explicaciones y más seguridades. Algunos investigadores les han dicho que lo que buscan es comprender mejor sus puntos de vista, de tal modo que todo podría mejorar, no sólo para ellos, sino también para los demás, y que en última instancia podrían escribir un libro acerca de ello. Esta imagen de «persona de los medios de comunicación» es una imagen que en general los alumnos parecen aceptar. Si ella les proporciona una plataforma, una voz, no dejarán pasar la oportunidad. Si, por el contrario, parece haber algún riesgo de que el ejercicio se vuelva contra ellos y de que, por ejemplo, se presente ante el personal de la escuela como un recurso que este último pudiera utilizar contra ellos en los conflictos que los enfrentan, eso basta para que se abstengan de convertir la ocasión en un arma arrojadiza a su favor en dichos enfrentamientos.

La forma y el carácter de las entrevistas

En consecuencia, el lugar donde se realiza la entrevista, cómo se la gradúa, las relaciones que se dan entre las personas involucradas y toda la forma que adopta, son otros tantos problemas decisivos.

En primer lugar, podríamos observar que «entrevista» no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados. En consecuencia, pueden al mismo tiempo representar el papel y reflejarlo, y exhibir menos interés en presentar «frentes» impenetrables, detrás de los cuales refugiar su personalidad real, privada, innaccesible. Sin embargo, es más fácil para nosotros presentar de esta manera nuestras entrevistas etnográficas que llevarlas efectivamente a la práctica. Como dice BALL (1983, págs. 93-95):

> La producción social de una entrevista implica el establecimiento de una relación simétrica entre entrevistador y entrevistado, gracias al uso del len-

> guaje como forma de comunicación... Al entrevistado se le pide que elabore, ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplifique y confirme ciertos ítems en su conversación, hasta un extremo que resultaría inaceptable en otras situaciones conversacionales... El entrevistador controla la especificación de los temas y mantiene una vigilancia verbal en la situación conversacional... Las reglas del discurso conversacional se ignoran flagrantemente en nombre de la ciencia social... El entrevistador llega a «conocer» a sus sujetos sin ninguna necesidad de comprometerse en un proceso recíproco de «*striptease* social» personal.

Sin embargo, aún está en discusión que esto sea necesario. DAVIES (1985, pág. 83), sostiene que esto podría ser consecuencia de la investigación de tipo machista, y cita a OAKLEY (1981), de quien dice:

> Argumenta de manera convincente contra la noción de que la entrevista pueda ser un procedimiento unidireccional en que la entrevistadora se abstenga de formular su opinión y se resista a la relación amistosa o de compromiso. En su análisis del tipo de preguntas que las mujeres «devolvían», y de la cualidad de la investigación que surge de la reciprocidad e intimidad de sus propias relaciones investigativas, Oakley se resiste enérgicamente a la actitud que relega a los entrevistados a una función, estrictamente objetivada, de meros «datos».

Una vez más, por tanto, puede tratarse de orientación básica, pero, ¿qué significa en la práctica? Veamos en qué términos se plantea y se conduce la entrevista. Cuanto mayor sea la incidencia del elemento voluntario, y cuanto menor sea la presión de la dirección —es decir, mayor la tolerancia y la permisividad— en la participación, mayores son las probabilidades de lograr este estado de espontaneidad y reciprocidad. Esto es más importante cuanto más extensa sea la contribución que se requiere. Por ejemplo, en el trabajo etnográfico, las entrevistas —o conversaciones— pueden tener lugar en cualquier sitio, en cualquier momento y durante un período muy largo. Abarcan desde charlas en la sala de profesores o el bar local hasta discusiones *ad hoc* acerca de acontecimientos inmediatos (como una lección que se acaba de dar, una nueva iniciativa en materia de política educativa o algún problema de disciplina de los alumnos), hasta intercambios con los alumnos en el recreo o en la cola del comedor, o entrevistas organizadas previamente con carácter más formal. En la práctica, es difícil prescindir de estas entrevistas formales, pero se las puede preparar y conducir dentro del espíritu etnográfico general.

Como hemos observado, todo esto tiene su fuente en la naturalidad, en la recogida de las cosas tal como son, no tal como se las fuerza a que sean. En consecuencia, es muy grande el crédito que se otorga a las conversaciones que tienen lugar dentro del curso normal de los acontecimientos. Así, es

posible ganar adeptos a la causa mediante la publicidad de los objetivos de la investigación, de los principios del método, de los posibles resultados para la educación y, tal vez, también para los maestros desde el punto de vista personal. Como sostiene STENHOUSE (1975, pág. 144): «El rasgo sobresaliente del profesional en el pleno sentido del término es su capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo a través del estudio sistemático de sí mismo.» Puede que haya algunos de estos profesionales en activo. Puede también que haya otros, naturalmente bien dispuestos respecto de la investigación, con interés personal y profesional en ella. Algunos de ellos pueden localizarse a través de canales informales. A través de amigos —o por otros medios— se puede averiguar dónde se ha conseguido ya conocimiento personal, informalidad y confianza, y entonces recomendarse mutuamente profesores e investigadores. Uno o dos contactos de este tipo asegurarán en general un efecto en cadena. Al mismo tiempo que se buscan colaboraciones para la investigación, es también conveniente detectar cualquier oposición y dar los pasos necesarios para evitarla, o por lo menos neutralizarla. Por ejemplo, es necesario, como punto básico de partida, contar con todas las autorizaciones requeridas para emprender las líneas de investigación implicadas, lo cual asegura los derechos legales y morales del investigador.

En cierto sentido, lo que se busca, en teoría, son voluntarios. Los maestros, muy ocupados ya, normalmente no hacen precisamente cola para asistir a un investigador educativo, aun cuando éste sea uno de ellos, pero inevitablemente hay algunos que se sienten más atraídos que otros por algunos proyectos o que tienen menos rechazo. Precisamente en su cooperación futura puede residir un valioso elemento de negociación. Son normales las garantías de protección de la identidad, pero, más allá de esto, los entrevistados pueden tener algo que deseen decir y que el investigador considere no pertinente a la investigación, pero que tenga prácticamente la obligación de escuchar, pues ello puede expresar algún deseo de cosas que informar, cuya realización, en caso de ser posible, se puede prometer. STENHOUSE (1984, pág. 222), dice, por ejemplo:

> Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino en crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismos, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo.

Por tanto, espera que «la ocasión halague en cierto modo a la persona entrevistada».

Todo esto indica el elemento potencialmente terapéutico de este tipo de encuentro. Proporciona una plataforma a la gente para hablar y expresar sus

pensamientos íntimos de una manera y con un detalle que difícilmente se dan en la vida cotidiana. Esto puede aliviar la tensión y proporcionar la satisfacción de transmitir conocimiento y tal vez contribuir a mejorar el mundo. También puede ser un acontecimiento «crítico» profundamente conmocionante para el entrevistado al producir una redefinición de la identidad y los objetivos personales. Las conversaciones y los procesos de pensamiento que se establecen entre ellos suministran un tipo de psicoterapia social. Pat SIKES da el siguiente ejemplo:

> Después de hablarme dos veces, fui al tercer encuentro con Sally, para verme gratamente sorprendido por la noticia de que había expuesto en el café más elegante de la ciudad y que, gracias a la fuerza de su obra, había recibido varios encargos de trabajo. No lo hacía desde hacía diez años. Dijo que había comenzado a pensar en sí misma y que había advertido que todavía era más artista que profesora. Al montar esta exposición parece como si hubiera hecho una reafirmación pública de su identidad. (Comunicación personal.)

Los entrevistados pueden buscar otro tipo de «contrato». Por ejemplo, pueden prestar acuerdo a que se grabe una conversación siempre que se les permita controlar la grabación y el derecho de corregir la transcripción. Si es ése un camino para la adquisición de información valiosa, el contrato vale la pena, aunque nunca deja de haber posibilidades de continuar la negociación para asegurar los resultados óptimos para la investigación. La negociación da al entrevistado una sensación de poder y de responsabilidad personal en la investigación.

Cuando las entrevistas se «preparan», debiera darse a los entrevistados, siempre que sea posible, oportunidad de elegir el momento y el lugar. Para los maestros, puede ser en sus aulas, en sus casas, o incluso, tal vez, en un bar cercano. No se trata tan sólo de una cuestión de comodidad y disponibilidad, sino, una vez más, de sensación de control y de confianza de parte del entrevistado. Del mismo modo, es necesario tener en cuenta las posiciones en el marco mismo de la entrevista. Cuanto menos formal, más relajado, menos competitivo y más estimulante sea un sentimiento de comunidad, mejor. Prefiero «entrevistar» a los maestros en la comodidad del sillón de una sala de profesores; si es en una clase, trato de adoptar un aire relajado, informal, tal vez de pie junto al maestro mientras prepara un aparato, o sentado a su lado, en su escritorio. BALL (1984, pág. 83) mantuvo conversaciones con maestros «en la sala de profesores, en aulas y corredores, en campos de juego, en bares, en sus casas, en viajes escolares, en el coche hacia o desde la escuela y en encuentros casuales en la ciudad. A STENHOUSE (1984, pág. 222) le gustaba sentarse al lado de los entrevistados o formando ángulo con ellos y explicarles que lo que a él le gustaba era «contemplar el mundo con ellos, compartir su visión». Algunos han considerado útil entrevistar a

más de una persona a la vez. GINSBURG y colaboradores (1980), por ejemplo, descubrieron que eso era útil para promover la discusión. También se ha probado la práctica inversa —la de utilizar más de un entrevistador— y sus defensores han proclamado sus ventajas (capacidad para seguir ciertos puntos, no dejar nada de lado, triangular las respuestas), aun cuando parezca violar algunos de los principios que hemos analizado y potencialmente amenazante y agotador para el entrevistado.

Más difícil parecería conseguir una relación espontánea y relativamente democrática con los alumnos, quienes, tan a menudo en los estudios de investigación, constituyen una audiencia sensible, y con quienes algunos han tenido dificultades de comunicación. LOGAN (1984, pág. 18) cita a un investigador.

> Nunca sé cómo formular a los niños preguntas que no parezcan orientar excesivamente la respuesta. Es difícil entablar conversación con un niño; siento que éste me adivina el pensamiento, que sabe qué me propongo. Es muy artificial. Por supuesto, no soy yo un adulto que hable normalmente con niños. Se sabe que no puedes presentarte un buen día y decir «esto es así y asá, ¿quién quiere conversar conmigo?».

Pero aun cuando las entrevistas más formales estén programadas, se pueden forzar un poco las situaciones para dar a los alumnos un cierto poder en las relaciones. Hay que decir algo acerca de la investigación en términos no demasiado técnicos ni de modo protector, y dar las seguridades usuales de confidencialidad y anonimato. Además, habría que explicar que, en aras de la investigación, está uno fuera del papel de maestro, y que ambos pueden examinarlo. Esto puede ser difícil de lograr, sobre todo en situaciones en que entre maestros y alumnos haya una brecha grande.

Pero se pueden hacer también otras cosas. Hemos observado en ciertas escuelas, en las que se da un abismo potencial entre maestros y alumnos, que se ha podido superar ese abismo gracias a lo que hemos llamado «cultura intermedia» (MEASOR y WOODS, 1984). En ella, los alumnos y los maestros se ponen de acuerdo en lo relativo al funcionamiento de la escuela. Se caracteriza, de parte de los maestros, por la tolerancia al aspecto, tanto al propio como al de los alumnos, por la adopción de ciertas formas del lenguaje de los alumnos, por la incorporación de elementos de los adolescentes y de la cultura masiva a la enseñanza, por el humor y por cierto distanciamiento ocasional del papel de maestro. También podríamos agregar cierta flexibilidad general en la interpretación de las reglas, que, como REYNOLDS (1976) descubrió, fue de gran ayuda para mantener el orden en sus escuelas de Gales del Sur. Esta cultura semisumergida se distingue por su apertura y flexibilidad, por la igualdad de trato, por la sinceridad y la amistad. Tiene sus límites, y hay puntos en la cultura del otro grupo más allá de los cuales ni maestros

ni alumnos pueden aventurarse sin graves riesgos. Por ejemplo, se permitió a Lynda Measor asistir con un grupo de chicas a un concierto de música *pop* en especial, pero no a otro. El primer concierto lo daba un grupo que contaba con un club de admiradores internacional; el segundo era un grupo más típicamente «suyo» (de los chicos) y se habría considerado que el investigador se inmiscuía en una zona privada que no le correspondía. Una niña me dijo en la investigación: «Hay cosas que ni siquiera a usted le contamos», lo que interpreté como un cumplido y como una advertencia al mismo tiempo. Para mi eterna vergüenza, puedo recordar un fragmento muy temprano de una investigación que realizaba yo para un trabajo de graduación cuando «eché a perder» una entrevista con una niña con la que me iba muy bien. Era una niña muy reticente, con algunos problemas psicológicos, y en cierto momento había tenido problemas por hurtos en tiendas. Tan bien iba con ella la «conversación», que me pareció que podría plantear el tema para ayudarla a encontrar su verdadera motivación. Apenas advirtió que yo estaba enterado de ello, se puso roja como un tomate y se encerró en sí misma. Yo, había arruinado la entrevista y había hecho daño a la niña, pues tras haber establecido con éxito un «terreno intermedio» me había luego salido del espacio común a ambos para internarme demasiado en un territorio privado. Este tipo de circunstancias, me parece ahora, sólo debieran ser planteadas por el alumno. Puede haber maneras de proporcionarle oportunidades para ello, y en eso reside la habilidad del entrevistador: en crear una relación, una situación y una atmósfera adecuadas.

El «terreno intermedio» ofrece una manera útil de hacer tal cosa. Otra es la de ingeniárselas para dar más poder a los alumnos en la entrevista que la que pudieran tener en una investigación más formal. Una vez más, esto podría conseguirse eligiendo con cuidado el lugar de la entrevista, de tal modo que no se sientan amenazados y que puedan identificarse con él hasta cierto punto. En Lowfield (Woods, 1979) tuve la suerte de contar con los servicios del «piso»: la habitación en la que los niños mayores practican administración del hogar y, a veces, mantienen huéspedes. Allí había invariablemente algo de sus pertenencias y decoraciones personales, y se sentían libres para divertirse cuando me hablaban como les daba la gana. Todavía se trataba de una propiedad escolar, pero ciertamente distinta de una clase, una sala de profesores o el despacho de un maestro. También era distinto de los sitios privados exclusivos de los alumnos —los retretes, detrás del cobertizo para las bicicletas, etc.—, donde mi entrada hubiera podido poner en peligro cualquier sentimiento de confianza que se hubiera desarrollado entre nosotros.

Una de las defensas de los alumnos en la escuela, donde las bases del poder conspiran en contra de ellos, reside en su número. Otra, en la fuerza de sus amistades. Estas pueden constituir valiosos recursos para el entrevistador etnográfico. Por ejemplo, para mí resultó útil mantener conversaciones

con alumnos en grupos de compañeros (Woods, 1979). Iba yo a una clase —con el permiso del maestro correspondiente, por supuesto— al comienzo del día y preparaba un horario para el día, durante el cual veía grupos de alrededor de cuatro alumnos en períodos de dos horas de clase. Invariablemente, los alumnos se dividían en grupos cuando yo entraba. Si eran grupos grandes, les pedía que volvieran a dividirse. Cuando estaban unidos de a pares, les pedía que se juntaran dos pares. Esta técnica, me parece, tiene varias ventajas. La compañía de individuos de mentalidad afín les ayudaba a sentirse cómodos. El vínculo entre ellos y el modo en que se les permitía mostrarse inclinó a su favor la balanza del poder en las discusiones. En la medida en que mis intervenciones no eran demasiado interferentes, se facilitaba el establecimiento de sus normas, y yo podía volverme experto en su cultura, si bien de una manera algo artificial. Otras ventajas consistían en que actuaban como controles, estímulos y fuentes de compensación recíprocos. Se corregían las imprecisiones, se recordaban y analizaban los incidentes y las reacciones. A partir de estas conversaciones obtuve los indicios de las experiencias de los alumnos a las que luego me referiré: «avergonzarse», estar «aburrido», «reírse», «trabajar», etc.

Estas discusiones en grupo me proporcionaban información que no creo que hubiera podido obtener por ningún otro método. A veces, los alumnos se estimulaban entre sí: «¡Vamos, díselo!», «¿Qué tal cuando tú...?» En compañía de sus compañeros, brindaban voluntariamente información, más bien unos a otros que a mí, en el contexto de las conversaciones con ellos, información que de otra manera no hubiera conocido. Por ejemplo, me parece muy dudoso que, en una entrevista individual, se me hubiera confiado la siguiente información.

> *Christine.* Estaba sentada junto a Kevin y él había colocado este cartucho en su pluma y lo movía así (*indica un gesto obsceno*); yo lo aparté de un empujón, y el maestro, que estaba escribiendo en la pizarra y que debe de tener ojos en la espalda... se vuelve con cara furiosa y dice: «¡Vosotros dos, dejad de manosearos!» Nunca me puse tan colorada en mi vida, y el maestro me empujó hacia un lado y lo apartó a él hacia el otro... y todo el mundo se dio la vuelta, ¿verdad?... ¡Delante de todos mis compañeros! Usted sabe... cómo se... burló... ¡no lo aguanto! Todo el mundo estaba muerto de miedo en aquella clase, todos sentaditos, quietecitos. (Woods, 1979, pág. 31.)

Por cierto que es posible llevar esto demasiado lejos y crear un clima tan natural y relajado que los alumnos comiencen a pasarse cigarrillos o transgredan de cualquier otra forma las reglas de la escuela. Puede aquí recurrirse al «terreno intermedio», desalentando amablemente tales actividades y explicando por qué. No se trata de que uno se erija en juez de esa actividad, sino de que hay una regla, y si se los descubre, las sanciones caerán sobre todos.

Una vez más, hay alumnos que utilizan entre ellos un lenguaje chocante,

y puede que lo empleen también en la entrevista (véase, por ejemplo, WILLIS, 1977). También ellos tienen un sentido del humor, que, si a veces es gracioso, otras, con su machismo, racismo y crudeza, resulta difícil de tolerar. Algunos pueden ser a veces «sondas de prueba». Puede ser una auténtica celebración de su cultura en honor del investigador. Puede que sea necesario dar el sentido y el énfasis correcto a lo que dicen, pues la utilización de ese lenguaje indica la aceptación del entrevistador y la confianza en él (LOGAN, 1984). Otras observaciones y conversaciones ayudarán a establecer ese sentido. El problema más inmediato, el de cómo reaccionar ante expresiones tan fuertes, está nuevamente en el «terreno intermedio»: ni desalentar ni estimular, ni aprobar ni desaprobar, sino tomar nota y continuar tratando de facilitar el flujo de conversación, mientras se mantiene una actitud sensible, discreta, de amplitud mental, pero no tonta. Una «sonda» sólo puede tener éxito si el entrevistador da a conocer su asombro, su conmoción o su confusión, o bien si «cae en la trampa».

La entrevista en grupo tiene otros costes. Hay individuos que pueden llegar a dominarlas, como vemos aquí.

> Conversación con Linda, Julie, Carol y Tracey. Se trata de un cuarteto muy sólido, que en conjunto refuerza las tendencias individuales contra la escuela. Tracey y Carol son las más atrevidas, mientras que Linda tiende a la hipocresía. La influencia de Tracey se hizo sentir sobre Linda cuando, por ejemplo, ante la pregunta por su opinión de la escuela, esta última dijo, de un modo evasivo: «Está bien.» Tracey miró dulcemente de soslayo con expresión de burlona incredulidad. ¿Cuál es la verdad? ¿Dijo Linda lo que dijo: *a*) por compromiso, puesto que percibía que ésa era la respuesta que se esperaba; *b*) porque era lo que realmente sentía, o *c*) en realidad no sentía absolutamente nada y era eso lo que la respuesta quería decir? (WOODS, 1979.)

Me extenderé brevemente acerca de «cómo sabemos que están diciendo la verdad», pero la reacción inmediata a la situación que se acaba de citar es tomar nota de ella. En el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo acerca del contexto para captar el sentido de lo que en él se expresa. También necesitamos ver a/y hablar con individuos insertos en una variedad de contextos, si es que queremos descubrir sus opiniones en la plenitud de su condición de seres humanos. Así, pues, en el caso que nos ocupa, insistiría en hablar otra vez con Linda sin la presencia de Tracey.

POLLARD (1985a, pág. 227) llevó esta técnica grupal a un estadio posterior, pues empleó algunos de sus alumnos más jóvenes de la escuela para recoger datos sobre otros alumnos. Determinados chicos que eran

> dóciles a la participación en el estudio... reflejaron un abanico de tipos y grupos (y quienes) eran más populares en esos grupos (fueron) invitados a constituir un equipo de entrevistas en la hora del almuerzo para ayudarme —como dije— «a descubrir todo lo que los chicos pensaban de la escuela». El Departamento de Investigación de Moorside entrevistó con considerable entusiasmo a compañeros, puso de manifiesto un adecuado sentido del secreto y puso en práctica los principios de confidencialidad e inmunidad (página 228).

Aparte del material que recogieron, fueron ellos mismos importantes fuentes de información, siendo por supuesto, en este caso, colaboradores de investigación. Finalmente, Pollard se sintió capaz de unir estas entrevistas en un momento adecuado, cuando ya el «DIM» había establecido el estadio tres de acceso. Mediante esta técnica, sintió que conseguía reducir el significado simbólico de su papel de maestro y establecer confianza y sentimiento de seguridad.

Es posible anunciar los cambios en las técnicas «grupales». DELAMONT (1984, pág. 27), por ejemplo, invitó a grupos de chicas a su piso durante las vacaciones, y allí se «sentaban a leer revistas mientras yo las entrevistaba una a una en otra habitación». Esto daba a Delamont «una medida no interferente de su estructura sociométrica» y presumiblemente ayudaba a las niñas a sentirse cómodas.

Con este requerimiento —la necesidad de desarrollar relaciones y confianza y de atravesar diferentes capas de acceso— es evidente que resulta necesario concebir entrevistas continuas a lo largo de un período prolongado. Y, como ocurre con las tasas de interés de algunas cuentas de ahorro, la inversión inicial puede que no arroje una gran ganancia, pero en los estadios siguientes se obtendrán más datos (y de mejor calidad), siempre que el mercado funcione normalmente. En esta etapa, aun cuando no se formule ninguna pregunta, los datos surgen de la interacción normal. En realidad, BALL (1984) prefiere considerar esto no simplemente como «entrevista», sino como «investigación interactiva».

En el siguiente ejemplo se encontrará cierta indicación de lo que se acaba de decir.

> Cuando trabajaba en la investigación de alumnos estaba casada, pero no tenía hijos y había conservado mi apellido de soltera. Después de un año de interrogatorios sin problema, los alumnos habían terminado por reconocer y aceptar todo esto. El conomiento del panorama completo y el conocimiento de mi persona, provocó una verdadera explosión de ira en muchas chicas. La ferocidad de su ataque me chocó por entonces, y todavía lo recuerdo perfectamente. Me acusaban de ser muy egoísta, de centrarme irracionalmente en mí misma y de no ocuparme de los demás, y sostenían que no era bueno no tener un hijo. Parecía que para ellas los hijos fueran un sueño, un símbolo de lo que esperaban de la vida. Uno de los temas que me intere-

> saban era el de los códigos sexuales y el modo en que se establecían a esa edad y en esa etapa. Todo eso constituía datos muy útiles acerca de lo que consideraban comportamiento «propiamente femenino». Me atrevería a afirmar que difícilmente habría reunido tales datos con el mero interrogatorio. (MEASOR, 1985, pág. 25.)

En esta etapa de la investigación, el encuentro forma él mismo parte de la investigación, pues es mucho antes un incidente que ha de incorporarse a los datos que un instrumento diseñado para descubrirlos. Se convierte en «observación participante», y el investigador puede extraer de ello todos los beneficios, incluso reacciones afectivas concomitantes. De esta manera pude apreciar las reacciones contrastantes de diversión y de aburrimiento de los alumnos. Una vez que hube advertido que para ellos era tan importante la «risa», centré una serie especial de entrevistas en este tema y algunas de las discusiones cobraron vida por sí mismas. Se convirtieron en «risas» por derecho propio, posiblemente en mayor medida que la engendrada por el accidente original.

> *Tracy*: Dianne se cayó de una silla y cuando fue a levantarse se cogió de mi falda, le dio un tirón y quedé en enagua, la falda se me cayó hasta los tobillos, y en ese momento entró Mr. Angle (*grandes carcajadas de las niñas*). Había estado de pie, fuera del aula.
> *Kate*: Le dijo que le aplicarían una sanción.
> *Tracy*: Llamó a mi madre a la escuela y le contó qué horrible niña era yo.
> *Kate*: «Nadie se casará contigo», dijo Miss Judge.
> *Tracy*: «¡Ah, sí, cierto!» Miss Judge estaba sentada allí y dijo: «Es verdad, nadie se querrá casar contigo, Jones.» Y yo dije: «¡La que no se casará es usted!» (*Las niñas se ríen a carcajadas.*) (WOODS, 1979, pág. 103.)

Entrevistas técnicas

Lo que realmente *hacemos* durante las entrevistas se desprende de los principios que hemos discutido hasta ahora. Al comienzo, como hemos visto, es necesario establecer contacto y hacer que la gente se sienta cómoda. Esto significa empezar amablemente y no formular preguntas íntimas ni intimidantes. Puede utilizarse una cantidad de fórmulas de buena educación y presentarse de manera agradable. Lynda se descubre a sí misma sonriendo muchísimo en sus primeras etapas. Bill GREER (1983) pone en juego una rutina de «incompetente», deja caer el bolígrafo y los papeles, no encuentra sus gafas, pero al mismo tiempo se muestra expansivo y comprensivo. Muestra al menos que es humano y no un burócrata fríamente científico. Es importante observar que *se sorprenden* a sí mismos actuando de esta manera, que es una consecuencia lógica del enfoque. Una presentación demasiado estu-

diada puede conducir a sospechas de que uno es un impostor, justamente lo contrario de lo que se pretende conseguir (MILLER, 1952).

Sin embargo, de la misma manera hay que cultivar actitudes y disposiciones que normalmente no se poseen, pues es preciso empatizar con el entrevistado, lo que, al menos por ahora, significa hablar su lenguaje, valorar sus argumentos y aparentar ponerse de su lado. Esto, no obstante, se hace de tal manera que dista mucho de la plena identificación. Como observa un entrevistador:

> Establecer esta suerte de neutralidad requiere una rigurosa disciplina intelectual. Tuve que encuadrarme en un marco mental en el que sentía tal como mis informantes podían hacerlo; practiqué el indignarme, por ejemplo, por la «insensibilidad» de un amigo del Departamento de Estado, que no pareció preocuparse por los mineros del carbón a los que el petróleo venezolano había dejado sin trabajo... Entonces pude utilizar términos tales como «mano de obra barata», «compre americano», etc., con sentido y sinceramente, haciéndome cargo de su significado emocional para los entrevistados. De la misma manera tienen los actores que «sumergirse» en su papel; no basta con la mera repetición de las palabras. (DEXTER, 1956, páginas 156-157.)

Esto, por supuesto, no quiere decir que el investigador deba volverse «un nativo», sino más bien que, a los fines de una recogida de datos de mayor calidad y de una mejor comprensión final, es menester participar momentáneamente en cualquier papel que el entrevistado tenga en la vida normal. Esta empatía puede ponerse de manifiesto de muchas maneras: oportunos gestos de asentimiento, sacudidas de cabeza, sonrisas, expresiones físicas de asombro, muecas, gruñidos de estimulación o de conocimiento, expresiones interjectivas. Esto comprende también el no enfadarse ni mostrar que se emite un juicio moral o que se quiere aconsejar (WHYTE, 1982). Todo esto exige un considerable volumen de conocimiento y de comprensión del mundo social del entrevistado antes de la entrevista (PORTER, 1984).

Podrían plantearse problemas allí donde haya grupos conflictivos en el seno de la misma institución, pues es menester empatizar con todos ellos. Esto puede poner realmente a prueba la propia credibilidad en tanto ser humano de buena fe. Sin embargo, por supuesto que uno no interviene para nada en la acción ni contribuye al pensamiento que, detrás de ella, desemboca en conflicto, y si se lo apura con preguntas directas como «¿De qué lado está usted?», la única respuesta posible, desde el punto de vista de la investigación, es: «Del de todos.»

Aunque estas entrevistas a menudo se denominan «no estructuradas», no lo son del todo. Habrá temas y aspectos del tema de investigación que resulten evidentes y que el investigador tendrá interés en cubrir. El entrevistado también necesitará *cierta* orientación acerca de qué hablar. Por tanto,

considero útil tener a mano una «guía» para asegurar la inclusión de todos esos aspectos (véase también BURGESS, 1984c). Por ejemplo, si estuviera entrevistando a un maestro acerca de un método particular de enseñanza, podría desear saber por qué lo adoptó, conocer la explicación del maestro de cómo lo practica (con el apoyo de la observación), y de sus virtudes y defectos, cómo es en comparación con otros métodos, cómo recibió las opiniones de los demás acerca de él y cuáles fueron sus resultados. Si la entrevista tuviera lugar con posterioridad a la observación, sin duda habría cuestiones de detalle que puntualizar («¿Por qué ha hecho esto?» «¿Qué pensó usted cuando este alumno...?» «¿Qué habría hecho usted si...?»). Este último tipo de preguntas necesita clarificación y extensión. El primero tiene más de «marco de trabajo», suelto, sin finalidades cerradas, flexible. A medida que se desarrolla la entrevista pueden tener lugar marcos alternativos de trabajo, sugeridos por las respuestas mismas. El original no se ha perdido, pero los aspectos importantes para el entrevistado sólo se vuelven evidentes cuando éste habla, y puede, en la realidad, absorber la lista de control original. Así, un maestro que habla acerca de métodos de enseñanza puede referirse inmediatamente a los requisitos de los exámenes, la presión de los padres y los recursos. Esto me despertaría un deseo de saber qué diferencia aportaría un cambio en estas áreas y esto explicaría a su vez «por qué el maestro utilizó ese método de esa manera particular» y «cuáles eran las alternativas a la vista». De esta suerte, las entrevistas llegan a proporcionar, teóricamente, la estructura en sus propios términos, en su propio orden y en su propio tiempo. Por tanto, mi guía sirve de control y de carta de reserva.

A veces, sin embargo, el hecho de ser excesivamente no directivo puede provocar angustia (WHYTE, 1982) y entonces puede resultar necesario proporcionar cierta orientación. Puede que algunos entrevistados no sean suficientemente claros y que otros sean demasiado volubles. Una vez más, cuando se ha conseguido establecer una relación vigorosa, el entrevistado puede tener gran interés en saber si el investigador obtiene lo que necesita y emitir comentarios como «No sé si es esto lo que usted quiere», «No sé si esto le sirve para algo». La orientación debiera relacionarse tanto con el marco de la entrevista como con su contenido. Puede ocurrir que una parte del «marco» propio que, según la guía, viene después, desencadene una rica serie de pensamientos, allí donde otras partes no lo consiguen. La elaboración puede luego apoderarse de las áreas anteriores según esta nueva luz. A veces es difícil distinguir entre uno y otra, y puede ser necesaria una práctica «piloto» y oírse uno a sí mismo en una grabación, a fin de identificar la «cuestión central», que en todo momento uno trata de evitar.

Los entrevistadores procuran cultivar el arte de escuchar. No se trata tan sólo de oír y recordar. El escuchar implica «aparentar que se escucha» con un lenguaje corporal ligeramente exagerado y atención al contacto ocular.

De James Cameron se decía que era un buen escucha y que «podía dejar ver una aura casi tangible de interés, aprobación y afirmación cuando escuchaba, y que lo mismo ocurría cuando discrepaba» (*Guardian*, 1985). Hay una modalidad de estar «interesadamente silencioso», con una sonrisa, un gesto comprensivo de afirmación o negación con la cabeza, una leve mirada de asombro, un «¡vaya, vaya!», una mirada como queriendo decir «¿Qué puedes hacer al respecto?» o «¿Siempre es así?» (Véase MEASOR, 1985; BURGESS, 1982b.) A veces, puede comenzar por darse una ayuda extra, una comprensión o estímulo extras en entrevistas que los informantes, por la razón que sea, encuentran difíciles, como, por ejemplo, cuando alguno de nuestros maestros describe incidentes críticos en su carrera:

> *Mr. Tucks*: Dudo que lo repita, no puedo, no sé qué... usted sabe... es difícil repetirlo... no me gusta...

Aquí, Lynda, mediante una presión *amable* («¿Querría hablar de esto?»; cubriendo un silencio con una frase en tono comprensivo, «¿Esto pasó en su primer trimestre?»; inclinando las simpatías del lado del informante, «¿Entró e interrumpió su lección?», y repetidos «Hum» y «Ahá», casi siempre de apoyo), terminó asegurando el relato (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). (Imagínese el lector la situación inversa: que alguien bostece y dirija la mirada a otro sitio mientras usted le habla.) La persona compasiva, comprensiva e interesada puede conseguirlo naturalmente. Otros tendrán que esforzarse. Contrasta notablemente con la actitud directa, áspera, agresiva, de muchos periodistas políticos (pero, una vez más, este tipo de persona está hecha para lidiar en ese terreno particular).

Las entrevistas implican también la observación —principalmente, la busca de signos de desarrollo, indicios como escalas de prioridades en la perspectiva del entrevistado y de todo lo que pueda parecer «extraño»— de las mismas cosas que se buscan en otros tipos de observación. Estos serán indicadores de lo que haya que enfocar en entrevistas posteriores.

Hay modos de apoyar al entrevistado una vez la discusión ha comenzado, sobre todo en interés de la precisión y de la integridad. He aquí algunos de ellos:

1) Control de contradicciones aparentes, *non sequiturs*, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias («Sí, pero, ¿no ha dicho usted hace un momento...?» «¿Cómo puede ser si...?» «¿Es *realmente* así?» «¿Se sigue de esto necesariamente que...?» «¿Por qué?» «¿Por qué no?» «¿Qué sentido tiene esto?»)

2) Busca de opiniones («¿Qué piensa usted de esto?» «¿Cree que...?»)

3) Pedido de aclaración («¿Qué quiere decir con...?» «¿Puede explicar algo más acerca de...?» «¿En qué sentido?» «¿Puede darme un ejemplo?»).

4) Pedido de explicaciones, planteamiento de alternativas («¿No se podría decir también...?»).

5) Busca de una comparación, en interés de una comprensión más refinada («¿Cómo se relaciona esto con la política, el argumento, la descripción, etc., de...?» «Otros han dicho que...»).

6) Persecución de la lógica de un argumento («¿Entonces, hay que deducir que...?» «¿Es de suponer que...?»).

7) Busca de información ulterior allí donde parezca haber agujeros en la explicación («¿Qué pasa con...?» «¿Se aplica esto a...?»).

8) Esfuerzo por abarcar más («¿Alguna otra cosa...?» «¿Todos de esta manera?», «¿Tiene algo más que decir al respecto?»).

9) Distinta formulación de las cosas («¿Sería correcto decir que...?» «¿Quiere decir...?» «En otras palabras...»).

10) Expresión de incredulidad o de asombro («¿En *cuarto* curso?» «¿Y se aplica igualmente al quinto?» «¿Realmente?»).

11) Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración («Así, pues...» «Lo que usted quiere decir es...» «¿Sería esto correcto?»).

12) Formulación de preguntas hipotéticas («Sí, pero ¿qué pasaría si...?» «Suponiendo...»).

13) Adopción del papel de «abogado del diablo» («También podría funcionar el argumento contrario...» «¿Qué contestaría a la objeción...?»).

Por supuesto que hay maneras de hacer que estos comentarios se fundan en el espíritu del ejercicio y hacer que parezcan una parte natural de la interacción. Se puede poner como pretexto el no haber oído, no haber entendido bien, incredulidad o sorpresa, que son reacciones de una persona común y no de un científico calculador. Una misma pregunta se puede formular de muchas maneras. Se pueden emplear algunos de los términos y la fraseología clave del entrevistado. Si bien, en general, la cortesía y la amabilidad (aunque no lisonjera ni remilgada) parecerían constituir el enfoque indicado, a veces puede resultar mejor recibida una mayor agresión. Esto sólo puede saberse después de una cantidad de encuentros.

El registro de las entrevistas

Así como, en ciertos aspectos, la entrevista puede compararse con la observación participante, así también la realización de un registro puede compararse con las notas de campo. Es evidente que un grabador puede ser un instrumento magnífico, pero a condición de que no provoque «interferencia». No hay otra manera de reconquistar la plenitud y la fiabilidad de palabras y lenguaje, lo cual en realidad libera al entrevistador de una difícil tarea y le permite concentrarse en otras. Así, pues, en la medida en que ninguna

amenaza impida el flujo de la conversación —ni la distorsión—, su utilización debiera considerarse muy seriamente. Cuando se tropiece con dudas acerca de su uso, será necesaria alguna negociación —por ejemplo, la aclaración de que el entrevistado es dueño de los datos contenidos en las cintas. Sin embargo, como hemos visto en el capítulo 2, debiera prestarse mucha atención al lugar y el momento más adecuado para introducir el tema, por no hablar de la solicitud de permiso para usarlo.

Hasta cierto punto, nos hemos dejado seducir por las ayudas mecánicas y nos hemos olvidado de nuestros recursos mnemotécnicos y taquigráficos personales; sin embargo, debiéramos cultivar estos últimos, pues a veces los medios mecánicos no funcionan o no se los puede usar. Además, y a menudo, hay informaciones clave que se producen cuando el grabador está apagado, en el ambiente relajado y la charla general que precede o sigue a las sesiones y que constituyen en realidad momentos de oro para las verdades duras y las confidencias compartidas. A veces, los entrevistados pedirán que la máquina sea desconectada, de modo de poder hacer confidencias que no desean ver registradas.

Además de grabar y participar en la conversación, el investigador puede tener necesidad de tomar notas. Se trata de ese tipo de notas que se forman en el trabajo de campo etnográfico, cuando el etnógrafo se ve abrumado por un torrente de datos. Los crípticos apuntes del momento son suficientes para poner más tarde la memoria en movimiento, y recordar todos los datos o impresiones. El grabador puede captar lo que se dice, pero no puede recoger los pensamientos y las impresiones pasajeras, así como algo que el maestro dice estimula primero este pensamiento, luego aquél (invariablemente, el segundo desplaza de la memoria al primero). La más breve de las notas puede ayudar a la memoria. También es difícil conservar en mente todos los puntos sobre los cuales se desearía una elaboración posterior del informante, pues fueron arrastrados por el torrente de palabras. Por tanto, se hace imprescindible un *aide-memoire*.

Lo mismo que la observación, también las notas de campo son necesarias. Hace falta un registro de cómo se recogieron los hechos, con detalles de tiempo y lugar. El investigador debe registrar impresiones de la disposición del entrevistado, la actitud de éste respecto de la investigación y en general respecto del investigador. E, inmediatamente después, evasivas, áreas sensibles, puntos fuertes, etc. (Denzin, 1970). Todo esto constituye una forma continua de disciplina para el investigador, así como un marco esencial para la plena comprensión de los datos.

Hay otro aspecto de las notas de campo, relativo a las transcripciones. La transcripción de horas y horas de conversación es una tarea ingente (a menos que uno pueda darse el lujo de disponer de todo un equipo de audiomecanógrafos) y casi inexorablemente lento. No obstante, el investigador necesita proceder con rapidez para mantener el impulso. Así las cosas, es posi-

ble que tenga que transcribir en dos etapas. La primera consiste en escuchar la cinta grabada lo antes posible después de la conversación, confeccionar un índice de sus contenidos y señalar los puntos que requieren corrección u orientación, tal como hemos expuesto antes. Pueden transcribirse algunos puntos particularmente elocuentes. El índice hace las veces de registro de la conversación y guía la memoria durante el largo período en que lo probable es que no se tenga a disposición la cinta —o bien en período de transcripción, o bien aparcada en un estante, decisiones que corresponden en ambos casos al investigador. Durante la primera etapa, vale la pena considerar si es realmente necesario transcribir *toda* la grabación. Una selección previa puede ahorrar mucho tiempo. Los principios que rigen esta selección se analizarán en el capítulo 6.

No hay duda de que el entrevistador es el mejor transcriptor, por tediosa que la tarea pueda parecer. Los audiomecanógrafos escribirán lo que oigan. El investigador, en cambio, podrá completar la transcripción con indicaciones de tono, humor, aspecto, vacilaciones, etc., que pueden llegar a ser esenciales para la comprensión del fragmento. Por ejemplo, el estilo del fragmento que citamos a continuación resultó esencial para la comprensión de lo que se había dicho (la transcripción de un incidente decisivo en la vida de un maestro).

> Tuvimos cierta dificultad en la transcripción del relato de Mr. Quilley, grabado en la cinta. El problema estaba en entender lo que había dicho. La causa de ello parecía ser el aumento de ritmo que había impreso a su discurso, con frases sintéticas y rotundas que se sucedían a modo de *staccato*. Este modo de hablar, si bien es difícil de reproducir gráficamente, enfatizaba el dramatismo de su narración. (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985, pág. 60.)

Una combinación útil sería la de contar con cintas transcriptas por un buen audiomecanógrafo (una transcripción mala, o incompleta, podría ser contraproducente y un derroche de recursos) siempre que sea posible (lo que no sólo es cuestión de recursos y disponibilidad, sino también de inteligibilidad de la cinta), y que luego el investigador recurra a la cinta y le agregue sus comentarios en una columna junto a la transcripción.

Tal vez, el comentario siguiente resuma lo que se acaba de decir.

> Ayer regresé a casa, después de un primer encuentro con un maestro, y descubrí que había olvidado abrir el micrófono. Mi primera reacción fue de horror, luego de irritación; más tarde me senté y escribí con toda concentración durante noventa minutos. Me siento muy halagado de haber recordado todo. Hay que reconocer que se trataba de una entrevista para reunir perfiles de carrera profesional, de modo que el carácter progresivo y fáctico de lo que se había dicho fue sin duda una ayuda para mí.
>
> Pero, aun así, pienso que mis actitudes han cambiado ligeramente. Antes,

me oponía absolutamente a prescindir de un grabador; ahora, aunque utilizaría siempre uno salvo que me fuera completamente imposible, concedo que podría bastar con notas atinadas cogidas en el momento. Una buena razón estriba en que no tienes por qué escuchar todas las disgresiones, aun cuando éstas puedan ser significativas.

En conjunto, realizar una grabación evita el pánico de recordar, y nunca sabremos a ciencia cierta cuán exacto fue Mayhew. (Pat SIKES, comunicación personal.)

La validación de los relatos

Una cuestión importante que recorre todo este tipo de entrevista es el siguiente: «¿Cómo sabemos que el informante dice la verdad?» (DEAN y WHYTE, 1969). ¿Acaso este tipo de material no es impresionista, subjetivo, tendencioso y puramente personal? Para responder, se podría afirmar primero el objetivo de descubrir los pensamientos íntimos de los individuos y las considerables fatigas que implica, y tratar de asegurar que es precisamente eso lo que tenemos que llegar a representar. Hemos dado ya una cierta idea del rigor proyectado para lograrlo. Además, el investigador tendrá que estar alerta a posibles influencias que operen sobre los informantes —motivaciones ocultas, el deseo de complacer, factores situacionales como un incidente traumático reciente (por ejemplo, un incidente desorganizador), valores, etcétera— y puedan teñir sus juicios (WHYTE, 1982); vigilará las señales —un relato demasiado emocional, una pintura demasiado rosa, reacciones inusuales— y puede tratar de concentrarse en ciertas áreas de problemas o volver a ellos en entrevistas posteriores. La distorsión puede penetrar sigilosa e inconscientemente en la percepción selectiva de los hechos. Interpretamos el pasado a través de nuestros marcos mentales actuales, e invariablemente esos hechos sufren ciertas deformaciones. Hay aquí disponibles diversos controles. El relato, cuando se lo obtiene a través de las técnicas enunciadas, tendrá una cierta verosimilitud/inverosimilitud. Podemos hacernos una cierta idea de la confiabilidad del informante y podemos conocer algo de la estructura mental a través de la cual se ha procesado el material. Sin embargo, por encima de todo, no nos conformaremos con una versión, sino que procuraremos mantener otros encuentros con la misma persona para obtener una muestra completa de sus opiniones acerca de una cantidad de situaciones y en momentos diferentes, y también trataremos de reunirnos con otras personas, gracias a lo cual estaremos en condiciones de cotejar unas con otras las distintas versiones, técnica que se usa habitualmente en los tribunales judiciales.

Obsérvense las siguientes notas de campo sobre una conversación con un maestro.

Conversación con A. H. acerca de P. S., W. M. y H. M.
Lo interesante de esta conversación es cómo A. H. achacaba sus valores a H. M., por ejemplo, «nunca podrás ganarle una discusión» (yo he advertido esto acerca de A. H., ¡lo mismo que T. J.!). Jamás se echará atrás, mientras que S. P. sí que lo hará, pensará, al final, «No voy a ganar, más me vale, será más fácil que le deje lugar a él». (*Nota*: la atribución de un *mal* motivo, la no *aceptación* del argumento de A. H.). «H. M. nunca cederá el paso. También es *cobarde* —mucho despliegue, mucho ruido y mucho hablar, pero es un debilucho cualquiera—. Por ejemplo, ayer fue hacia él una pelota de cricket a ras del suelo, ¡y se apartó! En cambio, un muchachito de gafas, tres veces más pequeño, hizo un gran esfuerzo para detenerla.» A. H. lo regañó el otro día (por otra cosa) y él se justificó: «¡No fui el único!» A. H.: «Yo sé que no fuiste el único.» (H. M. se quedó perplejo, esperaba otra respuesta. El argumento de A. H. era: «no le conté la vieja historia de "eso me duele más a mí que a ti"; al contrario, dije "Vamos, ¡es lo justo! (que era lo que esperaba H. M.), acepta tu castigo, y asunto terminado. No voy a insistir más en esto."» A. H. interpreta como *cobardía* las protestas de H. M. Yo propongo una explicación alternativa de su actitud, reflejo de los valores de su cultura, que considera sospechoso toda autoridad y todo hombre del *establishment*, y exige una actitud de constante vigilancia y agresividad respecto de ellos, con un cierto toque de «jamás entregarse», salvo cuando ya no queda nada más por hacer. Pero este argumento es rechazado de plano.

La discusión me sugirió más cosas acerca del maestro que del alumno al que éste refería sus comentarios. Indicaba sus compromisos y valores como maestro, y también algo de sus marcos mentales, por ejemplo, que «nunca puedes ganarle una discusión». Yo ya estaba advertido de esto, no sólo por mi propia experiencia, sino por «T. J.», a quien se menciona al comienzo del ejemplo. En una de nuestras detalladísimas discusiones, por ejemplo, T. J. observó que A. H. era «agresivo y debía ganar puntos para preservar su yo». En calidad de tutor del curso, T. J., como táctica, había permitido siempre a A. H. decir lo que quisiera y le reconocía mérito por cualquier cosa que se resolviera («Como usted sugiriera...»). También otros notaron esta característica en A. H.

He aquí otra ventaja que aporta el contar con informantes *clave*. Como se observó en el capítulo 3, éstos son personas con quienes, en el curso de la investigación, llega uno a establecer una relación especialmente estrecha. Se identifican con la persona y los objetivos del investigador a tal punto que se convierten casi en asistentes de investigación (LACEY, 1976). El ejemplo clásico es el «Doc» de *Street Corner Society*, de White:

Está bien. Dime qué quieres ver, y ya lo arreglaremos. Cuando quieras alguna información, yo la pediré, y tú escuchas. Cuando quieras descubrir su filosofía de la vida, yo comenzaré un argumento y la obtendré para ti. Si hay

> alguna otra cosa que quieras conseguir, montaré un escenario para ti. Con tal de que no sea una pelea, ya lo sabes, dime simplemente lo que quieras y yo te lo conseguiré. (WHYTE, 1955, pág. 292.)

Los informantes clave abren perspectivas en todo el frente metodológico. Pueden ser fuente de grandes volúmenes de información, pues en cierto modo son observadores participantes por poder en zonas inaccesibles para el investigador. Pueden ayudar a identificar la índole de la conversación y el comportamiento de otras personas. Un ejemplo de esto es el que surge de la distinción entre el discurso del educador y el del maestro (KEDDIE, 1971). No es sorprendente que en ciertos contextos haya una gran diferencia entre lo que los maestros dicen que hacen y lo que hacen en realidad. En un contexto distinto, podría decir cosas más acordes con su comportamiento. El abismo será más ancho si no se avanza más allá de los dos primeros niveles de acceso, y podría ser difícil el descubrimiento si no hubiera informantes. Análogamente, los informantes clave pueden alertarnos acerca de explicaciones alternativas del lenguaje de terceros que tal vez no tendríamos otro medio de conocer, de modo que podamos comprender las diversas retóricas que nos presentan, y lograr un conocimiento de la conciencia y seriedad con que se las ha empleado. Además, en la importante dimensión temporal, los informantes proporcionan un sentido de historia, al interpretar los acontecimientos presentes como parte de un largo proceso, que aún continúa.

Por supuesto que puede haber formas de distorsión en nuestros informantes clave. A ellos se les aplican las medidas usuales de seguridad, pero también ayuda el hecho de tener varios tipos de informantes. Cuanto más representativos sean, en conjunto, de las distintas secciones de la población en cuestión, más fácil percibiremos el peligro de distorsión. Por ejemplo, en un estudio tuve la suerte de establecer vínculos muy estrechos no sólo con un maestro izquierdista de la vieja guardia reformista y un joven principiante libertario, sino también con un director de departamento tradicional y conservador y un maestro tradicional pero liberal. Sus relatos concordaban en algunos puntos y discrepaban en otros. Entre ellos, me parecía, eran incapaces de hacer apreciaciones exactas (para mayor análisis de los informantes clave, véase BURGESS, 1985b).

Si conseguimos manejar correctamente todo esto, aun podemos sentir que influimos los resultados con *nuestras* percepciones e interpretaciones. Los apuntes o la transcripción defectuosos pueden omitir ciertos puntos clave o colorear de alguna manera los datos. Hay mucho que decir aquí acerca de la «validación del demandado» esto es, la devolución del relato al informante para su apreciación. La utilización podría darse en dos niveles. En primer lugar, en la comprobación de la exactitud de los datos. ¿Ha producido un informe riguroso de este acontecimiento? ¿Están bien representadas ciertas impresiones? ¿Se han tomado en cuenta todos los aspectos pertinentes?

En segundo lugar, sobre cualquier interpretación o explicación, el informante puede tener algún comentario que hacer.

Así, pues, me pareció útil someter a retroalimentación los documentos que resumían aspectos de mi investigación del personal de Lowfield (WOODS, 1979). Ello demostró ser un útil control de los datos allí incluidos (ampliamente corroborados), dio lugar a interesantes discusiones sobre las interpretaciones (no todos estuvieron de acuerdo con mis opiniones, lo que me llevó a revisar mi argumento, modificarlo en ciertas partes y reforzarlo en otras), y en algunos casos condujo a nuevos desarrollos de la investigación.

No siempre es necesario, posible ni deseable llevar tan lejos las cosas. Difícilmente cabe esperar que los sujetos que uno aporta, ni el personal de las escuelas, se adecuen a las puntualizaciones que hemos presentado en el comienzo del capítulo 2 acerca del «marco correcto de referencia para la investigación». Tenderán a interpretar las cuestiones desde perspectivas profundamente influidas por sus posiciones en el seno de la escuela. SCARTH (1985, págs. 78-79) informa acerca de la respuesta que a dos capítulos en borrador sobre horarios y exámenes dieron en una «reunión operativa» siete maestros de la escuela en la que realizó la investigación.

> La primera discusión que se centró en el horario se redujo al Director Delegado responsable del horario, que defendía las ordenaciones y trataba de identificar a los miembros del personal a partir de los informes relativos a sus comentarios. A los maestros, por su parte, se los colocó en tal posición que debían pronunciarse «a favor» o «en contra» del horario. Esta polarización de puntos de vista fue más acusada durante el segundo seminario sobre exámenes y la discusión se centró a menudo más sobre cuestiones personales que sobre alternativas. Como consecuencia de todo ello, por un lado, me pidieran los nombres de los informantes y, por otro lado, tuve que defender a los miembros del personal de las críticas del Director y del Director Delegado. No me sentía en disposición ni para una cosa ni para la otra; no podía yo revelar datos confidenciales y deseaba que no se me asociara personalmente a los comentarios de los maestros citados en el texto. Traté de orientar la discusión de tal manera que no se focalizara en cuestiones personales mediante el enfoque de ciertas pautas generales, tanto en los departamentos como en los individuos. Desgraciadamente el sentimiento general al final del segundo seminario fue tal que se cancelaron las reuniones siguientes.

Se puede así correr a veces el riesgo de ofender, de ser malinterpretado o de que el material propio se use con diferentes propósitos; pero por supuesto, nunca se deben traicionar las confidencias. Sin embargo, una cierta validación del demandado resulta útil (véase BALL, 1984, págs. 83-89). Otra vez, es tema de juicio cuándo, cómo y con quién se utiliza.

Con todo, los medios más importantes de confirmación de informes y de observación, y en verdad de cualquier otra cosa en el trabajo etnográfico,

reside en la «triangulación». Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas, constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en ciencias sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de exactitud. Por ejemplo, podemos entrevistar a un maestro director en relación con su política en lo que se refiere a nueva admisión de alumnos. Su opinión acerca de esta política puede ser interesante, pero mucho más interesante sería —y tendríamos de ella una idea mucho más acabada, una mayor comprensión de sus virtudes y sus defectos, así como de su participación real en el proceso— si contáramos con otras aportaciones valiosas, como, por ejemplo, las diferentes reuniones realizadas con padres, alumnos y maestros, las opiniones que se enunciaron en esos grupos y la observación de distintos aspectos de esa política en acción.

Otra forma de triangulación, cuando se desea estudiar una actuación de un maestro en la lección particular, podría ser:

1) discutir de antemano, con el maestro, qué ha programado para la lección;
2) observar la lección tal como sucede; y
3) discutir con el maestro, después de la lección, qué ha sucedido y por qué, si se han modificado los objetivos y en qué medida se los ha logrado, etc.

Una forma de esta triangulación ha sido practicada por HARGREAVES y colab. (1975) en su estudio acerca de la estructura del pensamiento del sentido común en torno a las reglas de la escuela. Dado que la mayor parte de éstas son implícitas —raramente articuladas u objeto de reflexión— han tenido que ciudarse de «no imponer una estructura que no las representara adecuadamente y que las distorsionara más bien que explicara» (pág. 45). En consecuencia, utilizaron una variedad de métodos a lo largo de un prolongado período de participación, incluso con preguntas a los alumnos y a los maestros acerca de las reglas, la observación de lecciones y la demanda a los maestros de que realizaran comentarios sobre acontecimientos o juicios orales que habían tenido lugar durante la lección. Estos comentarios eran luego analizados a su vez. Aun en otra forma, ELLIOTT y ADELMAN (1975) proponen que quienes desempeñan papeles complementarios, como maestros, alumnos e investigadores, puedan intercambiarse informes para exponer discrepancias e incoherencias. Análogamente, el grupo de informantes clave ya mencionado proporcionaba importantes puntos de vista alternativos sobre el mismo incidente o cuestión.

Lynda MEASOR brinda la siguiente ilustración.

> Lo que ocurre es que obtengo datos acerca del Maestro A a partir del Maestro B o de otra persona C. Esto informa mi próximo cuestionario en la entrevista siguiente. Por ejemplo, entrevisté a D. R. Luego recogí infrmación acerca de él a través del Partido Laborista y de otro maestro. Eso cambió mi visión del hombre, o, para ser más precisa, me llevó a tener en cuenta otra visión del hombre, lo cual me llevó a su vez a un tipo diferente de preguntas que hacerle, a fin de conseguir más datos en las áreas de su personalidad y sus actitudes. También conduce a problemas teóricos, como el hecho de que debe tener excepcionales cualidades para distanciarse del papel. El hombre de la entrevista fue así muy diferente del hombre de quien me habían hablado (comunicación personal).

No cabe duda de que el vínculo más fuerte es el que se produce cuando las entrevistas van acompañadas de observación. En el capítulo 3, di un ejemplo de observación de un período de juegos, en que uno de los principios organizativos de la experiencia de los alumnos parecía ser el miedo a «pasar vergüenza». Esto se repitió (deliberadamente), y se explicó con más detenimiento a quien concernía en las entrevistas, en las que pudimos explorar dentro de lo posible la naturaleza de la experiencia —en otras palabras, pudimos «saturar» por completo el concepto hasta que no quedara ya nueva información que dar sobre él (GLASER y STRAUSS, 1967). Al mismo tiempo, observé lecciones y otras zonas de la jornada de los alumnos, y tomé nota particularmente de todos esos incidentes. Esto me puso en una mejor posición, no sólo para describirlos con exactitud, sino también para medir las distorsiones, exageraciones y representaciones incorrectas en los informes de los alumnos. En otras palabras, me otorgó un ventajoso punto de mira desde el cual considerar esos informes y evaluar para qué les habían servido a los alumnos, si para descargar energía, vengarse de los maestros, o, incluso, tal vez, para «llamar mi atención» o «probar».

Ambos métodos combinados también permiten una participación más plena. Durante las discusiones de alumnos, por ejemplo, otra experiencia dominante que me llamó la atención fue la de «aburrirse». Una y otra vez describían su aburrimiento y, a veces, lo hacían con gran énfasis en sus expresiones: «¡Todo es *tan aburrido*, aquí!» «Esas lecciones eran tan pesadas, ¡que aburrimiento!» Llegué a advertir que el término es realmente onomatopéyico: «*It's so bo-or-or-ing!*» (¡Es tan aburrido!), dicho con todo el dolor y la frustración contenidas que se habían acumulado en un largo período. Aunque tenía menos razón para sostener la veracidad de esta parte de sus informes en suspenso, no llegué a apreciar plenamente la cuestión antes de observar realmente algunas de las circunstancias particularmente conducentes a las experiencias. En estas lecciones, en las que el maestro hablaba durante toda una hora con voz monótona, y la participación de muy pocos alumnos, a veces algunos se giraban hacia mí (sentado al fondo del aula) con la misma

expresión de sufrimiento en sus caras, y entonces supe con exactitud lo que sentían.

Espero haber dejado claro el carácter especial de las entrevistas en etnografía. A través de la «investigación interactiva» se trata de penetrar las experiencias de los demás, de empatizar con los demás, de volverse como ellos, contemplar el mundo con ellos, hablar como ellos y parecerse a ellos, compartir con ellos. Podríamos decir que las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. Pero, sin desmedro de la verdad de esta afirmación, lo principal acerca de las entrevistas etnográficas es que constituyen una forma de observación participante.

5 MATERIALES ESCRITOS

La utilización ponderada de materiales escritos o impresos constituye un apoyo útil a la observación. Una vez más, lo mejor es considerarlos como instrumentos cuasi-observacionales, reemplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil o imposible estar presentes en persona, y como parte del abanico de posibles métodos a emplear, como una consecuencia o como un precursor de otros. Sin embargo, a veces pueden constituir el cuerpo principal de datos.

Los materiales de este tipo que más ampliamente se utilizan son los documentos oficiales, los personales y los cuestionarios.

Documentos oficiales

Incluyen registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra, fotografías. Pocos estudios cualitativos podrían dejar de tomar en cuenta al menos algunos de estos documentos. Con todo, el enfoque cualitativo de éstos es muy peculiar, pues aun cuando puedan contener información útil, han de ser siempre contextualizados en las circunstancias de su construcción.

Tomemos, por ejemplo, los libros de asistencia, las tasas de delincuencia y la aprobación de exámenes. Las tres fuentes suministraron datos clave en el trabajo de Reynolds (1976). Este autor pudo establecer comparaciones entre nueve escuelas secundarias, estudiadas a lo largo de un período de siete años, de asistencia, tasas de delincuencia (definida como «culpabilidad

a juicio de un tribunal o amonestación oficial a la edad de quince años») y rendimiento académico. Sobre esta base, el autor estableció un «orden de méritos» y luego investigó procesos en el seno de las escuelas (como las perspectivas de los maestros, las reglas escolares y la manera en que se aplicaban, el *ethos* escolar general) en combinación con buenos o malos rendimientos según esos criterios.

Sin embargo, los datos básicos no presentan una verdad absoluta. Por ejemplo, respecto de la asistencia de los alumnos, parece haber un cierto volumen de ausencia «oculta», con artimañas de los alumnos tales como arreglárselas para que otros respondieran por ellos o asistir al control de asistencia y luego desaparecer, o marcharse por ratos durante el día (WRIGHT, 1977). Sólo la observación y las entrevistas del tipo que hemos analizado en los capítulos 3 y 4 podrían establecer tal cosa, pero *en conjunción* con ellas, los libros de asistencia pueden constituir una poderosa combinación de métodos en caso de concordar, y ponen de relieve un problema interesante, que requiere atención en caso de discrepancia.

Análogamente, las tasas de delincuencia son notablemente poco dignas de crédito. Como reconoce REYNOLDS (1976, pág. 221):

> Es fácil ver cómo una escuela con tasa elevada de delincuencia puede adquirir mal nombre ante la policía local, que puede a su vez patrullar con mayor asiduidad su zona de influencia, con lo que es más probable que, en esta área, se dedique más a coger delincuentes que a utilizar sus poderes de discreción para prevenir su existencia.

También, a lo largo del tiempo, se producen cambios en la ley y en la sociedad que obligan a nuevas definiciones de los delitos y posiblemente a un cambio en la actitud de la policía y del público. Un ejemplo de ello en las estadísticas criminales es la reducción de la cantidad de «delitos sexuales» que se produjeron después de los cambios de legislación en lo referente a la homosexualidad. Una vez más, un aparente aumento, por ejemplo, del consumo de drogas *puede* ser una consecuencia de la acrecentada vigilancia policiaca y del aumento de la tasa de detención (YOUNG, 1971).

Es improbable que los registros escolares en materia de indisciplina sean completos. La mayor manifestación de la competencia de un maestro es su capacidad de control (DENSCOMBE, 1980). Los maestros individuales, en el marco de autonomía de su clase, no desean que se los vea como incompetentes, de modo que, para muchos, la comunicación de indisciplina es el último recurso a adoptar. Análogamente, los directores no quieren que sus respectivas escuelas sean consideradas particularmente indisciplinadas. De alguna manera, tales incidentes y registros revierten luego sobre el personal docente, de modo que los informes pueden sufrir modificaciones.

Los libros de sanciones disciplinarias no reflejan todos los castigos im-

puestos. No quedan registrados los pellizcos de orejas, bofetadas en la cara, reglazos en los dedos de las manos, ataques con proyectiles (como libros o trozos de tiza), golpes de cabezas unas con otras y toda clase de castigos verbales y sociales. Gran parte de ello se oculta deliberadamente. Un maestro experimentado me dijo en cierta ocasión: «Hay que golpearlos allí donde no les queden marcas.»

También se suele omitir la «modalidad» del castigo. Los «3 golpes de bastón que Mr. Gordon propinó a Stephen Winters por negarse deliberada y reiteradamente a llevar su equipo de juegos», omite decir que el muchacho, que gritaba y peleaba, hubo de ser sostenido por otros tres maestros mientras se le aplicaba el castigo. Los «6 bastonazos que se aplicaron a Richard Garbutt por abuso personal de un maestro» no dicen que se trataba de un ataque perverso y vengativo del maestro involucrado, ni da detalles de las circunstancias del «abuso». Yo fui testigo de dos de estos incidentes, de tal modo que sé que detrás de las honestas declaraciones de los hechos se esconde un considerable volumen de datos históricos (así como profundas cuestiones morales relativas a los derechos de alumnos y de maestros que pueden haber alterado nuestra percepción de esos hechos) y ponen de manifiesto una urgente necesidad de explicar cómo han llegado las cosas a ese extremo. El «libro de sanciones», por tanto, es una parte del proceso, mucho más que un mero comentario sobre él. Da a conocer algunos hechos —la versión oficial—, pero no otros.

Lo mismo habría que decir de todos los hechos, pruebas y estadísticas que se producen. La presentación más notablemente errónea se halla tal vez en el área de los resultados de los exámenes. Si bien hay muchas escuelas y maestros que lo hacen correctamente, hay quienes los han presentado según una luz engañosamente favorable. Lo más común es que se los presente como un porcentaje de los presentados, tras asegurarse que los que se han presentado tenían una buena probabilidad de aprobar, y omiten los candidatos marginales, por deficiencia mental u otras razones. Incluso el sacrosanto horario oculta las adaptaciones de los maestros individuales; así, por ejemplo, encubre cómo se las aregla un maestro de arte con un bloque de cuatro horas de clase que se necesitan para compensar asignaturas prácticas, o cómo un maestro distribuye deberes y energías, así como el programa de estudios, a través de las lecciones de una semana. Las actas oficiales de las reuniones pueden estar gravemente distorsionadas, en función de quién las haya redactado y del grupo en cuestión. Pero todo esto, por supuesto, tiene valor como cuadro de lo que desean presentar quienes tienen el poder en la escuela.

He aquí otra utilización de los materiales documentales, pues abren vías interesantes hacia un trabajo cualitativo más detallado. Uno desearía explorar cómo se han confeccionado y cómo se interpretan algunos de los ítems antes mencionados. En un frente más restringido, el tablón de anun-

cios suministra buena indicación de las novedades, los acontecimientos por venir, las relaciones y las reglas. Una vez más, son parte de la situación. Poco significado tiene una lista con las tareas de la semana y las lecciones del día si no va unida a las intenciones de sus autores (¿cobertura adecuada de lecciones y tareas? ¿atractivo? ¿victimización o humillación del *status* de alguien en particular?) y de su recepción (¿aceptación? ¿cólera? ¿angustia? ¿resignación?). Análogamente, un gradual incremento de noticias en torno a una escuela puede indicar una mayor eficacia, un descontrolado crecimiento de la burocracia o, tal vez, el deseo de impresionar de algún director suplente, a la vista de la próxima plaza de director en juego.

¿Es significativo el hecho de que estas cosas se gestionen más bien a través de anuncios que oralmente? A veces, los anuncios son el modo más cómodo y económico de transmitir información e instrucciones. A veces son un instrumento político y burocrático de gran utilidad. Una carta del director a los padres de un chico difícil lleva consigo un peso de autoridad no suavizado por el colchón de simpatía que suele acompañar los encuentros cara a cara. Las notas que un jefe de curso envía a los maestros de una determinada asignatura, establecen una formalidad oficial a la presentación de la tarea, un registro de ésta, satisface la exigencia de responsabilidad, y ayuda a legitimar e institucionalizar el *status* respecto de los receptores. Sospecho que lo mismo era válido en lo tocante a un intento de algunos maestros radicales en una escuela tradicional de mi conocimiento, donde trataron de establecer un consejo escolar. La documentación, con agendas y actas formales, ayudaron a legitimarlo.

Así como los documentos pueden otorgar seriedad a algo, también se los puede utilizar para *simular* que se otorga seriedad a algo. HUNTER (1980), en un estudio sobre «participación», siguió su funcionamiento a propósito de un exceso de vandalismo en la escuela. Pero el consejo escolar estaba «dominado por el Director de la Escuela». Este redactó un informe de la reunión al estilo de los informes oficiales de las actas del parlamento inglés y «Notas para los tutores de curso», para que discutieran la reunión con sus grupos. Se les pidió que contestaran el informe. Se permitió a Hunter ver las respuestas y:

> Por descuido, las dejé en mi escritorio y cuatro semanas más tarde las devolví con grandes disculpas. Nadie las había echado en falta... Me vi obligado a concluir que todo el ejercicio era una forma simbólica de participación, que se utilizó para presentar a los alumnos las opiniones del Director y de algunos miembros del personal, en un intento de aislar a los «vándalos» de la escuela. (HUNTER, 1980, pág. 222.)

Así, pues, las notas y los comentarios eran un «frente» que enmascaraba el control autoritario.

El maestro de arte de Lowfield indicó otro tipo de «frente» (WOODS,

1979). Sostenía que su tema fuera sometido ante todo al director como medio de asegurar un buen efecto de la escuela en el público. Los cuadros aprobados se colgaron en sitios destacados. Los desaprobados (como uno de un Tarzán de pecho descubierto) se retiraron de las paredes.

Todos estos documentos suministran indicaciones útiles a las cuales referir el más detallado trabajo posterior. Uno puede controlar los nuevos ítems con los informantes propios; ingeniarse para asistir a reuniones o pedir a un informante clave que observe aquéllas a las que no se puede o no se permite asistir; seguir las reacciones adversas (¿Por qué te sorprendes tanto? ¿enfadado?); completar el conocimiento propio y la comprensión de las reglas (¿Por qué hay reglas tan estrictas para la máquina de café y su uso?); buscar modelos de lo que se muestra, y ponerlos a prueba con maestro y/o alumnos para comprobar si se han descubierto temas dominantes o tendencias en acción. Esto último equivale al análisis del material que está a disposición conjunta de uno mismo y de los demás, y recabar su «confirmación de demandados». Igualmente, pueden ellos poner a prueba sus análisis ante el etnógrafo («¿Se ha dado cuenta usted de que aquí todos los anuncios dicen "¡Haced esto!" "¡Haced aquello!", jamás *por favor*?» «Todas las fotografías, cuadros, decoraciones de la escuela deben adecuarse a la filosofía básica autoritario-paternalista», «¿Por qué en un mes algunos maestros han perdido el doble de horas de clase que otros?», «Cuando algo le favorece, hace un gran escándalo, pone anuncios por todas partes. Cuando comete un error, jamás se oye hablar de ello, salvo accidentalmente»). Así, las colecciones de documentos pueden contener la clave de los análisis de áreas enteras de la interacción social.

A veces, la necesidad de documentación acompaña a algún otro método. LACEY (1976, pág. 60), en un comentario metodológico sobre su investigación *Hightown Grammar* (1970), dijo que, aunque su método principal era la observación participante y la observación, «para mí el recurso más importante fue la combinación de métodos», que incluye el uso clave de documentos:

> La observación y la descripción de las aulas condujo rápidamente a la necesidad de información más precisa acerca de individuos en el seno de la clase. Utilicé documentos de la escuela para reunir mayor cantidad de información sobre cada chico, por ejemplo, dirección, ocupación del padre, escuela anterior, registro académico, etc. Confeccioné este registro a medida que disponía de más información proveniente de los cuestionarios. (Véase también MEYENN, 1980; PLAYER, 1984.)

Análogamente, en la construcción de las biografías, los documentos oficiales relativos a determinados episodios pueden ser útiles apoyos para la memoria y una importante ayuda para la validación. En cuanto a los informes de reuniones, aunque el mayor interés reside en la manera en que encaja en la experiencia de un individuo particular, se podrían utilizar las actas

oficiales aprobadas, aun cuando sólo sea como opinión trianguladora alternativa al informe individual.

Los documentos pueden contribuir a la reconstrucción de acontecimientos, y dar información acerca de relaciones sociales. En este sentido, BURGESS (1984c, pág. 136) encontró «indispensables» las cartas oficiales en el curso de su estudio. Había «cartas entre el Director y grupos externos tales como los *governors** y funcionarios locales de educación, cartas de los maestros a los padres y de los padres a los maestros, junto con notas que tomaban la forma de cartas para su circulación interna entre los maestros». Da el ejemplo de cartas del Director sobre la suspensión de un muchacho.

> A los padres, les ponía el énfasis en la mala conducta del muchacho y en cómo había tenido que ser excluido de la escuela hasta que ellos fueran a discutir su futuro con el Director. Al presidente de los *governors* le dirigía un juicio formal, seguido por una observación que indicaba que los maestros habían insistido con el muchacho, mientras que la misma carta, dirigida al director de educación, terminaba con una nota en la que decía que el muchacho podía sufrir una exclusión permanente de la escuela hasta una fecha posterior, a menos que se asignara a la escuela mayor asistencia de los servicios sociales y personal docente suplementario.

Esto pone de manifiesto las diferentes relaciones involucradas y, con otros documentos y métodos, puede ayudar a reconstruir un cuadro completo de este episodio. Burgess llama justamente la atención sobre las cuestiones relativas al derecho del etnógrafo a utilizar tales documentos, los tipos de selección y problemas de muestreo analizados en el capítulo 3 de este libro, cuestiones de autenticidad y distorsión y la necesidad de considerarlos en su contexto, con el apoyo de otros métodos.

A veces, la forma del documento es esencial, tal vez el componente más importante de un proceso escolar. Esto es particularmente cierto en las comunicaciones con los padres, tales como las cartas y los anuncios que se envían cuando un chico está a punto de comenzar la escuela. Esto, respaldado por visitas a la escuela (a las que no todos los padres asisten) y la alocución del director, suministran una buena indicación del tipo de *ethos* escolar que desean cultivar. Puede que todo esto trascienda ligeramente la vida, al modo de los mitos que los alumnos crean acerca de su ingreso en una nueva escuela (MEASOR y WOODS, 1984) pero puede ser esencial contar con esta visión oficial ideal como elemento comparativo básico en la investigación etnográfica. Los manuales escolares, por ejemplo, enuncian claramente los objetivos y las reglas de una escuela, y suministran un patrón para la evaluación de lo que constituye la normalidad y lo que es anómalo. DAVIES (1984, pág. 218), por ejemplo, ha tenido acceso a los manuales:

* «Governor» es el miembro de una junta de gobierno escolar, especialmente en escuelas privadas. (N. del T.).

> Que se refieren, por un lado a las metas instrumentales —áreas de aprendizaje, actividades extracurriculares, exámenes que pasar, oportunidades profesionales— y, por otro lado, a las metas funcionales —agrupación, horario, cuidado pastoral, orden social, los «rituales consensuados y diferenciadores» de las reglas de conducta y el uniforme. El manual de treinta y ocho páginas para el personal provee claras indicaciones, además, acerca de los papeles «esperados» y de las reglas para alumnos y maestros, información que se ve suplementada por informes escritos de reuniones de personal y temas discutidos, tablón de anuncios y asambleas.

Análogamente, SCARTH (1985) descubrió muchísimo acerca del *ethos* escolar a partir de su folleto oficial, y tanto de sus omisiones como de cualquier otra cosa. Por ejemplo, se ponía enorme énfasis en los exámenes y el conocimiento de la asignatura. Otros aspectos del currículum recibían mucha menos atención, y faltaban por completo referencias al hecho de que la escuela fuese una gran escuela pública secundaria. El propósito del documento, sostiene Scarth, era promover la imagen de la escuela como una «pequeña escuela elemental» (pág. 104).

Pero posiblemente sean más importantes los informes escolares, pues ellos suministran una evaluación estudiada y cristalizada de los progresos de un alumno a lo largo de un período: para muchos padres, son la única información que reciben. En ellos, los maestros de asignaturas asignan un grado o nota, a menudo en relación con el resto de los alumnos del grupo o clase, y agregan un comentario. El maestro tutor agrega un comentario general, y todo puede estar avalado por la firma del director.

Pero es claro que en los informes hay algo más que evaluación. A pesar de que, como maestro en los años sesenta, yo mismo he tenido que cumplimentar miles de informes desde este punto de vista, jamás llegué a contemplarlos desde un papel más distante de investigador, como lo hice en Lowfield (WOODS, 1979). Aquí, tuve ocasión de ver informes del momento y otros antiguos sobre los grupos de alumnos en los que me había interesado especialmente. A favor de mi apreciación de otros aspectos de la interacción alumno-profesor, pude contemplar todo esto en gran parte como productos culturales, a menudo descuidados a la hora de valorar la capacidad (al menos en el sentido en que se la presentaba en los comentarios al informe) y en su descripción de actitudes y comportamientos como productos de personalidad mucho antes que institucionales. Si esto era cierto, tenía que haber una función más importante detrás de la evaluación manifiesta del alumno, y colegí que eso era el progreso de la profesionalidad del maestro. En el próximo capítulo ampliaré este tema. Aquí me limito a consignar que los informes escritos eran la fuente más importante de datos. Aun cuando hubiera otras maneras en que los maestros exhibieran su profesionalidad, ninguna de ellas estaba tan integrada ni era tan coherente, detallada, disponible, completa y clara en relación con las chapuzas de los informes que yo había presentado.

Sin embargo, también es necesario verlos como parte de los innumerables materiales que versan sobre los mismos temas. El último análisis se apoyó en entrevistas a alumnos (en las que varios exhibieron todas las cualidades de madurez, juicio, inteligencia y cortesía, de cuya carencia algunos maestros los acusaban en sus informes); a maestros (que explicaron cómo veían ellos cosas tales como «capacidad», su pensamiento por detrás de sus comentarios y los problemas asociados a cosas tales como escasez de tiempo, gran cantidad de informes que escribir, etc.); y con padres (varios de los cuales se sentían intimidados por los maestros e incapaces de cuestionar su juicio).

Sin embargo, los documentos escritos de mayor importancia en las escuelas son, posiblemente, los que atañen manifiestamente a la función de enseñar y aprender: libros de texto, fichas de trabajo, programas, pizarras, libros de ejercicios, documentación relativa a tests y a exámenes, filmes y otras ayudas visuales. Se trata de zonas populares de investigación. Se han realizado varios estudios sobre libros para niños, por ejemplo, en busca de signos de sexo y de prejuicios étnicos. Por ejemplo, LOBBAN (1978), entre otros, ha mostrado cómo los esquemas de lectura de los niños demarcan ciertos empleos, actividades y actitudes como femeninos o como masculinas. HICKS (1981) examinó catorce libros de texto de uso común en las Islas Británicas y encontró que «tienen tendencia a inducir imágenes etnocéntricas, y a veces racistas, del mundo» (pág. 171).

Ha habido diversos estudios sobre la enseñanza progresiva. El punto de partida esencial para tales proyectos es la documentación oficial. Así, ATKINSON y DELAMONT (1977) tuvieron que estudiar el «Science Teacher Education Project» y el «Scottish Integrated Science Scheme» como orientación básica con la cual comparar la práctica real del aula, que ellos consideran, en el fondo, continuaciones de las líneas tradicionales. Análogas apreciaciones se han enunciado respecto del uso de fichas de trabajo (BARNES, 1976, EDWARDS y FURLONG, 1978; BALL, 1981). Comparando los «recursos» con sus observaciones de lo que ocurría, todos ellos concluyeron que no se diferencia significativamente del modelo básico de enseñanza: se limita a ayudar a los maestros a mantener el orden y da a los alumnos una apariencia de autonomía. Efectivamente, Barnes advirtió que las fichas de trabajo se referían mayormente a libros de texto de las asignaturas. BALL (1981, pág. 201), sin embargo, advirtió que en algunas asignaturas y con determinados maestros (por ejemplo, geografía), «la introducción de fichas de trabajo permite cierta variación en el ritmo y selección de conocimiento de parte de los alumnos», y que «en este contexto (esto es, de clases de capacidad heterogénea, hay mucho más socialización ... que en clases homogéneas». Sin embargo, era grande la variedad de actitudes respecto de las clases de capacidades diversas y respecto del uso de las fichas de trabajo, aun dentro de la misma asignatura. Es claro que las actitudes básicas, tanto de maestro como de alumnos,

son de la máxima importancia. Los maestros pueden utilizar las fichas de trabajo para consolidar su posición tradicional en las nuevas circunstancias, y algunos alumnos pueden considerarlas como un recurso valioso en su búsqueda de entrenamiento, como en un ejemplo que recogí en Lowfield (Woods, 1979) de «The Wrong Boots». Una ficha de trabajo describía el relato de un hombre joven, acompañado de una mujer, que compra un par de botas en una tienda; cuando llega a su casa se da cuenta de que no le quedan bien y vuelve a la tienda y pide que le devuelvan el dinero; discute con el administrador, y por último va a la Oficina de Asesoramiento del Ciudadano. Los niños a los que se pidió que rellenaran los globos que salían de la boca de los personajes con las palabras que éstos probablemente pronunciarían, se divirtieron mucho compitiendo entre ellos en usar el lenguaje más loco y provocativo que conocían o pudieran inventar. Mi propio conocimiento de ese lenguaje se duplicó tan sólo en una lección. Por tanto, las fichas de trabajo pueden ser apropiadas a la cultura de los alumnos.

Sin embargo, las fichas de trabajo tienen una función pedagógica, y sería interesante explorar cuáles de ellas logran más cumplidamente sus objetivos, y en qué ocasiones. Esto implicaría la consideración de cómo las interpretan los alumnos y qué impacto tienen en sus procesos de aprendizaje. En una oportunidad se me permitió asistir y grabar una reunión de un grupo de muchachos de cuarto año con problemas de rendimiento a los que se había dado planos arquitectónicos, fotografías, estadísticas y comentarios de inquilinos sobre dos grupos de viviendas, y una lista de cuestiones a considerar. La discusión fue muy intensa y productiva, y cuando les hice escuchar la grabación, días más tarde, uno comentó: «¡Joder! ¡Cómo trabajamos! ¡Nunca trabajé tanto en todo el trimestre!» No hace falta decir que fue toda una proeza. Me gustaría explorar más a fondo los procesos de aprendizaje implicados, que, obviamente, habían sido provocados al menos en parte, por los materiales presentados, acordes con las manifiestas intenciones docentes que los inspiraban.

Documentos personales

Entre éstos se encuentran los diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno «borrador» de los alumnos, *graffiti*, cartas y notas personales. Algunos pueden existir ya de antemano o tener existencia con independencia del investigador y estar disponibles como datos originarios. A veces, el investigador puede usarlos como un método elegido. Entre los primeros, el trabajo de los alumnos, especialmente cuando tiene un fuerte contenido personal, puede suministrar valiosas indicaciones acerca de sus opiniones y actitudes con respecto a toda una gama de temas, así como un gran volumen de información acerca de su propio trasfondo y experiencias que en ese marco se pro-

ducen. Pueden suministrar mucha más información que otros medios. Fuera del tiempo que se necesita para entrevistar a una gran cantidad de alumnos y de los problemas de relación y acceso, hay alumnos que pueden responder mejor a la situación cuando tienen tiempo para pensar y construir, un encargo oficial (deber para la casa o lección) y una inducción (nota), y pueden sentirse orgullosos y complacidos de lo que producen.

Un ejemplo de su utilidad es el que se nos presentó en un estudio de transferencia de los alumnos, en el cual el maestro de una escuela media les ponía un ejercicio a los alumnos inmediatamente después de dos visitas de «inducción» a la escuela superior. Estas visitas nos ayudaron a reconocer y describir sus reacciones y pusieron de relieve sus angustias. A propósito de la visita, los alumnos escribieron: «Cuando jui por primera ves a la ciudad bieja io pense qe era grande, en la ciuda bieja ay mucho maestros»; y «Pero lo qe no me gusto jue que tubimos que aser un deber» (*sic*) (MEASOR y WOODS, 1984, pág. 43). Estos sentimientos se repitieron muchas veces de diferente manera en toda la muestra de alumnos, lo que proporcionó un control no sólo cualitativo, sino también cuantitativo, de otros materiales recogidos por la observación y la entrevista. Algunos estudios de transferencia dependieron casi por completo de los ensayos de los chicos, que tal vez escribieran antes y después de la transición. BRYAN (1980), por ejemplo, hizo tal cosa y, aun cuando los etnógrafos no son aficionados a descansar en éste como método único, su utilidad quedó demostrada por la extensión de la corroboración de que fueron objeto de parte de otros estudios, incluso el nuestro.

En mis estudios sobre cultura de los alumnos he contado con la valiosísima colaboración de los escritos de los alumnos. En una época me interesó realizar comparaciones entre formas de humor en niños de distintas edades. No pude tener acceso a muchas escuelas de pequeños para explorarlas de primera mano, pero recibí en cambio muchas ilustraciones a partir del trabajo organizado por los maestros cooperadores, entre las cuales cito los siguientes ejemplos, encantadores (sin, ay, sus igualmente encantadoras ilustraciones), de niños de siete años de edad.

> Un día, en la clase 1, Iván se estaba cambiando después de la clase de gimnasia cuando los calzoncillos se le cayeron junto con los *shorts* y todo el mundo comenzó a reír. Iván se percató de ello y rápidamente se los levantó. El día siguiente que tocaba gimnasia, Sally Robbins se bajó deliberadamente las bragas.
>
> Un día Paul Martin estaba conversando con Damon Cooper cuando resbaló y cayó en un charco y tuvo que ir a su casa a cambiarse. Ja, ja.
>
> Cuando mi hermano y yo esperábamos fuera de la escuela a Kathryn y Elaine, mi hermano dijo: soy el pastor en la representación de la maternidad y quiso decir la representación de Navidad y yo reventé de risa y cuando Kathryn y Elaine llegaron, se lo conté y ellas también rieron.
>
> El viernes, cuando cocinábamos Rachel y yo estábamos haciendo el meren-

gue para la tarta. Rachel se ensució y entonces yo y Laura le lamimos los dedos.
Un día Dominic cogió el boli de Rachel y se lo ató a la mano, dejando ver sólo la punta. Cuando Rachel trató de cogerlo, no pudo, fue muy divertido.
Un día por la tarde las chaquetas de los señores se cayeron y él dijo «Dejad de caeros» y luego dijo «No me contestéis», porque la chaqueta se caía del perchero.
Cuando regañaron a Richard Major y él salió, se puso a cantar. Nuestro maestro dijo «Cambia de canal, Richard», Richard hizo br br br... Luego la clase dijo que cambiara a la BBC1 y todo el mundo rió.
Cuando Mr. Jones pasaba bajo los móviles se golpeó la cabeza y no sabía quién había sido...
Esta mañana nuestro maestro dijo que iremos al parque en el autocar a ver si en mi coche hay alguna caca de pájaro y todos reímos.

La propia maestra tuvo su intervención en esta particular serie de incidentes.

Ayer, el grupo 4 estaba en clase de música y movimiento tomada de la radio. Los chicos tenían que ejecutar una danza divertida y tratar de hacer reír al príncipe, que era Andrew Cross. Los chicos estaban tan divertidos y reían tan contagiosamente que yo también comencé a reír. Reí y reí sin parar todo el tiempo.

La lectura de todo un cuadernillo de estos incidentes llega casi a transportar al lector a la escena. Uno de los rasgos distintivos de ciertas presentaciones etnográficas es la calidad de sus evocaciones de las culturas que describen. «Es así como es vivido por el pueblo en cuestión», y el lector es arrastrado por tales descripciones hasta llegar a sentir algo muy parecido a lo que sintió el observador participante. Estos niños pequeños, con sus simples descripciones y dibujos, produjeron en mí ese efecto, precisamente, y yo puedo compartir su hilaridad ante unas bragas que se caen, un chico que se cae en el barro o que trata de hacer reír al viejo príncipe gruñón. Como quiera que se los considere —como descripciones del etnógrafo por poder o como ilustraciones de formas culturales—, probablemente podrían constituir un componente esencial de la presentación final.

Los cuadernos de «noticias» y de «historias» de los niños contienen un fondo de información, de la que una gran parte sería muy difícil de conseguir por otros medios, pues a menudo en ejercicios «creativos» nos conducirán a sitios secretos. Y es esto, después de todo, lo que al etnógrafo interesa por encima de todo —a saber, lo que hay en el interior de la gente— y que no siempre se puede «observar» u obtener mediante una entrevista. A través de ello podemos descubrir muchísimos detalles acerca de su vida familiar, sus padres, otros parientes y amigos, así como sus relaciones con

ellos, qué programas de televisión miran y qué piensan de ellos, a qué juegan, qué comen, sus vacaciones y sus entretenimientos. También son portadores de un espectro de percepciones y de sentimientos —esperanzas, temores y expectativas acerca del futuro («Cuando sea mayor ...»), opiniones de los demás («Mi maestro ideal», «Nuestra escuela», «Un paseo»), experiencias de acontecimientos especiales («Nuestra feria de otoño», «Mi primer día de escuela»), fantasías relativas a situaciones hipotéticas («Si fuera rico», «Si fuera invisible»). Estas fantasías, por supuesto, pueden ser buenos indicadores de la clase de influencias que operan sobre los niños. Piénsese, por ejemplo, en esta «idea del Cielo» de un chico de diez años.

> Yo pienso que el Cielo está formado por aire que rodea el universo y cuando te mueres tu espíritu va allí. Yo pienso que el Cielo es en realidad el mundo próximo con un palacio de nubes donde viven Dios y Jesús, donde pueden ver todo lo que pasa en el universo. Yo pienso que el Cielo es realmente como la Tierra, fuera de que no puedes verlo y que para ir allí tienes que ser bueno, generoso, ayudar y amar. Si no eres ni haces ninguna de estas cosas, sino todo lo contrario, entonces irás al Infierno, que es donde vive el Diablo. En el Infierno pienso que está todo muy oscuro y que el Diablo tiene un caballo negro en el que viene a nuestro mundo a coger espíritus para llevárselos con él. En el Cielo pienso que toda familia tiene al menos un ángel que cuide de ella. Yo pienso que Dios y Jesús no necesitan captar gente para ir al Cielo. Sus espíritus flotan allí. En el Cielo yo pienso que nunca hay peleas ni discusiones. Los ángeles son las madres de las familias y tienen que encargarse de todo el trabajo de la casa y de las compras, y las mujeres los ayudan. Los hombres vagan de un lado a otro sin hacer nada.

Es irrefrenable la tentación de analizar esto para descubrir qué ideologías subyacen a la caracterización del Cielo y del Infierno y las cualificaciones del personal que para eso se requiere. El sexismo, en fin, es otra ilustración de esta tendencia en la escritura infantil que ha observado KING (1978). Dice este autor:

> Realicé un análisis de contenido de los cuadernos de «historias» de una clase de siete años... Todas las niñas escribieron y dibujaron cuadros ilustrativos con una escena doméstica referente al hogar y los niños, y las niñas escribieron más acerca de estas historias que ninguna otra clase de historia. Nueve varones, sobre catorce, escribieron también tales historias, pero todos escribieron más sobre otros tipos de historia, mayormente concernientes a cohetes, barcos, luchas, bombas, incendios, choques y accidentes. Estos fueron los temas ocasionales de tan sólo ocho de las trece chicas.

También presenta interés el juicio y comentario de los maestros acerca de estos ejercicios (el que versaba sobre el «Cielo», ya citado, sólo mereció

la atención de un maestro varón). Todo esto puede ser indicativo de actitudes, y puede ser seguido por, o agregarse a, los productos de otras técnicas empleadas.

Por supuesto, este material requiere una interpretación cuidadosa. Puede darse una tendencia a novelar, exagerar o falsificar. En general, los alumnos no reciben instrucción acerca de las virtudes de la precisión antes de redactar estos materiales; no es ésta la finalidad. Se los piensa como ejercicios creativos, no como documentos científicos. Su exactitud puede reforzarse con otros métodos de convalidación (entrevistas a alumnos y maestros, observación), pero pueden contener detalles y cambios de interpretación inalcanzables por otros medios. También pueden aprehender un mundo y un estado emocional del momento que se ha perdido en el tiempo y la distancia.

Sin embargo, la precisión de detalles no es el único interés, o a veces ni siquiera es un interés, pues los ejercicios creativos de los alumnos, así como sus formas de juego, interesan por sí mismos. ¿Por qué adoptan esa forma determinada? ¿Qué influencias parecen operar sobre ellos? La clase social, el sexo y la etnia han sido temas importantes. Los ejercicios creativos de los alumnos también pueden agregar un comentario importante sobre desarrollo personal, pues todos los padres sabrán quién conserva los escritos y los dibujos de sus hijos a lo largo de los años. Esto resulta más evidente cuanto mayor sea la cantidad acumulada y más comparaciones entre etapas distintas haga posible.

Los documentos de alumnos que hasta ahora hemos analizado son producidos para otros, y pensados para el consumo público. Sin embargo, hay una vasta cultura subterránea de los alumnos en la que el elemento escrito toma la forma de diarios, notas, cartas, dibujos y *graffiti*. Algunos de ellos tienen más resonancia pública que otros. Es lo que sucede, por ejemplo, con los *graffiti*. Hay quienes (por ejemplo, RUTTER y colab., 1979) han considerado su volumen como un significativo indicador de los patrones de comportamiento. No obstante, hay toda clase de *graffiti*, y su naturaleza real —no sólo la cantidad— justifica su estudio. Los apuntes no oficiales de los alumnos nos han parecido un dato decisivo en nuestro estudio de la transferencia y adaptación de los alumnos (MEASOR y WOODS, 1984); por ejemplo, el comienzo de las interacciones intersexuales lleva implícitos grandes riesgos. Si una chica mostraba interés por un muchacho y era desairada, quedaba en una situación muy embarazosa, de modo que el expediente al que se recurría era hacer llegar el mensaje sin correr ese riesgo. La respuesta era que las chicas hicieran saber entre ellas quién les gustaba, y luego escribir el nombre del chico en la caja de lápices de la chica (más tarde, en el delantal y luego en el cuaderno de ejercicios). Así podía ella, en caso de necesidad, negar que fuese cierto. Otra táctica consistía en que las niñas escribieran «Amo a ...», con un espacio en blanco para el nombre en el dorso de la mano, lo que hacía saber su interés general en relaciones intersexuales y no

acarreaba riesgo de rechazo. En la palma de la mano, donde podían mantenerlo en secreto, escribirían el nombre (MEASOR, 1985).

Algunos materiales ilustraron la evolución de los alumnos. Un grupo de niñas de doce años estaba en una etapa de transición: les interesaban todavía algunos de sus antiguos juegos infantiles (como el de las muñecas), pero mostraban cada vez más preocupación por objetivos más maduros (como los chicos). Esta anotación del cuaderno autobiográfico de Sheila resume la situación:

> Cuando Sheila era pequeña
> le gustaban las muñecas.
> Sheila ha crecido un poquito
> y prefiere jugar con chicos.
>
> (MEASOR y WOODS, 1984, pág. 99.)

Un ítem especial en estas relaciones de niñas adolescentes era el «cuaderno borrador».

> Todas las niñas escribían en las tapas de su cuaderno borrador, y también en el interior. Más tarde, cuando las tapas estaban completamente cubiertas de *graffiti*, forraban el cuaderno con algún poster, que renovaba su superficie. Esto significaba que los *graffiti* podían cambiar con gran rapidez, reflejando las cambiantes relaciones e intereses que se producían. Los dos temas más populares eran los nombres de chicos y los grupos de rock. ... La posesión de un cuaderno borrador decorado era tal vez señal de interés en la cultura informal. Ros intentó implicar a Sally en esta actividad, y escribió en su cuaderno borrador: «¿Le gusta a Sally?» Sally pareció molestarse y borró la inscripción, con lo que tal vez daba a entender su deseo de quedar al margen de tales actividades.
>
> (*Ibid.*, págs. 118-119.)

Luego, este tipo de inscripciones se extendieron a algunos cuadernos de ejercicios, y, en el caso de algunas alumnas, a su propio cuerpo. Shirley, por ejemplo, «escribió el nombre de su rival con marcador anaranjado en letras grandes en su brazo: M.A.Y.O.R.F.I.E.L.D.S. R.U.L.E.S. O.K.? En el fondo de su bolso tenía una serie de dibujos moderadamente obscenos de uno de los miembros del personal de asesoramiento» (*ibid.*, pág. 153).

Es indudable que en muchas de estas actividades de los alumnos hay una buena dosis de diversión, pero podemos suponer que muchas de ellas entrañan otras finalidades, conscientes o inconscientes. Pensé que, en Lowfields, por ejemplo, la risa de los alumnos tenía en ocasiones un fuerte contenido político, especialmente cuando se burlaban del personal docente. Parte importante de ello era las «numerosas coplas, poemas y anécdotas que decoraban los "cuartos" de los alumnos. Es interesante destacar que los

atributos y las proezas sexuales parecían adecuarse al personal jerárquico» (Woods, 1979, pág. 116).

Si es cierto que en todo esto hay un ánimo de enfrentamiento, cuya finalidad básica es disminuir el *status* del rival a sus ojos, y elevar en cambio el propio, hay también otras prácticas más armoniosas, en las que los alumnos ejercen sus papeles e identidades recién descubiertos. A veces, ambas cosas se combinan.

Cosas acerca de Mr. Wilson (uno de los maestros)
Bueno
Es guapo (humm...)
Su francés está bien
Tiene bonitas piernas
Su pronunciación alemana es pasable
Tiene sentido del humor
Nos da trabajos fáciles
Es nuestro maestro preferido (humm...)

El estudiante Wilson siempre es impertinente y nunca hace nada. Yo recomendé decididamente que se lo expulsara de Harefields School.

JEFE DE FRANCES Y ALEMAN: Rachel Grant.
Malo
Tiene piernas arqueadas
Muestra demasiado las piernas — solución: pantalones más largos
¡Es un sabelotodo!
Nos pone demasiados deberes
No puede comprarse una navaja
Es grisáceo
Es demasiado bueno en rugby
Demasiado trabajo
Tiene los pies demasiado grandes para su cuerpo

Este «informe escolar» se presentó al maestro involucrado en medio de risitas nerviosas. También he visto papeles para examen tipo.

Nivel «O» 1985
Sección A
1. ¿Quiénes son éstos?
   a) ¡Oh, Dios mío!
   b) Urdu.
   c) Choppers.
   d) Niglet.
2. Describe detalladamente a Jacky Joppers y ponle un apodo.
3. Explica en un máximo de 30 palabras por qué Mary Silvers es tan narigona.

Esta mofa de las irregularidades o peculiaridades ajenas, por ligera que sea, es un rasgo común de la cultura adolescente. Celebra lo normal y se alegra de lo que considera sus propias aproximaciones a ello. Gran parte de todo esto aparece en forma escrita.

El elemento sexual no se halla nunca ausente en este tipo de literatura, generalmente en una expresión muy cruda. POLLARD (1984, pág. 245) descubrió las siguientes rimas en el cuaderno autógrafo de una chica, y observó que era típico de la «pandilla» implicada, pero no de otros grupos.

> Oh, caray.
> Puedes tocarte la barriga con el culo.
> Pueden tus tetas colgar muy bajo.
> Y atarlas en un lazo puedes.
> Rojas pueden ponérsete las bolas.
> Cuando en la cama las frotas,
> Oh, caray,
> ¡Así es!

A veces, sin embargo, los textos creativos de los alumnos pueden ser mucho más complejos —y realistas—, como en el ejemplo siguiente, que involucra a dos chicas de catorce años:

> Ann, estoy metida en un problema muy gordo, y quiero contárselo a alguien. He sido un poco tonta.
>
> ¿Ah, sí? ¡Espero tu explicación!
>
> Bueno, ya verás, no es cosa de reírse. ¿No puedes hacerte una idea de qué se trata?
>
> ¿E—?
>
> Has dado exactamente en el clavo.
>
> ¿No has tenido la regla?
>
> Pues, no. Me tocaba el lunes (creo) pero no me vino.
>
> Puede que se retrase. ¿Has tomado alguna precaución?
>
> NO, ése es el problema, ¡y estaba en el día 14º!
>
> ¿Hace mucho?
>
> Sí, pero él está en el ejército y regresa el próximo lunes.
>
> Pienso que deberías contarle tus temores y luego podríais ir los dos a comprar un test de embarazo. Cuanto antes lo sepáis seguro, mejor. Quizá te parezca que no debieras decírselo, pero, después de todo, ¡él tiene la mitad de la culpa!
>
> Ya lo sé, pero lo que me preocupa es:
>
> 1. Que él esté en el ejército.
> 2. Que yo no tenga amigos íntimos o gente para contárselo.
> 3. Que si estoy, no se lo puedo decir a mi mamá, que pronto ingresará en el hospital enferma por exceso de trabajo.
>
> Pero puedes ir a una de esas cosas de planificación familiar para que te hagan un test, siempre dicen que «están para ayudar». Si no quieres con-

társelo a R. hasta que lo sepas con seguridad, yo iré contigo, Stevens. Sabes que iré. Podría ir este sábado a menos que quieras esperar para ir con R.

El problema es que hay unos pequeños inconvenientes:

1. No tengo permiso para salir hasta la mitad del trimestre por lo del sábado a la noche.
2. No tengo ni la más remota idea de dónde hay un lugar como ése.
3. Tengo ganas de llorar. Siento una cosa aquí en el estómago: estoy asustada.

Pero, Stevens, no puedes quedarte sentada en tu casa sin saber qué ocurre. ¿No te permitirían venir a casa? ¡Para encontrar dónde hay uno, podría telefonear a las samaritanas!

Y así siguió la conversación, una repitiendo sus temores y sus problemas, la otra, ofreciendo apoyo moral vigoroso y muy sólidos consejos... A mí, a primera vista, confieso que me pareció demasiado realista, incluso por las emociones implicadas, como para no ser verdad. ¡Esas cosas pasan! Pero terminé por concluir, dados otros datos, que sólo se trataba de un juego, de una pieza de teatro, en la que las niñas representaban los papeles de personas envueltas en un drama de la vida real. En verdad, se podría pensar que éste era un aspecto importante de su educación. Dramas humanos, problemas morales, derechos civiles: todo es parte importante del currículum. Ningún método que un maestro pudiera imaginar habría sido tan efectivo como este tipo de interacción en campos tan «privados». Es cierto que el tipo de «educación sexual» oficial que se imparte en las escuelas dista enormemente de las necesidades de los adolescentes (PRENDERGAST y PROUT, 1984; MEASOR, 1985). Es ésta un área muy vasta y todavía casi totalmente inexplorada de la autoeducación de los alumnos, a pesar de la moda de «centralidad en el niño» que tuvo su auge en los años sesenta, y gran parte de ello adopta forma escrita.

¿Cómo se hace uno con tales documentos? Algunos, es claro, están fácilmente a mano, pero muchos de ellos son comunicaciones privadas, pertenecen a sus dueños y sólo se los puede utilizar con autorización, como ocurre en los casos que anteceden. Sin embargo, a menudo los alumnos los usan descuidadamente, como cuando, por ejemplo, parte de esta actividad tiene lugar en una lección formal, contrariamente a su propósito principal, y un maestro «intercepta» una comunicación. Uno de esos incidentes en mi experiencia docente condujo a que se expulsara de la escuela a un muchacho. Pero lo más común es que los maestros contemplen esas actividades con ánimo tolerante y divertido. En realidad, en cierta medida son consideradas como el reconocimiento del tercer estadio de acceso a esta área de la cultura de los alumnos, y en ocasiones se las presenta realmente con documentos.

Algunos de estos escritos constituyen una suerte de diario. Presentan un interés particular para los etnógrafos, pues, en cierto sentido, éstos se convierten en copartícipes de la observación participante de otro. Los diarios son

complementos importantes a las historias de vida, pues los acontecimientos pasados pueden recordarse e interpretarse a través de cuadros mentales presentes, y muy a menudo los hechos recordados pueden ser erróneos o parcialmente distorsionados. Un diario puede aportar corroboración —o lo contrario— a hechos, datos, lugares, personas, opiniones o sentimientos.

Una vez más, hay que tener cuidado. Como hace decir Iris MURDOCH a uno de sus personajes, «Yo podría escribir todo tipo de absurdos fantásticos acerca de mi vida en estas memorias, ¡y todo el mundo los creería! Tal es la credulidad humana, el poder de la letra impresa y de toda personalidad ... famosa» (1980, pág. 76). Tal vez pensara entonces en Virginia Woolf, pues Quentin Bell, al reflexionar sobre la verdad contenida en los diarios de esta escritora, dice: «Es imposible una respuesta inequívoca. La reputación de Virginia Woolf como amante de la verdad no se justifica. Parece ser que era maliciosa, chismosa, una persona que dejaba vagar la imaginación.» (BELL, 1977, pág. 13.) Pero al etnógrafo, por su mismo oficio, le corresponde ser escéptico y tratar de comprender el marco interpretativo detrás de todos los materiales presentes. Todos los diarios son selectivos. Registran lo que el individuo interesado desea registrar. Entonces, ¿para qué habría de llevarse un diario? A veces, aunque raramente, sospecho, para preservar una visión objetiva de los hechos.

Lo más probable es que sea por razones tales como la satisfacción personal de recordar acontecimientos interesantes que han procurado placer; o por una suerte de celebración del yo a través de la anotación de las hazañas propias, antes de olvidarlas; o como una apología; o una suerte de terapia al abrirse camino a través de una serie de acontecimientos que han producido disminución personal, dolor o turbación; o con vistas a su posterior publicación y conocimiento público.

De modo que es menester conocer la base sobre la cual se ha redactado el diario. A veces la persona interesada es consciente de ello y lo señala («He tenido una gran trifulca con el director en una época», «Tenía problemas domésticos todo el año, y eso tendía a teñir mis juicios»). A veces se deduce del propio material, especialmente si contrasta con otros datos.

Un diario de maestro que tuve oportunidad de ver, había sido redactado intermitentemente por un hombre que decía desear tan sólo llevar un registro de ciertos acontecimientos y que intentaba comprenderlos y comprender su parte en ellos a modo de «exploración del yo». El diario estaba lleno de observaciones de sus colegas y alumnos, descripciones de sus interrelaciones, especialmente cuando daban lugar a conflicto o al humor, tanto en el trabajo como en el juego, evaluaciones de su enseñanza, referencias a su salud física y mental durante ciertos episodios y puntos clave del trimestre y el año, así como indicaciones acerca del modo en que su profesión de maestro encajaba en su vida. Esto, por supuesto, no sólo sería un documento extremadamente valioso en la historia de la vida de una persona, sino que

también podría enriquecer una etnografía de la escuela en relación con las áreas de, por ejemplo, la cultura de maestros y la de alumnos, estrategias docentes, manejos del personal o carreras docentes. He aquí algunos breves pasajes de este diario.

Martes 8 de mayo (durante su primer año de enseñanza).

Esta mañana, una lección me hizo ver la inutilidad de mi trabajo. En 2.º de inglés, yo había programado, sin pensarlo demasiado, la comparación de dos poemas en cuanto a los efectos de sonidos. Pregunté a Miller qué pensaba de ellos. Contestó: «tonto». La razón era que estaban escritos en lenguaje arcaico. ¿No habían disfrutado el trimestre anterior con «Sueño de una noche de verano?». Cinco, sí; otros cinco, no; quince no se habían impresionado de ninguna manera. No se puede investigar los estilos de lenguaje con chicos de trece años. No obstante, se discutió qué les gustaría leer... Cheveley mencionó «Lady C.», lo que desencadenó una animada discusión. Pero su ligereza de sentimientos, su alegría superficial, que en otra época me gustaba tanto, me hundió en la desesperación... Aquí estamos, cerca de fin de año. Les he explicado varias joyas de la literatura inglesa y únicamente porque yo represento el *establishment*, se han atascado en ese estilo artificial y presuntuoso que con razón encuentran tan nauseabundo. Pensé que tenía tacto como para superar esto, pero lo que me ha pasado este año lo ha prácticamente agotado. Me he puesto muy poco de su lado, me he convertido más en un maestro, en un profesor, y de alguna manera, lo mejor de mi mismo encuentra esto casi tan repugnante como ellos. Se necesita su confianza, no sólo señales de reconocimiento, adulaciones al poder y a la condición de adulto. ¿Tendré el valor de reafirmar mi individualidad? ¿O tendré que conformarme con esta mecánica?

10 de mayo, jueves

Se prepara una tormenta con Coles y 4D. Un hombre pequeño por dentro y por fuera, que saca su fuerza de la autoridad que la ley le otorga. Son conocidas sus «broncas». Todas las tardes de la semana Mr. C. retiene en castigo a algún grupo por alguna transgresión trivial. Y también a los individuos: «¿Qué has hecho de malo?» «No lo sé.» «Bien quédate aquí y piensa un rato en ello.»

Esta tarde le toca a mi clase. ¿Qué había dicho? «Haced algo.» «No hacen nada y por eso los dejo sin salir.» Vaciló cuando me dijo esto, como esperando mi reacción, pero me mantuve impasible. En realidad, parecía una buena idea por todas las aflicciones que ellos *me* habían causado. Más tarde esto pareció injusto (pude reconocerlo por el tono de la clase). «¿Qué esperan, si el maestro no está?» «Estos maestros de lengua son todos iguales, y él, el peor de la escuela.» «Manía de persecución.» La culpa fue de Miss P. por no designar un sustituto.

Hablé a Mr. C. con firmeza sobre este punto. El explicó: «Cuando voy

a una sala y doy una orden, espero que se me obedezca.» Buena madera de funcionario, uno de los tipos peores, más quisquillosos. Por cierto, claro, pero no les ordene que se arrojen por las ventanas. ¡Imagínate, decirle a un 4D que «haga algo» sin la presencia del maestro! «Me parece que es usted injusto, C., y pensé que le había dejado saber hacia dónde inclinaba yo mis simpatías.» «Muy bien, que se presente ante mí una delegación en el recreo. Yo no soy nunca injusto.»

Expliqué la situación a 4D durante el turno de la tarde, pero por distintas razones eludieron la tarea, sobre todo Major, quien mostró toda su violencia de carácter. Por tanto, expresé la esperanza de que «Mr. C. los retenga todo el fin de semana, y así se lo diré. Vosotros os quejáis a mí, pero no hacéis lo que debiérais hacer».

Esto los exasperó. Van a ver a Mr. C., un grupo de niñas buenas, y lo impresionan con su «razón», como él dice. No las retiene fuera de hora.

Miércoles 23 de marzo (dos años después)

Lección sorprendentemente agradable con 5S y una discusión mucho mejor con 6B sobre un tema aún más aburrido: Suecia, aunque tuve que reprender a Angela Best y a Margaret Crawthorne por falta de respeto... Rugby con los primeros, y me exalto, e infundo entusiasmo con la voz, «¡Cargad!» «¡Detenedlo!» «¡Derribadlo!» Demuestro un *placage* sobre un pobre muchacho. «¡No lo abracéis de esa manera! ¡Sacadlo de en medio así! ... ¡Lo siento! ¿Estás bien?» «¡Bah, dedos de mantequilla!» «¡No te sientes, desgraciado!» El D. asistió informalmente a mi última lección en 5A. Acababa yo de ganar la batalla de Waterloo. «¿Has alcanzado tu clímax?»

Estos fragmentos tal vez den una vaga noción de su naturaleza, su potencialidad y sus peligros. Hay una autocomplacencia casi inevitable, que puede o no reflejar las circunstancias del caso (hay maestros que *son* autocomplacientes). El análisis objetivo puede verse oscurecido por la celebración del yo, de modo que el diario, en tal caso, tal vez tenga funciones predominantemente terapéuticas y de entretenimiento. Quizá también haya peligros en considerar unas partes del diario aisladas de las otras. La primera entrada, por ejemplo, contrasta vigorosamente con la tercera, y refleja un contraste típico no sólo en la vida de un maestro, sino en una semana, incluso en un día. Es de esperar que un escritor regular de un diario apunte a una cierta redondez en un período determinado, dado que se ha tomado un buen tiempo para pensar y escribir. Así, pues, ahora uno selecciona esta actividad, esta tendencia o línea de pensamiento, ahora que... (véase FOTHERGILL, 1974). Esto, por cierto, contribuye a la precisión de un diario como el de Virginia Woolf, pues «ella es fiel tan sólo a su talante en el momento de escribir, y cuando el talante cambia suele contradecirse, de tal modo que cuando escribe abundantemente acerca de una persona, a menudo terminamos con un juicio equilibrado entre ambos extremos» (BELL, 1977, pág. 14).

Con estas precauciones en mente, tales diarios pueden ser de gran utilidad al investigador. Representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de un participante, que no interfieren en absoluto y que no han sido solicitadas. En un diario personal de esta naturaleza no hay restricciones de ningún tipo. El escritor es sincero y abierto, nos introduce en sus confidencias, es directo acerca de los demás, proporciona un comentario sobre los miembros en la vida de la escuela que gobiernan su movimiento, pero no están nunca a la vista. Hay análisis, como el segundo fragmento deja claro, inmediatos y *post hoc*, invalorables para el maestro en la tarea de administrar las relaciones en el seno de las complejidades de la vida escolar.

Sin embargo, sospecho que poca gente lleva diarios. En consecuencia, su uso más generalizado en etnografía se da cuando el investigador los exige para fines particulares. Pueden perder parte de su neutralidad y su falta de interferencia (serán diarios escritos «para el investigador»), pueden ganar en otros aspectos; por ejemplo, al indicar qué es lo que se necesita, los acontecimientos, las reacciones, las opiniones en las que está interesado, el *investigador* puede ejercer un cierto control sobre la selectividad. Algunos pueden ir demasiado lejos por este camino. En su estudio sobre la contracultura de California, ZIMMERMAN y WIEDER (1977) pagaron a los sujetos para que llevaran un diario durante una semana, según el consejo de hacerlo de acuerdo con la siguiente fórmula: «¿Quién?» «¿Qué?» «¿Cuándo?» «¿Dónde?» También pueden los diarios estar estructurados cronológicamente y por actividad. Una técnica que utiliza DAVIES (1984, pág. 213), por ejemplo en su estudio de la inadaptación en las chicas, consistió en interrogar a los escolares «de manera anónima, para comparar su propio comportamiento con una lista de reglas de conducta o infracciones a esas reglas». Dicha estructuración está de acuerdo con los principios asociados a la entrevista etnográfica: estructura que tiende a facilitarla, es no directiva y se dirige al marco y no al contenido.

Como se los produce mientras dura la investigación, es más fácil realizar por otros métodos el control de originalidad, claridad, validez, lagunas, etc. Entre estos métodos, la entrevista presenta una gran utilidad, pues en ella se invita a las personas a que comenten sus entradas en el diario, y a ello se ha dado en llamar «Entrevistas sobre el diario» (ZIMMERMAN y WIEDER, 1977; PLUMER, 1983; BURGESS, 1984b y 1984c, págs. 128-135). Aquí se pueden controlar hechos, buscar clarificación y ejemplificación.

He encontrado diarios particularmente útiles para estudiar la cultura de los alumnos, y, si les interesa, los propios alumnos están bien preparados para cooperar. Vacilaría antes de pedir a atareados profesores que llevaran diarios, a menos que pudiera ofrecerles algo en compensación, tal como liberación de algunas de sus obligaciones docentes. Los alumnos son buenos en esfuerzos breves, pero les resulta difícil mantener el interés a lo largo de un período superior a unos cuantos días. De esta manera, trato de aprehender

un breve fragmento de actividad interseccional o algún acontecimiento, o serie de acontecimientos, particularmente interesantes. La entrada puede ser más breve que un *aide-mémoire* que en la entrevista posterior se completará. Así, me han interesado especialmente las formas de humor de los alumnos. Un grupo de chicos se fue en gira de rugby a Francia, y les pedí que llevaran un diario para mí. Quería ejemplos de humor y alguna indicación de cómo se consideraban a sí mismos, de modo que les pedí que dieran ejemplos de una valoración de A para lo extremadamente divertido, B para lo moderadamente divertido y C para lo apenas gracioso. He aquí un fragmento del diario.

Gira de Rugby
24.10.81
Durante una comida general me dio un ataque de risa. Es que teníamos millones de panecillos y fideos desparramados sobre la mesa. B. Justo entonces Fitz deja la mesa fija de un lado, y todo el mundo echa a reír. A. Yo me ponía el pijama cuando entró Bugsy. A. Bugsy tenía la billetera bajo su jumper y estaba muy preocupado porque pensaba que la había perdido. B. Nos morimos de risa. Estábamos en una batalla de almohadas en la oscuridad. Entonces, entró Bugsy mientras Fitz se estaba poniendo su pijama. A.

25.10.81
Esta noche, batalla general con almohadas. A.A.A. En el autobús, de vuelta de un partido de rugby, cantamos todos una canción. A.A. Nos metimos en las habitaciones de la gente para coger golosinas. A. En el autobús tuvimos una buena charla sobre sexo. A. En el desayuno creí que la mujer decía «¿Tienes bastante?», pero había dicho «¿Algo más?», en francés, claro. Yo dije «Oui» y ella trajo otra jarra de chocolate. A.

21.10.81
Biffo (Mr. Smith) rió y todo el mundo lo imitó. A. Vimos una foto de Lobby, dormido. C. Fuimos a los Châteaux hoy y Biff pretendía comprender al guía que parloteaba en francés. C. Fitz cantaba una canción verde. A. Fitz se puso la papelera sobre la cabeza y pretendía ser un *dalec*. En el autobús cantamos «A casa, vosotros, vagos, a casa, vagos, a casa». A. Andy Stevens se sentó sobre la valla junto al campo de fútbol y ésta se rajó. Luego Lobby se apoyó en ella y ésta se vino abajo. Esto sucedió porque Anus (Andy Stevens) había sujetado la valla con una cuerda. A.

Es evidente que me habría sido imposible obtener esta información por cualquier otro medio, y aunque parte de ella hubiera sido recogida en entrevistas después de la gira, me temo que su evaluación no habría sido tan completa ni sistemática. Otros alumnos (niños y niñas) de diferentes edades, también llevaron diarios sobre este tema y, en conjunto, me aportaron mu-

chísimos detalles que complementaban mis observaciones de diferentes clases de humor de los alumnos en diferentes grupos y en distintas edades. Me dieron acceso a sitios en los que no podría haber estado y a acontecimientos de los que no habría podido ser testigo, y actuaron como colegas observadores participantes.

También utilicé los diarios en un estudio de «transferencia de alumnos», lo cual ayudó a confirmar, por ejemplo, un conjunto de diferencias entre las niñas implicadas. «Las niñas dóciles pasaron la mayor parte del tiempo libre con sus familias. Las actividades de las inadaptadas se centran en su grupo de pares» (MEASOR y WOODS, 1984, págs. 143-144). BALL (1981, pág. 100) también encontró útiles los diarios en su estudio Beachside, donde descubrió que:

> El material de los diarios que llevaban algunos alumnos ... demostró tanto una falta de sutileza en los instrumentos sociométricos como el grado en que la recogida de datos sociométricos puede estar socialmente limitada.

Los diarios aportaron mucho material cualitativo necesario para comprender el esqueleto de los cuestionarios sociométricos (en los que se pedía a los alumnos que dijeran quiénes eran sus amigos), indicaron las amistades casuales que se daban fuera del colegio y las amistades intersexuales que estaban en sus comienzos en estos alumnos; y mostraron un aumento de la cantidad de actividades sociales no supervisadas.

Por tanto, hay determinados propósitos a los cuales los diarios pueden ser de utilidad especial. Entre estos propósitos se encuentra la vigilancia de acontecimientos especiales o de períodos críticos (como una práctica docente, el comienzo de la enseñanza, o un trabajo o responsabilidad nuevos, el acometer una tarea difícil, el experimentar un nuevo proyecto), o, más simplemente, cuando se desea explicar o reflexionar acerca del curso ordinario de los acontecimientos a fin de representar cómo ocupa uno el día o cómo «los de adentro» ven el curso ordinario de los acontecimientos.

Otro tipo importante de diario es el del propio investigador. Se diferencia de las «notas de campo» de la observación y de los registros de entrevistas, en que vigila la propia implicación del investigador en la investigación, con total honestidad, «con todas las virtudes y todos los defectos» y sin el pensamiento de presentarlo a los demás. Así, puede incluir detalles acerca de cómo se había concebido inicialmente la investigación; cómo puede estar relacionada con la propia evolución personal; los intentos por acometer la investigación; los problemas implícitos en la negociación del acceso; los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y preocupaciones; cómo la investigación se relaciona con el resto de la vida del investigador, etc. Estos detalles son necesarios ante todo como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del tra-

bajo, pues la investigación, en cierto sentido, es un tipo de indagación personal. Además, la etnografía, con su énfasis en la participación, implica al investigador como persona de una manera más intensa que cualquier otro tipo de investigación. Los diarios de investigación, pues, tienen una función de validación, en la medida en que contribuyen a identificar esos elementos personales. DAVIES (1982, pág. 5), por ejemplo, considera esenciales ciertos detalles biográficos para la comprensión de este tipo de trabajo.

> Al leer investigaciones de este tipo, pero sin referencias personales al autor, me he sentido más de una vez aburrido, por falta de esas referencias, y me he sorprendido volviendo una y otra vez a la sobrecubierta y a las primeras páginas del libro en busca de alguna información, aun lejana, acerca de la persona que lo había escrito.

Los diarios de investigación nos captan detrás de las escenas de recogida de datos, en tareas de muestreo, de análisis, de teorización, y cada uno tiene sus propiedades únicas. Como nos dice HAMMERSLEY (1984, pág. 61) respecto de su investigación: «fue un viaje de descubrimiento en el que la mayor parte del tiempo se pasó en el mar». Y BALL (1984, pág. 71), en el mismo volumen, declara que el trabajo de campo:

> Implica una confrontación personal con lo desconocido y exige que el aspirante se familiarice con el uso de la teoría y el método en el contexto de una realidad emergente confusa, sombría y contradictoria. Se trata de años luz de distancia de las teorías sistemáticas y los puros informes de investigación.

En consecuencia, necesitamos conocer algo acerca de cómo han llegado a destino esas nítidas explicaciones, algo acerca del viaje, del tiempo pasado en el mar, de cómo se salvaron de las tormentas, los icebergs y los monstruos, de los medios de navegación utilizados, de los cambios de ruta registrados. Los diarios de investigación son ideales para esto y no sólo ayudan a contextualizar la investigación, a darle «cuerpo», sino que también pueden hacer una contribución muy útil a la literatura metodológica (por ejemplo, BURGESS, 1984a).

Pero tienen también otra utilidad. La etnografía puede ser una persecución solitaria, como ya lo he observado. En verdad, los sujetos pueden ser hostiles. A veces, el etnógrafo puede anhelar la compañía y la confianza de una persona de mentalidad análoga a la suya, con cierto conocimiento y capacidad de apreciación de los problemas que se experimentan, pero los encuentros con estas personas pueden ser algo muy remoto. Durante estos períodos solitarios, el diario se convierte en un confidente. Efectivamente, el entregar los pensamientos al papel es toda una terapia, que habilita para descargar de ellos al yo y a menudo establecer un diálogo que posiblemente

dé lugar a nuevos pensamientos que apunten soluciones, mejoras o alternativas. Allí donde esto no se consigue inmediatamente, el registro puede prestar más tarde su servicio a la memoria, cuando se presente el informe a otros.

Cuestionarios

Los cuestionarios no son populares entre los etnógrafos. En verdad, hay quienes excluyen totalmente su uso con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía. Uno de éstos es la creencia en que los hechos sociales pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, de donde el empleo de medidas objetivas y cuantificables tales como cuestionarios, escalas de actitud, experimentos clínicos controlados y tests estadísticos de distribución, correlación y significación. Sin embargo, en los últimos tiempos esta posición se ha suavizado, de modo que cada vez son menos los investigadores que ven en esto una dicotomía de paradigmas, y más los que lo consideran una dimensión con diferentes polos (véase, por ejemplo, HAMMERSLEY, 1984). Por esta razón la elección de métodos del etnógrafo está regida básicamente por dos conjuntos de criterios:

1) adecuación al fin, y
2) los diversos requisitos interpretativos sobre los que se ha llamado continuamente la atención en capítulos anteriores.

En esto se incluye el establecimiento de relaciones, la no interferencia, la naturalidad y la necesidad de control cruzado. Esto excluye ciertos métodos, como los experimentos controlados, pero otros —los cuestionarios entre ellos— tienen su utilidad (véase, por ejemplo, D. HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970; DELAMONT, 1973; FULLER, 1978; BALL, 1981; PLAYER, 1984; DAVIES, 1984). Esta utilidad se manifiesta, predominantemente:

1) como medio de recogida de información, especialmente como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales;
2) como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos; y
3) en la confirmación del encuestado.

En todos estos casos, los cuestionarios son un método que viene en un solo paquete. En ninguno de ellos los datos que contienen están solos. En el primer uso, por ejemplo, puede emplearse una forma de triangulación. El trabajo etnográfico inicial puede indicar un abanico de categorías, perspectivas y reacciones que pueden prestarse a la representación en un cuestionario,

esto es, remitidos a una muestra más amplia. Hasta ahora, se trata de un modelo básico de la investigación tradicional. Pero mientras que esta última vería en la encuesta el instrumento más importante, los etnógrafos consideran el cuestionario como algo subsidiario de técnicas interpretativas. Su uso, por tanto, requeriría un trabajo interpretativo posterior al cuestionario, a fin de controlar que los encuestados interpreten los ítems de la misma manera. Esto podría ir algo más allá que los controles de confiabilidad de uso tradicional.

Cuanto más «duros» puedan hacerse estos ítems en este tipo de utilización, mayor es la validez del instrumento. Estos ítems exigen respuestas que no varíen en las diferentes situaciones —detalles personales, hechos conocidos—, aun cuando éstas estén sometidas a los mismos requerimientos de acceso y relación que las entrevistas. Sobre la construcción real de cuestionarios hay mucho material de consulta a disposición, por lo que no hace falta insistir aquí en ello (véase, por ejemplo, YOUNGMAN, 1984).

El que los cuestionarios no puedan abarcar el sentido de proceso, flujo, incoherencia, contradicción que ocupa el centro del trabajo etnográfico, puede convertirse en una ventaja, pues así los cuestionarios pueden contribuir al corte de guadaña de la vida social y asistir a la percepción de estructuras y modelos. Un ejemplo de esto lo encontramos en el cuestionario sociométrico, que trata de descubrir quién se relaciona con quién en el grupo y de qué manera. MEYENN (1980), por ejemplo, utiliza estas preguntas en su estudio sobre cómo chicos y chicas de una cohorte (cuatro clases) organizaban su vida social en una escuela media. Les preguntó (en tres momentos diferentes a lo largo de un período de dos años):

1) ¿Con quién juegas fuera de la escuela (por las tardes y los fines de semana)?
2) ¿De quiénes te gustaría ser más amigo/a en la escuela?
3) ¿Quiénes quisieras que fueran menos amigos tuyos en la escuela?
4) ¿Con quiénes juegas habitualmente en los recreos?
5) ¿Con quiénes trabajas habitualmente en clase?

(MEYENN, 1980, pág. 250.)

Los resultados, ilustrados en forma de sociograma, mostraron con gran vivacidad las diferencias entre chicos y chicas, pues mientras estas últimas formaban «pandillas rígidas que de muchas maneras estaban bien separadas de las otras», los chicos formaban «un solo grupo de clase ampliamente indiferenciado, que contenía en su seno grupos más pequeños mucho más flexibles» (*ibíd.*). Luego se estudió el «carácter y la cultura» de estas redes de compañeros a lo largo de un período mediante la observación y la entrevista.

Las sociomatrices así determinadas constituyeron una parte importante

del estudio de LACEY (1970). Los cambios en los modelos de amistad que así se revelaron se «relacionaban con el rendimiento académico, la "conducta" y la clase social a fin de mostrar en qué medida estos factores influían en la interacción "cara a cara" de los alumnos». Otra sociomatriz se utilizó para «desarrollar indicadores cuantitativos del proceso de "polarización" en el modelo de amistad» (*ibíd.*, pág. 96). (Lacey sostiene que los alumnos de «Hightown Grammar» se «diferenciaban en dos grupos, buenos y malos; que luego se enfrentaban con diferentes problemas —de éxito o de fracaso— y que la resolución de estos problemas condujo a la "polarización"».) En su comentario metodológico al trabajo, LACEY (1976, pág. 60) dice lo siguiente:

> El análisis de los datos sociométricos fue una experiencia completamente nueva. Todavía puedo recordar la excitación con que mis ideas acerca de los modelos de relación se sucedían una tras otra durante el análisis. La conceptualización del proceso de diferenciación y polarización surgió de este interjuego entre observación y análisis de los datos sociométricos.

BALL (1981) también utilizó con eficacia los cuestionarios sociométricos y también insistió en la necesidad de utilizarlos en conjunción con otros métodos, particularmente la observación. Piensa Ball que en esto reside una poderosa combinación, cuya precisión viene sugerida por:

> La estabilidad de las estructuras sociales en el tiempo. Esto parece sugerir que, más bien que producto de un capricho momentáneo o de variaciones en los procedimientos de recogida de datos, las elecciones de los alumnos en los cuestionarios sociométricos reflejan con precisión la estructura de relaciones de amistad en la clase (págs. 53-54).

Sin embargo, tal como se dijo ya, Ball encontró mucho material de detalle menudo que quedó omitido en las respuestas de los cuestionarios, material que fue proporcionado más tarde por las entrevistas.

Pero las respuestas de los cuestionarios a veces pueden contener detalles sutiles, pues, mientras las que hemos analizado hasta ahora están orientadas a la busca de datos duros, en el sentido de información simple y de fácil tabulación o bien de respuestas precisas de acuerdo con categorías definidas que el trabajo cualitativo ha revelado previamente, éstas se utilizan para contribuir a la producción de trabajo cualitativo. Esto puede lograrse a través de preguntas completamente abiertas o con una pequeña y muy suave orientación. Un ejemplo de esto último son las «oraciones a completar» como:

«Cuando las lecciones son aburridas, yo ...»
«Cuando los maestros me dicen que mi trabajo es malo, ...»
«Los maestros de esta escuela piensan que soy un ...»

(BALL, 1981, págs. 62-63.)

esto es, remitidos a una muestra más amplia. Hasta ahora, se trata de un modelo básico de la investigación tradicional. Pero mientras que esta última vería en la encuesta el instrumento más importante, los etnógrafos consideran el cuestionario como algo subsidiario de técnicas interpretativas. Su uso, por tanto, requeriría un trabajo interpretativo posterior al cuestionario, a fin de controlar que los encuestados interpreten los ítems de la misma manera. Esto podría ir algo más allá que los controles de confiabilidad de uso tradicional.

Cuanto más «duros» puedan hacerse estos ítems en este tipo de utilización, mayor es la validez del instrumento. Estos ítems exigen respuestas que no varíen en las diferentes situaciones —detalles personales, hechos conocidos—, aun cuando éstas estén sometidas a los mismos requerimientos de acceso y relación que las entrevistas. Sobre la construcción real de cuestionarios hay mucho material de consulta a disposición, por lo que no hace falta insistir aquí en ello (véase, por ejemplo, YOUNGMAN, 1984).

El que los cuestionarios no puedan abarcar el sentido de proceso, flujo, incoherencia, contradicción que ocupa el centro del trabajo etnográfico, puede convertirse en una ventaja, pues así los cuestionarios pueden contribuir al corte de guadaña de la vida social y asistir a la percepción de estructuras y modelos. Un ejemplo de esto lo encontramos en el cuestionario sociométrico, que trata de descubrir quién se relaciona con quién en el grupo y de qué manera. MEYENN (1980), por ejemplo, utiliza estas preguntas en su estudio sobre cómo chicos y chicas de una cohorte (cuatro clases) organizaban su vida social en una escuela media. Les preguntó (en tres momentos diferentes a lo largo de un período de dos años):

1) ¿Con quién juegas fuera de la escuela (por las tardes y los fines de semana)?
2) ¿De quiénes te gustaría ser más amigo/a en la escuela?
3) ¿Quiénes quisieras que fueran menos amigos tuyos en la escuela?
4) ¿Con quiénes juegas habitualmente en los recreos?
5) ¿Con quiénes trabajas habitualmente en clase?

(MEYENN, 1980, pág. 250.)

Los resultados, ilustrados en forma de sociograma, mostraron con gran vivacidad las diferencias entre chicos y chicas, pues mientras estas últimas formaban «pandillas rígidas que de muchas maneras estaban bien separadas de las otras», los chicos formaban «un solo grupo de clase ampliamente indiferenciado, que contenía en su seno grupos más pequeños mucho más flexibles» (*ibíd.*). Luego se estudió el «carácter y la cultura» de estas redes de compañeros a lo largo de un período mediante la observación y la entrevista.

Las sociomatrices así determinadas constituyeron una parte importante

del estudio de LACEY (1970). Los cambios en los modelos de amistad que así se revelaron se «relacionaban con el rendimiento académico, la "conducta" y la clase social a fin de mostrar en qué medida estos factores influían en la interacción "cara a cara" de los alumnos». Otra sociomatriz se utilizó para «desarrollar indicadores cuantitativos del proceso de "polarización" en el modelo de amistad» (*ibíd.*, pág. 96). (Lacey sostiene que los alumnos de «Hightown Grammar» se «diferenciaban en dos grupos, buenos y malos; que luego se enfrentaban con diferentes problemas —de éxito o de fracaso— y que la resolución de estos problemas condujo a la "polarización"».) En su comentario metodológico al trabajo, LACEY (1976, pág. 60) dice lo siguiente:

> El análisis de los datos sociométricos fue una experiencia completamente nueva. Todavía puedo recordar la excitación con que mis ideas acerca de los modelos de relación se sucedían una tras otra durante el análisis. La conceptualización del proceso de diferenciación y polarización surgió de este interjuego entre observación y análisis de los datos sociométricos.

BALL (1981) también utilizó con eficacia los cuestionarios sociométricos y también insistió en la necesidad de utilizarlos en conjunción con otros métodos, particularmente la observación. Piensa Ball que en esto reside una poderosa combinación, cuya precisión viene sugerida por:

> La estabilidad de las estructuras sociales en el tiempo. Esto parece sugerir que, más bien que producto de un capricho momentáneo o de variaciones en los procedimientos de recogida de datos, las elecciones de los alumnos en los cuestionarios sociométricos reflejan con precisión la estructura de relaciones de amistad en la clase (págs. 53-54).

Sin embargo, tal como se dijo ya, Ball encontró mucho material de detalle menudo que quedó omitido en las respuestas de los cuestionarios, material que fue proporcionado más tarde por las entrevistas.

Pero las respuestas de los cuestionarios a veces pueden contener detalles sutiles, pues, mientras las que hemos analizado hasta ahora están orientadas a la busca de datos duros, en el sentido de información simple y de fácil tabulación o bien de respuestas precisas de acuerdo con categorías definidas que el trabajo cualitativo ha revelado previamente, éstas se utilizan para contribuir a la producción de trabajo cualitativo. Esto puede lograrse a través de preguntas completamente abiertas o con una pequeña y muy suave orientación. Un ejemplo de esto último son las «oraciones a completar» como:

«Cuando las lecciones son aburridas, yo ...»
«Cuando los maestros me dicen que mi trabajo es malo, ...»
«Los maestros de esta escuela piensan que soy un ...»

(BALL, 1981, págs. 62-63.)

Parece que este tipo de cuestionario ha perdido luego el favor de los investigadores, pero, después de todo, sólo se limitan a proveer un marco estimulante, del mismo modo que las entrevistas no estructuradas «guiadas», y no hay ninguna razón en principio para que no figuren entre el arsenal de técnicas del etnógrafo.

A veces, el cuestionario etnográfico sirve para varios fines. Dos tipos de cuestionario que utilicé en el estudio *The Divided School* (Woods, 1979) ilustran lo que acabo de decir. En ambos casos los consideraré como un puente estratégico hacia datos más cualitativos. Uno se envió a los padres de alumnos de tercer año en el momento en que elegían asignaturas. Para cualquier investigador es difícil conseguir que los padres encuentren tiempo una vez, y ni qué decir tiene para varias reuniones, de modo que, con la sospecha de que se trataría de un tema de interés para ellos, pensé que un cuestionario me suministraría una cierta información útil, así como una entrada en los hogares que mostraran mayor interés. Por tanto, en persecución del primer objetivo, escribí una carta a los padres en la que insistía en la importancia de la elección de asignaturas y les pedía su ayuda. En el cuestionario adjunto preguntaba cosas tales como si el niño les había pedido consejo, si habían asistido a la reunión especial de padres, cómo consideraban dotado a su hijo/a para los diferentes grupos de asignaturas propuestas, qué había influido en sus opiniones y qué carrera tenía en mente el niño/a, si es que tenía alguna. Por último, se les pedía que dijeran si estaban dispuestos a reunirse conmigo y discutir juntos la cuestión. No cabe duda de que el hecho de que yo trabajara en la escuela y de que estaban en juego los intereses y el futuro de sus hijos obraron en mi favor; recibí respuesta del 73 % de las familias. Finalmente, pude visitar un tercio de ellas. Tanto el cuestionario como las entrevistas de seguimiento apoyaron el «modelo social estructural» general que yo formulaba por entonces para ayudar a explicar los trabajos del proceso de elección de asignaturas. El hecho de que los datos que unos y otros suministraban coincidían con los que arrojaban otros métodos, así como la extensión de sus intereses en el tema y su compromiso con el futuro de los hijos, aumentó —tuve la impresión— sus probabilidades de validez, como también ocurrió con el hecho de que quienes se prestaron voluntariamente a la entrevista estaban muy dispuestos a cooperar y a dar sus opiniones. Estos enfoques se veían apoyados por entrevistas repetidas con los alumnos y los maestros y por la observación de encuentros especiales y discusiones informales.

La otra ocasión en que utilicé el cuestionario fue cuando quise comprobar las reacciones del personal en una etapa temprana de la investigación y para comprobar la investigación. Pensé realizar un encuentro abierto para discutir este trabajo, pero consideré (acertadamente) que sólo una pequeña proporción del personal hubiera asistido. Por tanto, el cuestionario fue un artificio para tratar de asegurar una respuesta más amplia, pero, no obstante, un

artificio con raíces en la seguridad de la etnografía actual. Además, ofrecía a los maestros la oportunidad de ver algunos de los resultados y comentarlos, así como la investigación en general, por lo que esperaba que se crearan lazos de relación entre investigadores y maestros. También incluí algunas preguntas abiertas en algunos de los temas planteados («¿Por qué piensa que es así?» «Si contesta que *sí*, por favor, explique.» «¿Algún otro comentario?»), con lo que esperaba recibir algunas indicaciones para una información ulterior acerca de las opiniones de los maestros. A pesar de que los datos reunidos mediante este instrumento no eran en general tan detallados como los procedentes de las entrevistas, tenían en cambio origen en fuentes inalcanzables por otros medios (debido al factor tiempo en la reunión con todos ellos) y ocasionalmente contenían comentarios muy significativos, algunos de los cuales se citaban al final del informe (véase WOODS, 1979, páginas 96-100). En realidad, en algunos de estos ejemplos, los comentarios eran verdaderamente superiores a algunos de los que se recibieron por otros conductos, pues estaban mejor formulados, eran más sucintos y centrados en el tema. Lo cierto es que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y en ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas.

Una vez más, estas respuestas constituían una unidad indivisible, y el que yo me encontrara en el lugar y pudiera seguir determinados ítems con los individuos involucrados, aumentó su utilidad. Por ejemplo, he mencionado ya la distinción entre el contexto «educacional» y el del «maestro» (KEDDIE, 1971), en que las perspectivas del maestro tienden a verse influidas, respectivamente, por consideraciones teóricas ideales o por contingencias prácticas. Es menester conocer el contexto en el que se dan las respuestas de los cuestionarios, a lo cual contribuye sin duda un marco etnográfico general.

Los cuestionarios, en consecuencia, pueden ser útiles en el trabajo etnográfico en la medida en que su uso se adecua a sus principios. Han de tener en cuenta la cuestión de:

1) acceso (¿qué tipo de relación tiene el investigador con el corresponsal? ¿Se ha llegado siempre al estadio tres de acceso? ¿Se prestan el tema o las circunstancias para estimular particularmente respuestas verdaderas y cargadas de contenido? ¿En qué medida han de participar voluntariamente?);
2) la naturaleza de los datos requeridos:
a) si el fin del cuestionario es descubrir detalles fácticos o buscar respuestas a categorías bien establecidas, cuanto más «duros» sean los datos requeridos, mejor;
b) si la finalidad consiste en ayudar a descubrir nuevo material cualitativo, entonces, cuanto más abierto, menos interferente y estructura-

do —como las entrevistas—, mejor (usualmente, en los cuestionarios etnográficos se encuentra una mezcla de *a*) y *b*);

3) la necesidad de identificar el contexto en el que se dan las respuestas; y

4) la necesidad de controles, balances, extensiones y modificaciones mediante el uso de otros métodos.

No es probable que los cuestionarios constituyan un rasgo prominente del trabajo etnográfico, pero allí donde concuerdan con estos principios, su valor es indiscutible.

6 ANALISIS

Ha sido imposible eludir una cierta exposición del análisis en los capítulos previos, ya que en etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a «registrar». También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente. Este interjuego entre técnicas y estadios de la investigación se aplica a todos los niveles. Por ejemplo, a pesar de haber formulado una teoría muy compleja con toda claridad, habrá ciertos aspectos de ella que requieran algún completamiento básico de datos de apoyo, aun cuando todos sean sometidos a comprobación mediante material comparativo. O bien, después de un análisis especulativo inicial, datos de una fuente diferente y tal vez fruto de una técnica diferente pueden alterar o modificar ese análisis y abrir el camino hacia una recogida de datos más centralizada, tal vez mediante la utilización de técnicas diferentes, a la concreción y la elaboración, así como a la formación conceptual más abstracta.

LACEY (1976) da un ejemplo de esto en lo que él ha denominado una «espiral de comprensión». Los actos de comprensión se «intensificaban» a través del «movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión», con la utilización ya de la observación del aula, ya de los registros escolares, nuevamente la observación, luego los cuestionarios de marco referencial o los diarios, etc. (pág. 61). Lacey siente «con mucha fuerza que el mundo que se investiga según un método de recogida de datos se distorsiona enormemente debido a las limitaciones de esos datos y al método de análisis disponible» (*ibid.*). Cuanto más estrechamente podamos ligarlos, pues, a través de la triangulación, de la intensificación, la interacción o cualquier otro método, más sólido será el producto final.

Teniendo todo esto en cuenta consideraré los aspectos del análisis que

más parecen destacarse en la reciente investigación etnográfica en educación. Ellos son:

1) análisis especulativo;
2) clasificación y categorización;
3) formación de conceptos;
4) modelos;
5) tipologías; y
6) teoría.

Me ocuparé aquí de los cinco primeros y dejaré la teoría para el próximo capítulo.

Se verá que estas actividades y construcciones se producen según una escala de creciente abstracción y generalización, aunque 4) y 5) son casi equivalentes. No todas las etnografías pasan por todos estos estadios; pueden detenerse en cualquiera después del primero, según los recursos, el tiempo, la índole del estudio y los datos. Luego se convierten en parte de un creciente «fondo» de etnografías, a disposición de otros, que lo tomarán en consideración en estadios posteriores de análisis de sus respectivos estudios. En algunos casos puede haber tal riqueza de material proveniente de etnografías distintas e independientes y de actividades informativas (1-3), que cree una necesidad de que alguien los tome en cuenta en el paso de los análisis a las actividades (4-6).

Sin embargo, se trata de áreas de actividad no siempre discretas. Emergen imperceptiblemente en algunos estudios, o aspectos de un estudio, o bien pueden adoptar un orden diferente, un bosquejo de teoría, tal vez, que va cobrando cuerpo en la mente a medida que los datos crecen, teoría que sugiere dónde buscar conceptos y reclama alguna clasificación en estadios posteriores.

Teniendo presentes estos datos, me atengo a los modelos más tradicionales.

Análisis especulativo

Es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes. Puede variar en el grado de complejidad. La de Davies (1982) fue quizá más ponderada que la mayoría. Esta autora registraba sus comentarios al margen de la transcripción de sus discusiones con alumnos y los incluía en el informe final. Esto contribuye a conectar la discusión con el análisis principal.

9. *Jane*: Ella había omitido una letra en una palabra y yo le dije: «Eh, has omitido una letra allí», y ella «Muy bien» y yo «Pues bien, entonces no hablaré». Luego ella se enfadó y entonces yo me enfadé y no nos hablamos.	9. Jane describe una pauta de crítica que ofende, luego, la contraofensa, seguida de retiro de la amistad. Esto se narra en tono dramático, que recrea (pone de manifiesto) el incidente para mí.
10. *B.D.*: ¿Cuánto tiempo estuvieron enfadadas?	
11. *Jane*: Bah, unos diez minutos, hasta que cada una dijo lo que pensaba y volvimos a ser amigas, ¿no es cierto?	11. De una manera típica, a la pauta de ofensa mutua le sigue una reafirmación mutua de la amistad tras un período de no interacción. (Ninguna de ellas tiene amigas accidentales en quienes refugiarse en la época de la conversación.) (DAVIES, 1982, pág. 80.)

Estos comentarios pueden haber sido pulidos en interés de la presentación y la integración. La reflexión inicial y *ad hoc* es más típicamente especulativa y menos bien formada. Puede incluir las reflexiones de otras personas, como en este comentario de mis notas de campo de Lowfield, a propósito de un informe sobre un «nuevo estilo de asamblea de adultos», en el que un miembro joven del personal «cuenta su vida».

> DB dice que el mensaje era urgirlos a que trataran de pensar en la interioridad propia, en oposición a lanzarse íntegramente en esas actividades frenéticas. La respuesta está dentro de uno mismo, no fuera. La respuesta no hay que buscarla afuera.
> Básicamente distinta de las reuniones del Director, porque éste les habla *desde arriba*. DB trata, en cambio, de operar sobre el mismo nivel. Tras esto, una multitud de implicaciones políticas y sociales.
> Se sintió terriblemente en peligro. Nadie del personal hizo ningún comentario. Mrs. N., a quien había consultado previamente, dio una respuesta seca —«Es una idea»— y no comprometida. B. V. lo había alentado a hacerlo, demasiado viejo. (Los tutores de curso se turnan en el cargo.)
> Buen ejemplo de la perspectiva de DB, aunque se observen contradicciones en su enfoque.

Henos aquí ante una clarificación y extensión de los datos a través de un informante clave, que apunta a una comparación básica, a consideraciones más profundas detrás de las acciones observadas y a otros datos relacionados (en este caso, contradictorios).

Al día siguiente, hubo un tipo diferente de reunión, también ampliamente registrada en mis notas, y con este comentario al margen.

— estimular la moral convencional, las virtudes tradicionales
— predicar, aunque con el ejemplo
— fuerte intento de despertar sentimientos de empatía («Cuando yo era joven...» Objetivos juveniles, etc.)
— uso de artilugios modernos —guitarra, pop, deportes, etc.

Pero la pedagogía y el contenido no presentaban cambios.

— sólo se trata de un barniz. En esencia, el cambio es *generacional*. C.D. habla biográficamente, pero este marco de referencia es más bien reflejo de cierta edad, establecido, próspero, superior.

Aquí formulo juicios iniciales acerca de los datos registrados, lo cual pone de manifiesto otra virtud de esta práctica: la de que ayuda a conservar esos juicios al margen de los registros de *datos*.

De esta suerte, mis notas de campo (escritas en el margen derecho de la hoja) se complementan con comentarios más usuales a la izquierda. Tenemos aquí una buena ilustración del individualismo y la «personalidad burocrática» de T. M., porque aquí invade el área privada de la vida familiar con el lenguaje y la actitud de un papel. En otro sitio se encuentra un recuerdo de la definición de Weber del poder; una referencia a un pasaje literario; una nota acerca de un concepto colectivizante (D. B. trata con minorías —gitanos, sociedades de amigos, descontentos del personal y entre alumnos— un hombre marginal tal vez cultivado adrede; una nota acerca del marco mental de un entrevistado («imposibilidad de asumir el papel del otro, inmersión completa en su propio sistema de creencias, y de la envoltura emocional»); anotación de una mentira («Es absurdo, hace unas semanas un chico fue apaleado en el corredor con la excusa de que "la vara estaba allí, pero nunca se la usaba"»); un recordatorio de «continuar con las entrevistas en 5D», etc.

Análogos comentarios contienen las notas a las entrevistas. A continuación reproduzco un resumen de una entrevista con un maestro acerca de los miembros de su clase. Yo tomaba notas durante la entrevista y las redactaba esa misma noche. Unos días después, cuando tenía tiempo para ello, reflexionaba sobre sus comentarios y agregaba algunas notas.

Maestro	*P.W.*
Tim Brown, muy decepcionante. Noté una declinación el último año y le hablé de ello, pero es un «verdadero patán», ¿no? Siempre arrastrando los pies, las manos en los bolsillos; antes era un muchacho decente, pero ahora, está muy lejos de...	(De inmediato revela su concepción del alumno ideal, al menos en lo tocante al comportamiento. Nótese la importancia del aspecto, y la elección de la terminología —un «verdadero patán» se contrapone a «muchacho decente»; del aspecto y la torpeza parece desprenderse mucho. Mucho de esto se encuentra en el personal docente ... podría el maestro adherir a mi hipótesis del doble patrón, y asumir que los chicos pueden ser muy diferentes en la escuela de lo que son en su casa; lo importante es lo que él espera, y lo único que se le ocurre es dividir su comentario en «académico» y «de conducta». Por tanto, provisionalmente concluyo que JG adhiere a la imagen prevaleciente del alumno ideal, y que esta elección de palabras y su uso indiscriminado es una indicación de su compromiso con ese ideal.)

Estos son, pues, los primeros pasos tentativos del análisis. Puede que presenten un cierto desorden, pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados.

Clasificación y categorización

Sin embargo, llega un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización. En un nivel elemental, esto se aplica simplemente a los datos propios. En esta etapa puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta.

El primer paso consiste en identificar las categorías más importantes,

que, a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con esas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego. Pueden referirse a las perspectivas de un problema particular, a ciertas actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, situaciones y contextos, comportamientos, etc. (véase BOGDAN y BIKLEN, 1982, págs. 145-170). En Lowfield, lo primero que hice fue recoger las opiniones de la totalidad de los de cuarto año sobre problemas de la escuela que les concernían, mientras los observaba en clase y en el recreo, utilizando los métodos esbozados en los capítulos 3 y 4. Todo esto produjo cuatro gruesos archivos de material. A continuación, la primera tarea fue identificar cuáles eran esos problemas y reconocer sus elementos componentes más importantes. Así, las opiniones de los «alumnos» acerca de los maestros eran sin duda un problema fundamental, como lo eran también el «reírse», «trabajar» y «pasar vergüenza». Me pareció adecuado clasificar alfabéticamente las entrevistas y numerar las páginas. Esto me dio un código simple para identificar qué partes del material eran aplicables a qué material, y a qué aspectos del problema.

De esta suerte, la «opinión de los alumnos acerca de los maestros» se descompuso como sigue.

1) Técnica docente:

   a) Ayuda, explica.
   b) Es variado (interesante).
   d) Entusiasma.
   e) Sabe bien su asignatura.
   f) Organiza bien la lección.

2) Disposición del maestro:

   a) Cariñoso, de buen humor, cómico.
   b) Amistoso, bondadoso, amable, comprensivo (te trata como persona, como iguales).
   c) Otros.

3) Control del maestro.
4) Honestidad del maestro.

Para comprobar la adecuación de este esquema hay que averiguar si todos los aspectos del material se pueden acomodar sin esfuerzo a alguna de las categorías que lo componen (y en lo posible a una sola de ellas), y si las categorías se encuentran en el mismo nivel de análisis, lo mismo que las subcategorías (véase ATKINS, 1984). Sin embargo, lo más probable es que no

sean completamente excluyentes entre sí y que hasta cierto punto sean interdependientes. La disposición del maestro, por ejemplo, se vincula con el «control» y la «honestidad» y puede influir muchísimo en las «técnicas docentes» que se adopten, lo cual nos recuerda que, detrás de tal esquema, el factor más importante es la manera en que sus elementos se unen en la persona del maestro. Lo que por encima de todo tenemos que asegurar es la correcta identificación de las partes pertinentes de esa persona a los ojos de los alumnos. En consecuencia, es necesario probar varias veces este punto antes de pasar al ordenamiento propiamente dicho; notas y transcripciones de lecturas y relecturas, experimentar ya con esta formulación, ya con aquélla.

Me parece que lo que ayuda a resumir cada una de las entrevistas, y a tabularlas en una tarjeta, es asignar a los alumnos observaciones «favorables» y «desfavorables»:

4A Percepciones que se tienen del maestro (entrevista con alumnos R. S., N. R., J. N.).

	Favorable	*Desfavorable*
R. S.	te trata como persona actitud — humana	técnica despersonalizada siempre te está observando
N. R.	dedicación — cantidad de actividades humor individualista (se burla de la institución) hace interesantes las cosas explicación bondadoso, comprensivo está de *tu* lado	 no explica no parece preocuparse por ellos

— y así sucesivamente, en las cuatro clases.

Semejante depuración ayuda a abarcar más material «de una mirada» —o con un solo pensamiento—, por así decirlo, y ello ayuda a la formulación de categorías. La recompensa por este trabajo está en que estas categorías, si las entrevistas se han conducido de acuerdo con los principios que hemos analizado en el capítulo 4, serán *sus* categorías, y en sus perspectivas se fundará cualquier teoría posterior. (Para una consideración más detallada de esta forma de análisis, y de otras similares, véase SPRADLEY, 1980.)

El esquema que surge es interesante en sí mismo, sin duda, pero en realidad es un modelo para utilizar con otros fines. Se puede desear saber según

qué prioridad se ordenan estas categorías en la mente de los alumnos, lo cual podría a su vez revelarnos mucho acerca de sus actitudes hacia la escuela. ¿Juzgan a sus maestros por cómo enseñan o por su personalidad? ¿Qué aspectos de la enseñanza consideran más importantes?

¿Hasta qué punto es necesario para un maestro mantener el control para ganar su aprobación? Si tratamos de contestar estas preguntas en el informe final, hemos de estar preparados para poner en juego las categorías en reserva; esto es, no simplemente presentar el esquema, sino también dar suficiente apoyo material como para mostrar qué entienden los alumnos por «control», «explicación», «amistad», etc.

Podríamos desear investigar si la frecuencia y la distribución de las categorías presentaban diferencias entre distintas categorías de alumnos. El ejemplo anterior pone de manifiesto interesantes diferencias que requieren explicación. ¿Por qué a los chicos les interesaba más a menudo la «técnica docente» que a las niñas? ¿Por qué a las niñas les interesaba más la «disposición del maestro»? ¿Por qué a los alumnos «que no se examinaban» les interesaba tanto la subcategoría de «amistad, bondad, comprensión», ya en comparación con sus propias menciones en sentido diferente, ya en comparación con los alumnos «que se examinaban»? Las respuestas a esas preguntas dependen de otro material, que compara otros problemas y «depuraciones», que nos introduce en la construcción teórica, cosa que analizaremos en el capítulo siguiente.

Al comparar grupos, deberíamos asegurarnos no sólo de que se observen los procedimientos de validación analizados en capítulos anteriores, sino también de que o bien se trabaje con la población total o bien con una muestra representativa, y de que todos hayan tenido la misma oportunidad de hablar sobre la cuestión en circunstancias similares. Además, es menester asegurar que no haya otro factor que produzca la diferencia y de que no haya otras diferencias, tal vez más importantes.

No es éste más que un ejemplo de una técnica simple de organización que puede emplearse de muchas maneras diferentes, de acuerdo con las preferencias individuales y las exigencias del problema a examinar. He comenzado mi análisis de los informes escolares y los temas elegidos de la misma manera, salvo que en estos últimos casos me preocupé por relacionarlos nuevamente con los alumnos individuales involucrados. Así, pues, un análisis de contenido de los comentarios del maestro acerca de los alumnos sobre los informes arrojó cuatro categorías principales de personalidad —«personalidad», «capacidad», «comportamiento» y «trabajo»— subdivididas en trece subcategorías. Se las numeró de uno a trece y se diseñó una tabla que mostrara la entrada de categoría para cada alumno en una muestra seleccionada para cada tema y para todos los años que pasaban en la escuela. De esta manera resultaban más fácil de detectar las tendencias de los comentarios con el tiempo y entre temas, tanto en el caso de individuos como de grupos

seleccionados. Por ejemplo, podía percibir la incidencia mucho mayor de los comentarios sobre «comportamiento» en las clases inferiores y de alumnos que no se examinaban, y, en cambio, sobre «capacidad» en las clases superiores, de alumnos que se examinaban.

No obstante, respecto de las opiniones de los alumnos acerca de los maestros, es necesario saber exactamente qué se dijo; respecto de los informes, es necesario conocer el contenido de los comentarios. Así, pues, a medida que avanzaba en la masa del material, realicé una selección, con la utilización de los criterios de validez (ya analizado), tipicidad (la importancia de un comentario se refleja en la mayoría del grupo), pertinencia y claridad, y tomé una nota especial sobre estos puntos. Por ejemplo, las columnas correspondientes a alumnos particulares en los análisis de «informes» tienen al fondo un espacio para ilustraciones de muestreo de las categorías indicadas. Un comentario particularmente interesante que no satisfaga los criterios anteriores se debiera indicar con un asterisco o un signo de exclamación. De esta suerte, obtuve un resumen cualitativo, así como una indicación numérica de las tendencias.

Respecto de la «elección de asignaturas», confeccioné un libro mayor con los alumnos y las asignaturas «elegidas» en el margen inferior izquierdo de la página de la izquierda y las categorías (las diferentes clases de motivos, consejos recibidos, etc.) en la parte alta del libro, y coloqué marcas y comentarios donde resultaba apropiado. Pronto resultó claro que los diferentes tipos de alumnos realizaban diferentes clases de selecciones por distintas razones. Esto me ayudó más tarde a formular un modelo que incluía dos perspectivas de grupo, dentro de las cuales, algunos elegían con entusiasmo, otros con timidez. Esta clasificación desempeña un papel clave en los análisis posteriores.

Con la formulación de nociones tales como la de «perspectivas de grupo», es evidente que nos alejamos un tanto del material concreto. Así, pues, ¿cuáles son los criterios por los cuales podríamos medir la corrección de esa representación? BECKER (1958, pág. 655), que fue el primero en desarrollar la idea de «perspectivas de grupo», sostiene que ésta variará con la experiencia, que puede adoptar cualquiera de las siguientes formas:

1) Todos los miembros de un grupo dijeron, *en respuesta a una pregunta directa*, que fue así como vieron la cuestión.
2) *Todos* los miembros del grupo ofrecen *voluntariamente* su testimonio de que fue así como vieron la cuestión.
3) *Una cierta proporción* de los miembros del grupo o bien *respondieron* a una pregunta directa o bien brindaron *voluntariamente* la información...
4) Todos los miembros del grupo respondieron a preguntas o informaron voluntariamente, pero *una cierta proporción* dijo haber visto la cuestión desde una perspectiva diferente...
5) A nadie se le preguntó ni nadie informó voluntariamente sobre el tema,

pero *se observó que todos los miembros estaban comprometidos en un mismo comportamiento* o bien hicieron otras afirmaciones, a partir de las cuales el analista *infirió* que todos ellos habían usado determinada perspectiva como premisa básica, aunque no expresa...

6) *Se observó* que una *cierta proporción* del grupo utilizaba ... una determinada perspectiva como premisa básica en sus actividades, pero *el resto del grupo* no usaba esa perspectiva...

7) *Se observó* que una *cierta proporción* del grupo estaba comprometida con actividades que implicaban ... una determinada perspectiva, pero que *el resto* del grupo estaba comprometido en actividades que implicaban otra perspectiva.

La mayor confianza se dará allí donde todos los miembros de cada grupo hayan ofrecido voluntariamente información de cada perspectiva, en las circunstancias naturales analizadas en el capítulo 4, corroborado por la observación (capítulo 3) y documentación (capítulo 5).

Y se vería acrecentada aún por los propios informantes, siempre que se realizaran análisis adecuados. Por ejemplo, en las historias de vida, uno puede enfrentarse con nada menos que un total de cien a quinientas o seiscientas páginas de transcripción para cada historia de vida individual. Una vez más, el primer estadio del análisis consiste en depurar la esencia de la biografía hasta darle una forma más manipulable, conservando el lenguaje «ordinario» del maestro lo máximo posible, pero organizando el material de una manera sociológicamente significativa. El principio fundamental de selectividad sería aquí el grado de importancia que el maestro atribuye a los datos. Se trata de subsumir un gran volumen de datos en determinadas categorías generales y enumerarlas prioritariamente. La organización de la depuración puede orientarse gracias a los objetivos generales de la investigación, que se referirán a las estructuras o elementos comunes a una cantidad de historias de vida. Por último, las ilustraciones elegidas son las que mejor parecen señalar las categorías generales.

Esta depuración podría devolverse al informante para que la comentara. Es esencial la corrección del comentario, pues sobre él, y otros como él, se funda en última instancia la teoría. No tendrá sentido práctico volver a los datos básicos, donde diversas historias de vida se ven envueltas, y presionar al informante para que diga si la información es correcta, si es justa, si es el tipo de interpretación adecuado, y en qué es negativo, que explique por qué; que conteste si se trata de «rasgos mistificadores» o si es correcto el ordenamiento de prioridades.

Es lo que he hecho en mi estudio de «Tom» (Woods, 1984), y me sorprendí al encontrar ciertas malas interpretaciones de los datos de mi parte, así como uno o dos yerros reales. Mi sorpresa no obedecía a que me creyera infalible, sino a que, en este caso, confiaba yo en que los datos recogidos eran particularmente exactos y en que la distancia entre datos y análisis fuera muy

pequeña. No obstante, no hemos de olvidar jamás que los informantes no son siempre infalibles, ni, tal como hemos advertido ya en el capítulo 4, es siempre aconsejable buscar la confirmación del demandado.

Formación de conceptos

Otro aspecto del análisis etnográfico que puede derivarse del tipo de análisis elemental que hemos expuesto más arriba, u operar independientemente de él, es el de la formulación de conceptos. A veces éstos adoptan la forma de «símbolos culturales (normalmente codificados en términos nativos)» (SPRADLEY, 1979) que se descubren en el trabajo de campo y se decodifican en el análisis. A veces los formula el investigador allí donde diversos fragmentos de datos o de problemas parecen presentar ciertas propiedades estructurales en común, pero que jamás son realmente expresadas como tales.

Ejemplos de los primeros son «el pasar vergüenza» y «el sentir el impulso de reír», cuyo control y relativa recogida de datos analicé ya en capítulos anteriores. Una vez más, me encontré en apuros para establecer de qué clase eran, pero en estos casos fui más lejos, pues me interesaba explorar cuáles eran las propiedades estructurales de estos conceptos, sus funciones, quiénes se veían involucrados y quiénes no, y si esos grupos tenían algo en común o no. De esta manera, el «pasar vergüenza» requería un escenario público, un uso particular del tiempo, una particular progresión de acontecimientos; puede ser inesperado, y sus consecuencias, contagiosas; tiene las funciones de «socialización», «sanción negativa», «establecimiento y mantenimiento del poder», «motivación» y «venganza», etc. A todo esto se llega a través del estudio intensivo de:

1) Los datos, mediante su organización en grupos haciendo todos los esfuerzos posibles para explicarlos de alguna otra manera, a modo de verificación de la comprensión y exactitud de todo el modelo; y
2) la literatura, que, en este caso, sobre la risa y la vergüenza, se encuentra esparcida a lo largo de los años, sobre todo en revistas sociológicas y psicológicas.

Todo ello puede sugerir propiedades, o aspectos de propiedades, que se hayan omitido, o lo mismo pueden sugerir los datos acerca de la literatura.

En este estadio es donde adquieren mayor importancia otros estudios e investigadores. El investigador tendrá que hacer algunas lecturas preliminares a fin de obtener una visión del campo y de los enfoques que se han realizado, y tendrá que tener en cuenta trabajos afines a lo largo de la investigación. Sin embargo, durante los análisis, no sólo es necesario el interjuego entre los métodos y los estadios de la propia investigación, sino también entre las ideas que suministran los demás. Así, teóricamente, al mismo tiempo que uno se

aprovecha de los conocimientos generales del campo contribuye también a aumentarlos.

Los colegas pueden prestar una gran ayuda en este interjuego de ideas, ya sea en seminarios, talleres, consultas privadas informales o gracias a una invitación a que comenten anteriores redacciones del material. Eso nos ayuda a modelar conceptos, descubrir debilidades, sugerir alternativas, proveer más datos. Uno necesita siempre una cierta dosis de valoración crítica. Es especialmente importante durante el análisis, cuando el etnógrafo experimenta con ciertas formulaciones —tal vez un nuevo concepto— y necesita examinarlas a fondo.

Un ejemplo de estos diversos procesos es el que se da en la siguiente comunicación que me transmitiera Lynda Measor, en el curso del trabajo titulado «Teacher Careers» (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). Se lo presenta tal como fue escrito, como una ilustración de la emergencia de un nuevo tema, y que lleva consigo un sentido de excitación ante un nuevo descubrimiento, la especulación en las posibilidades, pero también la vacilación en el caso de que —tras ulterior consideración— no sea, después de todo, una idea tan buena.

4.1.83

Una nueva idea, todavía no bien formulada, pero aquí está. Tampoco estoy seguro de que los interactuantes la hayan utilizado y hayan hablado acerca de ella, como más adelante trataré de indicar. Conozco la «bibliografía» en otros campos, sobre todo la actual teoría política.

Trabajo con vistas a una noción de «acontecimientos especiales» en la vida individual. Esto establecerá conexión con el tema B que ya hemos analizado, el de los «períodos críticos».

Metodología

¿Cómo me encontré con la idea? Al comparar y articular cantidades de entrevistas —entrevisto muchas veces a la misma persona— he observado la repetición del relato de ciertos incidentes, en general incidentes muy importantes en su vida. El otro factor sobresaliente es que el informe se da siempre en las mismas palabras, con escasísima variación. Además, este tipo de repetición de narraciones se produce más a menudo cuando ha habido una brecha de unas semanas en mis entrevistas. No pueden recordar de inmediato y con exactitud qué me habían contado antes. Entonces obtengo la repetición de incidentes, la repetición de frases, por ejemplo:

1. Matt Bruce sobre su liderazgo de la fuerza de invasión a Jersey y el modo en que eso lo introdujo en las escuelas de Jersey.
2. Maggie Cabin sobre el retrato del padre que llevaba en su portafolios; el padre usaba en la solapa de la chaqueta un distintivo del P.C. —la hoz y el martillo soviéticos— y como consecuencia de las entrevistas que la directora de Varndean le había hecho, descubrió que también ella era un miembro del Partido Comunista.
3. Hay en realidad una buena cantidad en R.C. Clarke y en Reeves.

Explicaciones e ideas

Puede ocurrir que la repetición de incidentes se deba tan sólo a *lapsus* de memoria, sobre todo a medida que se entra en la vejez, lo cual no tiene por qué llamar la atención. Pero esta explicación no basta, pues no explica por qué esos incidentes han de repetirse exactamente con las mismas palabras. ¿Por qué los *lapsus* de memoria no se extienden también a éstas? ¿Por qué sólo ciertas cosas, determinados incidentes, son los que se repiten, y no otros?

Por eso, tal vez podamos trabajar con miras a una noción de «acontecimientos especiales» en la vida de las personas, de «incidentes clave», alrededor de los cuales giran las decisiones, incidentes que conducen a las decisiones y orientaciones posteriores más importantes.

Pero a mí me parece que hay algo más de interesante en todo esto: qué hace la gente con estos incidentes. Parece haber todo un espectro de artificios para convertir estos incidentes en «especiales» o, más exactamente, en «más especiales». Me temo que tenga que sondear otra vez en el material folklórico, pues la gente parece desplegar una suerte de mística alrededor de estos incidentes y acontecimientos, separarlos de la vida ordinaria y otorgarles un «significado» especial y un «status» especial. Parecen hacerlo por una variedad de artificios orales, narración de historias, artificios de ornamentación de narraciones, que tienen el efecto de llamar sobre ellos la atención del oyente. También se utiliza el humor, o más precisamente el «ingenio», breves frases humorísticas que rodean la narración del acontecimiento; nuevamente, estos actos ondean como una bandera, que Lewis llamaba «factor de alerta». También me acuerdo del material de Sykes, que se puede hallar en el artículo sobre la narración de cuentos en la fábrica, algunos de cuyos artificios parecen estar en funcionamiento.

¿Parece el artificio, a un cierto nivel teórico, implicado en la dotación de sentido, en la organización y modelaje de la vida, en el intento de comprender una carrera? He recogido de la teoría política la idea de «acontecimiento especial» (nuevamente temo que sea mi material de tesis). Su origen está en figuras como Sorel o Edelman. Ellos la analizan en términos de la vida política de una nación, y apuntan al modo en que los hechos particulares de la historia de una nación se vuelven especiales. Para los franceses, la toma de la Bastilla; para los rusos, la toma del Palacio de Invierno; para los ingleses, aunque es un poco más difícil decirlo, podría ser la batalla de Bretaña o de Dunquerque, por ejemplo. Estos acontecimientos llaman poderosamente la atención por doquier, se entiende que tienen significado para los ciudadanos de una nación, y en este sentido son «especiales». Pero para los teóricos políticos, son igualmente significativos los emblemas secundarios que los describen. Son las películas, las repetitivas coberturas de la televisión y el volver a contar lo mismo una y otra vez por muchos medios de difusión, los que ayudan a construir la mística. Contar el cuento, recitar los acontecimientos, ayuda a que la cosa se «renueve», sea «diferente» y especial. En realidad, también los teóricos clásicos, especialmente los griegos, aportan una cantidad de material acerca del «Kerygma», que me parece pertinente, acerca de los acontecimientos —acontecimientos reales, que se

> consideran como reveladores de finalidades y direcciones subyacentes. En un pueblo como el británico, que se ha visto muy afectado por las nociones judeocristianas, y luego las darwinistas, de progreso continuo y de finalidad a él subyacente, debemos estar en condiciones de ver algo de esta socialización. De ninguna manera se trata de algo caprichoso, aunque lo parezca. (MEASOR, 1983, comunicación personal.)

No consideramos caprichosa la idea cuando la analizamos en el equipo de investigación. En realidad, Pat Sikes era capaz de proveer justificación a partir de *sus* datos, y el tema fue redactado como uno de los rasgos clave de la carrera de un maestro (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). Su descubrimiento fue posible gracias a ciertos indicios: repetición del incidente, uso de las mismas palabras. Hay también algo especial en torno a las palabras que se utilizan, que lo pone alerta a uno. Los mismos indicios nos guían hacia la significación de los mitos de los alumnos en el estudio de «transferencia».

> Es típico que los alumnos encabecen sus informaciones con frases de señalización tales como «Corre el rumor de que» o «Se cuenta que» o «He oído decir que», que son indicios de que está a punto de producirse un tipo particular de información. (MEASOR y WOODS, 1984, pág. 17.)

Otros indicios pueden ser las irregularidades que uno observa, hechos extraños, ciertas cosas que la gente dice y la manera en que las dicen, cosas que excitan a la gente, que la encolerizan, que la sorprenden. Y al investigador toca reconocer que «ahí hay algo», disponer el uso de un «olfato de detective» para reunir las piezas del rompecabezas, para formar un cuadro más amplio y con mayor sentido.

Me agrada pensar que es así como llegué a la noción de «estrategia de sobrevivencia» en Lowfield. Esto, en mi opinión, es algo que discurre por debajo de la superficie de la enseñanza, y que en verdad aparece a menudo en su superficie. Ya he sugerido en el capítulo 2 que puede darse como parte de un sistema de creencias del maestro. Lo que a mí me llevó a reparar en ello fue una cantidad de cosas que me parecían acontecimientos muy extraños, que desafiaban cualquier explicación normal. Por ejemplo, observé una serie de lecciones de ciencia en las que el maestro, un miembro mayor, y muy experimentado, del equipo, apelaba a una práctica de dos tiempos a través de todos los procesos de enseñanza, con aparatos, la realización de un experimento, la extracción de conclusiones, la demostración de su importancia en la industria y su adecuación al interés de los alumnos, todo lo cual cogía unos ochenta minutos. Era una lección modelo en muchos sentidos excepto en uno: que ningún alumno escuchaba, y era evidente que el maestro sabía que no escuchaban. Normalmente, me parecía, los maestros amonestaban a los alumnos, les pedían atención, pero éste se limitaba a enseñar. La única vez que el maestro y la clase se reunieron fue en los diez últimos minutos de la lección, cuando,

por consenso, y casi total silencio, el maestro o bien escribía observaciones en la pizarra o las dictaba y los alumnos las escribían en sus cuadernos de ejercicios, para su registro.

Pero también ocurrían otras cosas extrañas, como el caso de la «película equivocada». Un maestro había prometido a una clase una cierta película para la próxima lección, pero cuando la desenvolvió, se encontró con que no era la que él había pensado, y que no tenía ninguna relación con el tema del momento. Sin embargo, se las mostró, de todas maneras. ¿Por qué no continuó con el trabajo normal y proyectó entonces el filme adecuado a la clase siguiente? Me pareció extraño, lo mismo que la «buena lección», una lección que él me había permitido observar y que yo había encontrado extremadamente caótica, pero de la cual el maestro opinó luego: «Pensé que había estado muy bien.» Había otras cosas —ansiedad por la pérdida de horas libres; enorme derroche de tiempo; cambios de personalidad de los maestros y de los alumnos en el curso del día; una gran confianza en el dictado; gran variedad de relaciones de los maestros con los alumnos, desde la dominación punitiva a la fraternización amistosa; la extensión de los juegos y los entretenimientos en las lecciones que yo observé, etc.

Respecto de la cuestión etnográfica básica («¿Qué es lo que ocurre aquí?»), me pareció que los maestros, en muchos casos, no enseñaban, sino que más bien «sobrevivían». Pensé que en la gestación de esta idea intervenían varios factores:

1) una mentalidad abierta que no veía necesariamente lo que ocurría como «enseñanza»;
2) la atmósfera de «lucha» que imperaba en la escuela, con netas diferencias de «manejo» entre el personal, algunos de cuyos miembros tenían graves dificultades;
3) las más obvias manifestaciones de cómo «se manejaban» los maestros —esto es, cómo utilizaban el humor en la sala de profesores, cómo practicaban la ausencia (inasistencias, impuntualidades, tiempos de descanso), el uso de la terapia (al darles «algo que hacer»);
4) mis propias experiencias como maestro, que me permitieron empatizar con algunos maestros hasta cierto punto, y reflexionar sobre casos similares con los que había tenido relación; y
5) la literatura; aun cuando no había gran cosa escrita sobre este tema, uno o dos artículos clave contribuyeron a dar forma a la idea, en particular Westbury (1973) sobre «estrategias de manejo» y Webb (1962) sobre las reacciones del personal en una escuela acosada.

Una vez sembrada, la semilla trató de echar raíces. Nuevamente revisé todos mis datos, mis notas de campo y entrevistas a maestros, y me pareció que una gran parte de lo que había observado en las lecciones podía interpretarse

de esta manera. ¿Acaso el maestro de química, por ejemplo, no practicaba una terapia personal al neutralizar el problema de control mediante la concentración exclusiva en la calidad de «estímulo» de la enseñanza y la total ignorancia de la respuesta? ¿Acaso el maestro de «la película equivocada» no negociaba con sus alumnos el orden y la actitud favorable, tal vez, en otra ocasión? ¿Es acaso asombroso que los maestros se sientan tan mal por perder horas libres, cuando a menudo un alivio de los propios problemas de sobrevivencia se convierte de repente en la necesidad de enfrentar el de algún otro? Se progresa, a partir de aquí, hacia casos más ocultos, a través del examen, por ejemplo, de los informes de los maestros acerca de lo que hacen y de por qué lo hacen; y cuando hay quienes se niegan a identificar el tema de la sobrevivencia, otros suministran justificaciones distintas. ¿Son tal vez éstas otras tantas ayudas a la supervivencia? En consecuencia, se necesita encontrar los tipos más importantes de estrategia de supervivencia. Sin embargo, esto aún deja en pie la cuestión relativa a por qué los maestros se comportan de esta manera, lo que analizaré en el capítulo siguiente.

Modelos

Un modelo es una réplica de alguna cosa, que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor de vapor. Por tanto, la utilidad de los modelos en los análisis cualitativos no debiera presentar ninguna duda: su finalidad es representar en una escala reducida los componentes esenciales de procesos muy complicados, susceptibles de una rápida captación por nuestros limitados intelectos.

No es fácil construir modelos. No contamos con todo un equipo de materiales e instrucciones detalladas de cómo ensamblarlos. Tenemos que producirlos sobre la base de nuestros datos. A veces, los vínculos entre las partes son evidentes, pero a veces están muy ocultos (como ocurre con las estrategias de sobrevivencia de líneas anteriores, o así me lo parece). Lo que contemplamos cuando examinamos nuestros datos son modelos parcialmente construidos (o demolidos), por lo cual hemos de reconstruirlos a modo de rompecabezas. A veces no disponemos de material suficiente, y por tanto hemos de buscarlo. Siempre tenemos que suministrar la argamasa que mantiene las cosas unidas y fijas. Es inevitable que los modelos físicos no sean perfectos, y los de la vida social, con todas sus complicaciones, incoherencias, contradicciones, aún lo son menos. En consecuencia, no es nada raro que se propongan «modelos alternativos» a los que hemos sugerido, tal vez con el argumento de que hemos omitido un rasgo esencial, sin el cual todo el resto se desploma (tal vez el contrafuerte), o que parte de él, o incluso su totalidad, está equivocada, o que en

nuestra argamasa hemos puesto arena, pero no cemento. Cuanto más completos y vigorosos sean los materiales, más pensamiento requiere su ensamblaje, y cuanto más elocuentes sean las pruebas que empleemos para conocer su vigor, más seguros serán nuestros modelos.

En análisis educativos se han empleado modelos de todos los niveles:

1) en el nivel de sistemas, por ejemplo, para representar las interconexiones entre sistemas políticos, económicos y educacionales y sus subsistemas, como en SMITH (1973);

2) en el nivel institucional, con la intención de mostrar cómo operan los procesos escolares, por ejemplo, D. HARGREAVES (1967) y LACEY (1970) en el proceso de «diferenciación y polarización», y WOODS (1979) y BALL (1981) sobre el proceso de «elección de tema»; y

3) en el nivel individual, en donde encontramos modelos de toma de decisión de los maestros (HAMMERSLEY, 1979a; BERLAK y BERLAK, 1981), del «alumno ideal» (BECKER, 1977) y el «maestro ideal» (GANNAWAY, 1976, y la clasificación de las opiniones de los alumnos en páginas anteriores), incluso de los investigadores desde sus enfoques particulares, de los que pueden o no ser conscientes (D. HARGREAVES, 1977).

Dadas las complejidades implicadas, es improbable que un modelo completo, fuerte y original surja de un solo estudio. De aquí la costumbre de titular los papeles preparatorios como «Hacia un modelo de...» o aun «Hacia un modelo provisional de...». Detrás de ello se encuentra la esperanza de que otros estudios contribuyan al mismo fin, lo cual sugiere la alternativa: relacionar los estudios propios con uno o varios modelos existentes.

Una vez más, la noción de «estrategia» proporciona una valiosa ilustración de este tipo de trabajo acumulativo. Al mismo tiempo en que yo hacía mi análisis de las «estrategias de sobrevivencia», LACEY (1977) desarrollaba un modelo de «estrategias sociales» del maestro y A. HARGREAVES (1977, 1979), uno de las «estrategias de manejo de situaciones». Es interesante comprobar que estos tres enfoques se hicieron en un comienzo con total independencia y desconocimiento recíprocos, lo que constituye una clara indicación de la influencia teórica y metodológica general de interaccionismo simbólico y la etnografía. Hemos visto cómo categoricé y documenté las estrategias de «sobrevivencia» del maestro, tras haber identificado el hilo estratégico conductor y la reunión de los diversos elementos discontinuos que la constituyen. Sin embargo, aun cuando esto pueda haber representado el modo predominante de adaptación del maestro en esta escuela en particular, es posible que no represente a la generalidad de los maestros, puesto que se encuentra en un extremo de un continuo dominado por los recursos y la política; y, además, dado que concernía ante todo a la interacción entre escuela y aula de clase, favoreció el elemento «micro». Sin embargo, Hargreaves se interesó por desarrollar la base

teórica que podía haber detrás de la noción de «manejarse con», tal como se expresa en la intersección de microinteracción y macroestructuras, mientras que Lacey se interesaba por completar un modelo equilibrado que permitiera tomar en consideración la redefinición personal de situaciones y al mismo tiempo la redefinición situacional de personas.

1. La obediencia estratégica, en la que el individuo acata la definición de la situación que da el representante de la autoridad, así como las imposiciones de la situación, pero conserva reservas privadas acerca de ellas. Aparenta ser bueno.
2. La adaptación internalizada, en la que los individuos acatan las imposiciones y creencias de que las imposiciones de la situación son para bien. Es realmente bueno.
3. Redefinición estratégica de la situación, que implica que el cambio es producido por individuos que no poseen la capacidad formal para hacerlo. Logran el cambio provocando o capacitando a quienes tienen el poder formal para que cambien sus interpretaciones de lo que sucede en la situación.

(LACEY, 1977, págs. 72-73.)

Por tanto, lo que teníamos era tres modelos diferentes que se dirigían a un mismo tipo de acción docente, pero correspondían a tres dimensiones distintas:

enseñanza	supervivencia (WOODS)
micro	macro (A. HARGREAVES, POLLARD)
cambio de sí mismo . . .	cambio de la situación (LACEY)

El trabajo posterior estudió luego las relaciones entre ellos, y desarrolló ciertos aspectos de cada uno de los métodos.

Lacey fundamentó su argumento teórico en el análisis de la escuela de Chicago acerca de perspectivas y culturas (BECKER y colab., 1961), y podría considerarse, pues, como un refinamiento de algunos de sus productos. Luego me referí a ello cuando reconsideré ciertos datos que había obtenido en un estudio previo acerca de dos maestros (WOODS, 1981). Estaba, pues, en condiciones de suministrar material complementario del modelo tal como podía aplicarse a los maestros más experimentados (Lacey se interesaba por los estudiantes y novicios) y una cierta ampliación del modelo a la consideración de dos individuos (con lo que mantenía la naturaleza «fundada» de la teoría emergente).

Luego POLLARD (1982) aportó un nuevo desarrollo. Este autor, al analizar el enfoque de Hargreaves acerca del manejo de la situación, encontró que era más fuerte en el extremo macro que en el extremo micro de la dimensión. Lo mismo que Lacey, Pollard encontró un *desequilibrio* en el trabajo existente,

y trató de fortalecer el área más débil. Lo hizo mediante el desarrollo de mi trabajo sobre la sobrevivencia del maestro, a través de las nociones de «yo» y de «intereses a mano» (esta última, bien documentada en su propio trabajo etnográfico; véase POLLARD, 1979 y 1980). De esta suerte, donde Hargreaves tendía a enfocar el manejo de la situación desde el lado macro, desde el punto de vista de lo que tenía que ser manejado, Pollard se concentraba en el significado subjetivo del manejo y ponía el énfasis en la importancia de la biografía del maestro, aunque intentando reunir todos los factores pertinentes en un modelo teórico.

Esto constituye hoy un buen punto de apoyo para un ulterior trabajo empírico y teórico. Una característica de todo este trabajo es la extensión de sus fundamentos a los datos. Se ha producido confirmación y extensión de la base de datos de la «estrategia de sobrevivencia» (STEBBINS, 1981) y una posterior modificación del modelo de Lacey respecto de la noción de «compromiso estratégico» (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). Ahora, hay aspectos del modelo de Pollard, derivados mediante lo que podría denominarse «integración lógica», que requieren investigación. Uno de esos aspectos es la «biografía docente». Tenemos escaso conocimiento de cómo las primeras experiencias del maestro afectan sus carreras y sus estrategias.

En este desarrollo podemos distinguir algunas líneas maestras características para consolidar y estimular la investigación y el papel desempeñado por los modelos en ello. Estas son, en el primer caso, la *emergencia* del concepto de «estrategia» a partir de los datos etnográficos y la rigurosa *descripción* de sus diversos tipos. Esto llevó a la producción del concepto de «estrategia» y su refinamiento teórico. Que eso ocurriera simultáneamente en tres estudios independientes fue por sí mismo una *confirmación* del significado del concepto, así como una indicación de la influencia del enfoque general, en este caso, la interacción simbólica, que empuja a la gente en la misma dirección. También es evidente el deseo de *equilibrio* en los enfoques y conclusiones y un impulso de *integración* de elementos diversos, y aparentemente dispersos, en un marco coherente. Estos dos últimos indican un interés en el *alcance* del modelo o teoría para cubrir un amplio espectro de situaciones. Una vez que los diferentes estudios comienzan a enfrentarse abiertamente, en lugar de seguir cada uno su camino aislado de los demás, comienza a producirse *acumulación*. Esto, por supuesto, no es una limpia tarea de mera reunión de fragmentos de modelo o de teoría. Lo mismo que el enfoque básico que lo orienta, el propio modelo producido es un *proceso* continuo. La comprobación crítica prosigue y continuamente se presentan nuevos problemas de equilibrio. Por ejemplo, el modelo de Pollard puede probarse que es demasiado complejo para cualquier uso técnico; podemos, por ejemplo, descubrir demasiados factores operativos en la biografía del maestro como para sostenerlos a todos por separado de un modo significativo. Pero esto queda aún por ver. Detrás de todo ello se esconde el deseo, en última instancia, de *explicar* el comportamiento del maestro y de

predecir las posibilidades, dados ciertos factores. ¿Qué peso diferencial cabe dar a los recursos, la política, la «desviación institucional», el compromiso y la identidad personales, etcétera, en lo que el maestro hace? ¿Qué combinación de factores es probable que coloque a los maestros ante el «riesgo» de fracasar (véase LACEY, 1977)? ¿Hasta qué punto puede el impulso del personal compensar los obstáculos estructurales? Estas son algunas de las preguntas a las que esta investigación puede ofrecer respuestas. La construcción de los modelos contribuye a la confección de la lista de preguntas en el marco de su naturaleza.

Tipologías

Semejante a la de los «modelos» es la función de las tipologías, y en verdad a menudo ambos términos se usan de modo intercambiable. Pueden mejorar nuestra visión y modelar nuestro foco al reunir una masa de detalles en una sola estructura organizada cuyos tipos más importantes están explícitamente indicados. Pueden darnos una idea del alcance de estos tipos. Apuntan a relaciones e interconexiones (¿posiblemente modelos?) y proporcionan una base de comparación y de construcción teórica. Una vez más se pueden aplicar a diferentes niveles, desde las tipologías «para la clasificación de los sistemas educativos» (HOPPER, 1971) a los del compromiso del maestro en la enseñanza (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985).

Parte del material analizado previamente, o bien implicaba la tipificación, o bien conducía a ella. Por ejemplo, el próximo paso en el tema de la supervivencia fue el de identificar los tipos más importantes de estrategia de supervivencia utilizados en esa escuela y organizar en consecuencia los datos pertinentes. Tal tipología se confecciona sobre la base de un concepto y datos engendrados en un estudio único.

Otro método consiste en formular una tipología acorde con ciertos conceptos y principios, tomados de muchas fuentes. De esta suerte, HAMMERSLEY (1977a) trazó una tipología de estilos de enseñanza sobre la base de una cantidad de dimensiones que previamente había abstraído de la literatura (tanto conceptual como empírica) y de su propia investigación. Sostuvo que las tipologías que dividían los estilos de enseñanza en dos tipos contrapuestos —tradicional-progresista o bien centrado en el niño-centrado en el tema—, de los cuales uno se solía considerar bueno y el otro, malo, eran tipologías excesivamente simplistas. Estas tipologías no respetan los criterios mencionados antes en la formulación de categorías.

> A menudo se superponen y entran en conflicto recíproco, así como funden en una unidad lo que el análisis separa como dimensiones diferentes... No hace falta decir que, dada esta situación de inadecuación descriptiva, las

causas y consecuencias de formas particulares de enseñanza aún no se han establecido en absoluto (pág. 15).

Aquí Hammersley se hace eco de la necesidad de descripciones precisas, organización clara y dimensiones y categorías discretas. Estas categorías y dimensiones eran:

Un resumen de las dimensiones

1. *Definición del papel del maestro*
   a) papel autoritario ↔ papel impreciso
   b) currículum ↔ método
   c) estrecho ↔ amplio
   d) alto grado de control del maestro ↔ bajo control
   e) universalista ↔ particularista
   f) producto ↔ proceso

2. *Conceptuación de la acción del alumno*
   a) niños graduados ↔ adulto aprendiz ↔ adulto
   b) vocabulario de motivos individualista ↔ determinista
   c) teoría de la naturaleza humana pesimista ↔ optimista

3. *Conceptualización del conocimiento*
   a) currículum separado ↔ currículum no separado
   b) conocimiento objetivo y universalmente válido ↔ conocimiento personal y/o ligado a propósitos o culturas particulares
   c) estructura jerárquica ↔ no jerárquica
   d) conocimiento disciplinado ↔ general

4. *Conceptualización del aprendizaje*
   a) colectivo ↔ individual
   b) reproducción ↔ producción
   c) motivación extrínseca ↔ intrínseca
   d) vía de aprendizaje biológica ↔ cultural
   e) diagnóstico ↔ intuición del alumno
   f) aprendizaje escuchando sobre el tema ↔ aprendizaje por actividad propia

5. *Técnicas preferidas o predominantes*
   a) organización: formal ↔ informal
   b) supervisión e intervención ↔ participación y no intervención
   c) modo imperativo más apelaciones posicionales ↔ apelaciones personales

d) tests de clase ↔ evaluación comparada con rendimientos anteriores ↔ ausencia de valoración formal
e) agrupamiento ↔ no agrupamiento
f) agrupamiento por edad y capacidad ↔ al azar, por amistad o a elección de los alumnos.

(HAMMERSLEY, 1977a, pág. 37.)

¿De dónde provienen exactamente estas categorías y estas dimensiones? Las categorías son completamente estándar, aunque las dicotomías tradicionales tienden a poner más énfasis en la categoría 5. Es evidente que un sociólogo consideraría el papel (categoría 1) así como los desarrollos de la sociología del conocimiento a comienzos de los años setenta indican las categorías 2, 3 y 4. En cuanto a las dimensiones, son muy conocidas («organización formal-informal de la clase»); o bien utilizan conceptos extraídos de otras áreas de la sociología («vocabulario de motivos»), o de otras áreas afines («la de la naturaleza humana: pesimismo-optimismo»); o bien refinan las nociones de otros que han trabajado en el mismo campo («el tratamiento de los alumnos como "niños graduados", "aprendices adultos" o "adultos"», desarrolla la distinción «continuo infantil-unicidad infantil», utilizada por BERLAK y BERLAK, 1981); o bien se infieren de la literatura existente («papel del maestro especializado, autoritario, impreciso»); o bien tienen tales vínculos recíprocos que podrían sugerirse lógicamente, aunque requerirían soporte empírico [1b) se sigue de 1a) mediante la pregunta por la base de la autoridad del maestro].

Sobre la base de estas dimensiones, HAMMERSLEY propuso una tipología de la enseñanza mucho más detallada y precisa que la corriente («tentativa» y «no exhaustiva»), centrada en cuatro tipos principales, que él denominó:

1) Enseñanza basada en la disciplina
2) Enseñanza programada
3) Enseñanza progresiva
4) No intervencionismo radical (término tomado de E. Schur)

Por tanto, la enseñanza basada en la disciplina implica:

> Un papel de maestro autoritario legitimado en términos de un currículum, y en él basado. El papel del maestro se define con relativa estrechez y la orientación a los alumnos se caracteriza por el universalismo, una preocupación por el producto y un elevado nivel de control de la acción de los alumnos... etc., etc. (*ibid.*, pág. 38).

Mientras que Hammersley desplegó un amplio abanico de estudios, yo me limité a una línea particular en el desarrollo de una tipología de las adaptaciones de los alumnos. Mi objetivo era análogo —es decir, el desarollo de un es-

quema más comprensivo que las predominantes dicotomías supersimplificadas (tales como conformistas-inadaptados, o subcultura «pro-escuela» y subcultura «anti-escuela»). Para eso he adoptado una tipología de las adaptaciones, formulada originariamente por MERTON (1957), que empleó un artificio muy útil y conocido de construcción de una matriz, formada por dos elementos críticos. Los que Merton distinguió era:

1) las *metas* culturalmente definidas que se sostienen como objetivos legítimos para toda la sociedad o para miembros de ella situados en distintas posiciones;
2) los *medios* institucionalmente prescritos para lograr esas metas.

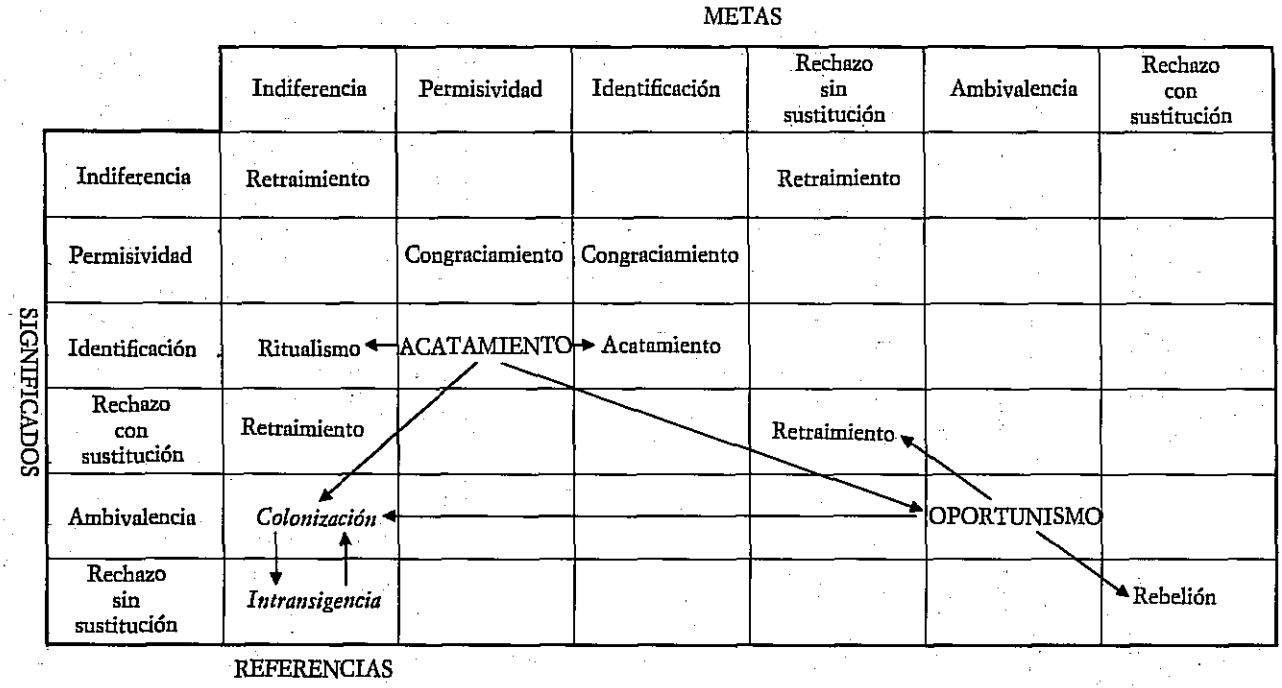
Proponía Merton cinco modos principales de adaptación al orden social sobre la base de combinaciones de aceptación y rechazo de metas y medios oficiales. Estos iban desde el conformismo (aceptación de unas y otros) pasando por la innovación (aceptación de las metas, rechazo de los medios), el ritualismo (rechazo de las metas, aceptación de los medios) y la retirada (rechazo de ambos), a la rebelión (rechazo de ambos, pero sin recolocación). Esto lo aplicaba a una escuela privada inglesa WAKEFORD (1969), quien agregaba el importante tipo o modo de la «colonización» (indiferente a las metas, ambivalente respecto de los medios).

A mí me parecía, a partir de mis observaciones y análisis con los alumnos, que la base de la tipología era correcta, pero que necesitaba una mayor elaboración. Por ejemplo:

> La aceptación de las metas y los medios es una categoría demasiado amplia, pues puede haber personas que acepten de diferentes maneras y en diferentes grados, como es fácilmente observable para cualquir etnógrafo que trabaje en una escuela. Una aceptación absoluta implica un modo que yo denomino «congraciarse» («humillarse», «ser el preferido del maestro»).

En consecuencia, propuse que una respuesta vigorosamente positiva a las metas y a los medios podía denominarse «permisividad», e «identificación» una más moderada, la última de las cuales produce un tipo de adaptación que he llamado «acatamiento» (véase figura 6.1).

Por tanto, estos modos pueden ser también subtipos. Por ejemplo, allí donde las metas son vagamente percibidas, pero la identificación con ellas es muy fuerte, podríamos encontrar un «acatamiento optimista». Allí donde las metas se identifican sólo en la medida que sirven a los intereses individuales involucrados, podríamos encontrar un «acatamiento instrumental». Ambos tipos emergen de mis observaciones, en primer lugar, de nuevos alumnos de la escuela, y secundariamente de los alumnos «examinados» en cuarto y quinto años.



Mayúsculas típico de los primeros años
Cursiva típico de los años posteriores
Flechas algunos movimientos característicos

Figura 6.1. *Tipología revisada de los modos de adaptación en el sistema estatal secundario.*

Formas de compromiso del maestro

	Vocacional	Profesional			Instrumental
	Educación	Asignatura	Enseñanza	Institución	Carrera
Núcleo					
Mixto					
Periférico					

Figura 6.2

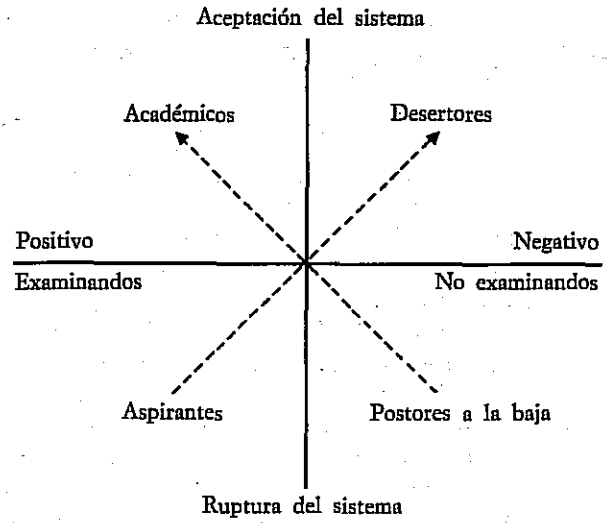


Figura 6.3. *Percepciones de los maestros de la elección de asignatura.*

Una tipología más simple que emplea una estructura matriz es la que se muestra en la figura 6.2, que caracteriza el compromiso del maestro por su naturaleza y su grado (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985).

Esta tipología se basa en los resultados y análisis de varios estudios de investigación (LACEY, 1977; WOODS, 1979; NIAS, 1981) y agrega sus propios descubrimientos, que permiten las distinciones. Esperamos que ello ayude a clarificar y «limpiar» el área, en donde varios han realizado contribuciones distintivas, pero parciales y, a primera vista, opuestas.

La matriz de compromiso de la figura 6.2 emplea una categoría y una dimensión. En la figura 6.3 se da una ilustración del uso de dos dimensiones; esta figura trata de representar la elección de tema tal como la perciben los maestros. La matriz está formada por la representación de la posición estructural de los alumnos en la escuela (alumnos que se examinan —examinandos—, alumnos que no se examinan —no examinados—) frente al grado de coerción con que parecen haber identificado las señales que se les han suministrado para realizar una elección «justa» (aceptación del sistema-ruptura del sistema). Ambas cosas quedaron marcadamente indicadas por los datos. Hay que destacar que la matriz arrojó cuatro tipos de alumnos en cuanto a la elección de asignaturas. La identificación de los alumnos por esta vía esclarece un problema para los maestros —el del movimiento de los alumnos según las líneas indicadas— y plantea problemas relativos a cuáles alumnos devienen en estos tipos y por qué (véase WOODS, 1979, págs. 52-54).

Los modelos y las tipologías son ante todo formas de descripción. En sí mismos, pueden contribuir a la comprensión de un campo de actividad social, pues son una forma especial de descripción, que requiere depuración de grandes cantidades de material, análisis y abstracción. No es de extrañar que a menudo sean fines en sí mismos, o que un estudio de investigación lleve a un aspecto de un fin particular.

Sin embargo, su propósito primordial en el esfuerzo investigativo considerado en su totalidad es el de contribuir a explicar por qué las cosas son como son u ocurren como ocurren, o, en otras palabras, contribuir a promocionar la construcción teórica. Hammersley vio esta tipología como una ayuda para echar las bases de una consideración de las causas y consecuencias de diferentes estilos de enseñanza; Lacey esbozó su modelo de estrategias sociales con la esperanza de que promoviera la investigación en áreas descuidadas, y así facilitar una teoría más adecuada de la acción del maestro; Pollard también apuntó a nuevas áreas de «estrategias de manejo de situaciones», que requería investigación para formular una teoría en el área del impacto relativo de los micro y los macro factores sobre la acción del maestro; y aunque me interesaba explorar las «estrategias de supervivencia», fue mayor aún mi interés acerca de la causa por la cual los maestros de Lowfield invertían tanto tiempo en la «supervivencia» y no en la «enseñanza». Por tanto, el objetivo último es la teoría, que será el tema del próximo capítulo.

7 TEORIA

Gran influencia han ejercido las opiniones de GLASER y STRAUSS (1967) en la construcción teórica en etnografía. El énfasis principal se ha puesto en el descubrimiento antes que en la comprobación de teorías, pero esto no excluye que el análisis tanto sea guiado por la recogida de datos como oriente dicha recogida. Las categorías y sus propiedades se anotan y se «saturan». Los conceptos surgen del campo, son controlados y recontrolados a la luz de datos ulteriores, se los compara con otro material, se los refuerza o tal vez se los formula nuevamente de otra manera. En el proceso de investigación se construyen modelos de sistemas y poco a poco va tomando cuerpo una teoría, con sus características distintivas de explicación y de predicción que vinculan los conceptos revelados para formar un todo integrado, cuya operatividad ya se ha demostrado. Puede que su viabilidad se vea reforzada por más estudios de casos dentro de la misma área, si bien ello ha de refinarse continuamente, ya que debe adaptarse a todos los datos y no simplemente responder a la «mayoría de los casos». Más tarde, la conversión de esta teoría concreta en teoría «formal» planteará el problema del nivel de abstracción, a medida que se comparen y examinen estudios casuísticos de otras áreas concretas en busca de elementos comunes.

Sin embargo, aun cuando la teoría pudiera estar bien «fundada» en los datos, no «emerge» ni «cobra existencia» simplemente, ni es tampoco *revelada* de inmediato. Por detalladas y perspicaces que sean las observaciones, en una etapa determinada ha de haber un «salto de la imaginación» (FORD, 1975), cuando el investigador conceptualiza a partir de las meras notas de campo. Esto, lo mismo que las etapas posteriores de teorización, exige ciertas actitudes y cualidades de creatividad.

Limitaciones teóricas de la etnografía

Sin embargo, las capacidades creativas de los etnógrafos que trabajan en investigación educativa en Gran Bretaña se han visto obstaculizadas por tres factores:

1) la naturaleza de la etnografía;
2) tendencias en investigación educativa;
3) el deseo de dar un carácter científico más riguroso a la etnografía.

Es menester comprender por qué estos elementos básicamente beneficiosos han llegado a convertirse en obstáculos.

La naturaleza de la etnografía

La etnografía es descriptiva por definición. En antropología, significa literalmente «una pintura del modo de vida de un grupo humano interactuante» (WOLCOTT, 1975, pág. 112). En etnografía sociológica, en particular, se dedica gran atención al complicado detalle de la pintura, y el etnógrafo, lo mismo que el artista, opera con gran cuidado para captar tanto las características generales y esenciales, como la miríada de detalles más delicados que las sostienen. Pero el artista tiene más libertad de interpretación. Uno de los principios de la etnografía es la fidelidad a la cultura tal como se la encuentra, y la inmersión en la cultura que se estudia es la estrategia general hacia ese fin. Con todo, aunque pueda contribuir a la delicadeza de la descripción, también puede bloquear la construcción teórica. Como sostenían SJOBERG y NETT (1968, pág. 72), «a menudo un investigador debe ser capaz de alejarse intelectual y emocionalmente de la situación social inmediata para dar un paso atrás y examinar sus actividades en una perspectiva más amplia». Pero la inmersión y la retracción no se condicen del todo bien. Por eso, uno de los temores típicos de los escépticos de la etnografía, es que «podría quedarse en una descripción interminable y una serie infinita de historias verosímiles» (ELDRIDGE, 1980, pág. 131). También podrían carecer de relación mutua, pues se ha temido que, como dice la crítica más común de la escuela de Chicago, «insistan tanto en el carácter único de los mundos de sus sujetos, que no puedan luego formular los vínculos y las interdependencias de estos grupos y el sistema social en el que se encuentran» (BROWN, 1977, pág. 63).

Es muy citada la respuesta de Howard Beker a un estudiante que le pedía opinión acerca de cómo elegir un marco teórico: «En lugar de preocuparte por ello, ve y haz algo.» (ATKINSON, 1977, pág. 32.) Pero esta respuesta se ha interpretado demasiado a menudo de manera incorrecta como una desvalorización de la teoría. También se podría haber respondido al estudiante

según la advertencia de DENZIN: «Si los sociólogos olvidan que la meta principal de su disciplina es el desarrollo de la teoría, puede ocurrir un proceso de desplazamiento de la meta de tal suerte que las definiciones operativas y las observaciones empíricas se vuelvan fines en sí mismos.» (1970, pág. 58) El problema no es entonces el de cómo explicar lo que sucede, sino el de cómo describir lo que sucede. La inventiva del investigador se dirige así directamente a la representación.

Otra arma que se ha tratado de lanzar contra la teoría ha sido la excesiva concentración en la construcción de significado de los interactuantes. Se opinaba que los sociólogos se movían con demasiada libertad en el terreno de sus construcciones de segundo orden, mientras dejaban de lado las opiniones de las personas del mundo real sobre sus propias acciones y pensamientos. Pero la circunstancia concomitante de «tener que recuperar las personas» —un objetivo muy loable— llenaba el análisis con un torrente de construcciones de primer orden. Como dice ELDRIDGE (1980, pág. 130), «al recuperar las personas, tal vez también debiera recuperarse el sociólogo, un observador comentarista y teórico privilegiado». Además, eso tiende a convertirse en una representación de una cultura al modo de una instantánea, de un cuadro congelado en el tiempo. Y esto compromete inmediatamente el objetivo principal y viola, en lo que atañe a los interactuantes, el principio básico de «proceso y flujo». Por consciente del pasado y del futuro que sea el etnógrafo, la consideración de uno y otro debe ser siempre de un orden distinto al del período presente de la recogida de datos. Sin embargo, lo cierto es que muy pocos estudios etnográficos (tampoco los míos) han tomado realmente en cuenta el pasado y el futuro. Hemos contemplado las situaciones tal como se nos han dado, y tanto nos hemos «inmerso» en ellas, que hemos utilizado la mayor parte del tiempo en documentar y clasificar. Los problemas del momento consumen mucho tiempo, esfuerzo e ingenio. A menudo oímos referencias a «salir del paso a tientas», que es en verdad la modalidad preferida. WOLCOTT (1975, pág. 113), por ejemplo, piensa que la etnografía se beneficia cuando el investigador se siente en libertad para «sentirse confundido» en la organización del campo. Lo que nos llama la atención es la precariedad de la situación, las enormes exigencias logísticas (ocultarse en lugares escondidos para tomar notas de campo) y cuestiones éticas indudablemente severas (BURGESS, 1984c). Estos problemas no dejan jamás de estar presentes para todo etnógrafo. El desarrollo de una metodología más compleja ofrece mayor comodidad, sin duda, pero deja esos problemas prácticamente intactos. Se trata, en parte, del resultado de la creencia de que todas las situaciones son únicas y de que, por tanto, el investigador realiza un estudio único con una metodología individualizada adaptable. Es, en parte, el producto de las inevitables condiciones del trabajo de investigación, que implica la enorme inversión de tiempo de los individuos en una organización única. El etnógrafo (o la etnógrafa), en tanto siendo él mismo su herramienta más importante de investiga-

ción, surge en parte con la impronta de las peculiaridades de su propia negociación privada con una organización privada.

Aparte de tratarse de un enfoque individualizado por naturaleza, la historia de la corriente etnográfica actual en Gran Bretaña aún no ha dado lugar a una apreciable valoración colectiva. Los estudios etnográficos de que disponemos hasta ahora han sido producidos mayormente por individuos dominados por los enfoques interpretativos, que en los años setenta volvían a gozar de la preferencia de los etnógrafos. No había esfuerzos coordinados (fuera de los estudios de base manchesteriana de los años sesenta: D. HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970; LAMBART, 1976). Por tanto, lo que tenemos es una cantidad de estudios casuísticos localizados, con sus propios puntos de referencia, que aquí y allí parecen compartir intereses, pero que en su mayor parte son gravosamente introspectivos. En realidad, no se trata de una peculiaridad de la etnografía educativa (PAYNE y colaboradores, 1981, pág. 114). Aun cuando esto haya sido inevitable hasta ahora, a largo plazo no conduce a la producción teórica.

Tendencias en la investigación educativa

Los requisitos de la investigación *educativa* han privilegiado la descripción. Los primeros sociólogos de la educación en Gran Bretaña en los años cincuenta y sesenta exhibieron un interés prácticamente exclusivo por los factores de entrada y salida (*input/output*) y utilizaron técnicas cuantitativas de encuesta. A partir de los años setenta, se abrió la «caja negra» (LACEY, 1976) de las escuelas y los etnógrafos no han dejado de celebrarlo desde entonces, tantas y tan fascinantes eran las áreas de investigación que se les ofrecían. Pertrechados, por fin, con un método adecuado, nos hemos internado en los escondrijos más recónditos de la escuela para tratar de descubrir sus secretos. Podemos caracterizar el trabajo etnográfico en las escuelas durante la última década como un «reconocimiento» o «descripción detallada» de áreas de la vida social de la escuela. Cuando este trabajo de representación hubo cubierto zonas considerablemente vastas, algunos expresaron sus dudas acerca del valor de tales representaciones. MCNAMARA (1980), por ejemplo, al hablar desde un punto de vista educativo, ha acusado a los etnógrafos que han trabajado en escuelas de ser unos «forasteros arrogantes», incapaces de apreciar los problemas que los maestros afrontan en su trabajo, mientras que Delamont, desde un punto de vista sociológico, ha sostenido, por el contrario, que la etnografía educativa ha producido un cuadro «demasiado familiar» (DELAMONT, 1981). Por tanto, la etnografía educativa corre el peligro real de perderse entre dos objetivos, sin conseguir ninguno: por un lado, la práctica y la política, y por otro lado, la teoría sociológica.

Prefiero examinar qué se ha hecho hasta ahora como primer paso de la

empresa total. En cierto sentido, los datos han desplazado a la teoría —en algunos casos se ha continuado descubriendo categorías y pocas de ellas han llegado a saturarse, mientras que en otros casos, las categorías han «desbordado» (como ilustraré más adelante).

En consecuencia, lo que sostengo es que los etnógrafos, en su mayor parte, han sido cautivados por un enfoque descriptivo debido, por un lado, a su interés por los más detallados pormenores, y, por otro lado, a la magnitud y complejidad del área concreta con la que se enfrentaban y a las presiones para «cubrir» el terreno de una nueva área. Demasiado fáciles de recoger habían sido las riquezas, y por tanto se habían dejado a un lado otros enfoques que otorgaban mucho menos valor al trabajo empírico.

Rigor metodológico

El estudio académico engendra siempre un comentario metodológico que lo acompaña; en los últimos diez años, la etnografía no ha sido una excepción a ello. En vista de los objetivos que hemos mencionado antes, no es sorprendente que se centrara la atención ampliamente en las tareas primordiales —las sutilezas del acceso, las complicaciones de la recogida de datos, las exquisiteces de la ética implícita— y en la cuestión radical de la validez, esencia de la consecución etnográfica. Así, los etnógrafos han orientado la cuestión de la validez con un celo casi fóbico, han ensayado diversas formas de naturalismo, técnicas de observación, apuntes, empleo de informantes, triangulación y presencia. No pretendo desprestigiar esta labor; por el contrario, creo que la metodología se ha visto considerablemente refinada durante el auge etnográfico de los últimos años. Lo que más bien opino es que, de modo comprensible tal vez, se ha plegado excesivamente a las líneas de la labor realizada, y esa labor ha sido la recogida de datos. La producción y formulación teóricas ha sido preocupación secundaria.

Posibilidades teóricas de la etnografía

Este es el lado oscuro del cuadro «teórico». Pero hay otro lado claro. En primer lugar, ha habido notables excepciones a la corriente etnográfica general ateórica, sobre todo en las áreas de las culturas de alumnos (D. Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Ball, 1981), la socialización del maestro (Lacey, 1977) y las perspectivas del maestro (D. Hargreaves y colab., 1975). Luego, algunos etnógrafos han realizado vigorosos comentarios sobre algunas teorías ya existentes. Por ejemplo, la tipología docente de Hammersley tiene serias implicaciones para las teorías basadas en tipologías más simplistas (por ejemplo, Esland, 1971). La etnografía de los «muchachos», de Willis (1977),

ha demostrado la debilidad empírica de las teorías de la correspondencia, tales como la de BOWLES y GINTIS (1976). FURLONG (1976) ha mostrado que las formulaciones subculturales de HARGREAVES (1967) y LACEY (1970) gozaron de menos crédito que el que se otorgó a los intereses de los alumnos. Hay varios ejemplos de éstos, que nos recuerdan una vez más el interjuego de las etapas y el partido que la etnografía puede sacar de ello. Así, la recogida de datos conduce a la formulación de una teoría particular, tal vez de un modo aproximativo; la investigación posterior arroja nueva luz y quizás inspire un modelo o una tipología en áreas previamente no bien cubiertas; esto podría desembocar en la modificación de la teoría. Una etnografía particular puede adaptarse a este desarrollo general prácticamente a propósito de cualquier aspecto. En sí misma, puede ser descriptiva, pero es siempre una contribución al esfuerzo teórico general.

Además, puede ser incorrecto considerar muchos estudios etnográficos en sí mismos como puramente «descriptivos». Los modelos de LACEY (1977) y POLLARD (1982) de estrategias docentes son más bien meras hipótesis en espera de comprobación, que podrían demostrar si tienen lugar (y cuándo) los diversos tipos y cómo operan las interconexiones. La comparación de HARGREAVES (1981) de la «retórica de contraste» y el «discurso extremista» conduce a la predicción teórica de que «si queremos buscar las fuentes del cambio en la actual práctica educativa, el discurso extremista parecería una apuesta mejor» (pág. 229). El descubrimiento de Davies de las reglas de amistad que operan en el seno de la cultura infantil por sí mismas, ayuda a explicar una gran parte del comportamiento infantil. Mis propios informes de alumnos que se sienten tentados de risa o avergonzados, implican inevitablemente cierta consideración de *por qué* las personas se comportan de esta manera particular. Son muchos los ejemplos de este tipo.

Por tanto, sería erróneo representar la «descripción etnográfica» como algo contrapuesto a la «teoría», y de *status* inferior. En verdad, está ella misma cargada de teoría, y forma parte de la empresa general de investigación.

Producción teórica

Al fin y al cabo, estamos siempre a la busca de explicación y de predicción. Si es así, ¿cómo se produce la teoría?

«Un salto de la imaginación»: suena excesivamente grandilocuente. ¿Hemos logrado esas imaginaciones? ¿Podemos lograrlas? En realidad, probablemente la producción teórica es una herramienta muy adecuada. Un camino común, lo mismo que en otros aspectos del trabajo etnográfico, consiste en las comparaciones. Hay en ello implicada una cierta alquimia. Al poner juntos dos elementos, pueden dar lugar a un tercero, el cual, como el acero, sea más fuerte que los elementos componentes y que no se halle en ninguno de ellos

con anterioridad. Es así como me complazco en pensar que he abierto camino a una teoría de las tipificaciones docentes. Tras haber recogido y organizado mis datos, volví a leer la literatura correspondiente, que incluía KEDDIE (1971) y D. HARGREAVES y colab. (1975). Esta lectura fue la chispa que encendió otras líneas de pensamiento, que he anotado. A continuación ofrezco un extracto de esas notas, tal como las he escrito.

pág. 145 Tipos teóricos — especulación
elaboración
estabilización

[Uso de mis notas sobre tipificaciones de maestros, cuando discuto la lista de alumnos —véase J. G., J. H., J. T., A. B., etc. LINK con Informes]

DHH (HARGREAVES y colab., 1975) afirma que el maestro atraviesa todas estas fases o algunas de ellas —pero véase J. G.— algunos alumnos no le interesan, por ejemplo, niñas. Los maestros pueden estabilizar datos extremadamente especulativos (de la experiencia personal en Branley —no le gustaba mirar a los chicos a la cara. Autoconfianza en la posición de poder del maestro).

Página 152 *No* muy convincente, los maestros hacen esto —o, en su mayoría, simplemente se limitan a *recibir* impresiones de tanto en tanto (¡o *no*!) mientras otros —m. buenos o m. malos— utilizan procedimientos más elaborados.

H. (HARGREAVES y colab.) supone una respuesta común a *todos* los alumnos. Un modelo diferente se necesita para casos excepcionales.

Esta teoría es demasiado definitiva.

No deja margen para la visión inicial → composición del prejuicio → construcción del tipo en la base inicial insegura.

Una teoría alternativa coloca primero el conocimiento (tipos de alumnos) (H. coloca primero el alumno —implica la construcción a partir del conocimiento adquirido con el tiempo) véase Keddie, tal vez, y mi unidad en estereotipos. Menos caritativo que H.

La teoría seguirá a
— (el conocimiento del estereotipo supuesto)
— la identificación. ¿Probabilidad?
— la acumulación (¿elaboración?)
fragmentaria y azarosa
— estabilización (porque los maestros llegan a opiniones firmes de los alumnos, por cualquier medio)
refuerzo o alteración

Algunos saben muchísimo acerca de los alumnos —marco familiar, etc. Sin embargo, la mayoría sabe muy poco —no tiene tiempo.

¿Se hace la «especulación» en beneficio del investigador?

Este fragmento carece prácticamente de sentido por sí mismo, pero ilustra algunas de las vías más comunes de generación de pensamiento. Básicamente consiste en comparar los propios datos, y la propia experiencia, con una teoría relativa a ellos, y tratar de comprobar cuáles la sostienen, y cuáles se oponen a ella. El punto principal estriba en que los maestros de mi estudio no parecían tipificar los alumnos de la misma manera que los maestros del estudio de Hargreaves. Eso me condujo a pensar, de manera provisional, en una teoría alternativa, pero dentro de un marco similar al de Hargreaves, y con cierto auxilio de un trabajo anterior en esta área (KEDDIE, 1971). Luego tendría que explicar estas diferencias. Podría ser producto de distintos métodos, y entonces planteé algunas preguntas acerca del estudio de Hargreaves, sugerí su supuesto básico, señalé algunas debilidades y al final realicé una encuesta sobre su metodología. Podría ser un producto de distintas circunstancias, en cuyo caso ambas teorías podían ser válidas. Al final terminé por favorecer la última explicación (véase WOODS, 1979, págs. 173-179). El resultado de todo esto fue, espero, una teoría más abarcadora (aunque en absoluto completa) de la tipificación del maestro.

A medida que se trabaja con datos y literatura, se descubren otros dos procesos mentales que colaboran al desarrollo posterior y que, tal vez de un modo extraño, presentan una cierta oposición recíproca. Uno de ellos es lógico; el otro, conjetural. Pienso que detrás de mi formulación de la teoría de la «supervivencia» había un poco de cada uno. En un comienzo era un pálpito, o una conjetura, que alenté por un momento mientras *comprobaba* la noción en confrontación con mis notas de campo y transcripciones y con nuevos datos que recogí más tarde. Cuando dio muestras de mantenerse en pie, desarrollé sistemáticamente la tipología, que en sí misma era un texto de validez y utilidad del concepto.

Luego he tenido que explicar por qué los maestros se comportaban como lo hacían. A partir de mis observaciones y de las conversaciones con maestros, quedó clara una cosa: un conjunto de circunstancias que se podrían considerar como un conjunto de compulsiones, que actúan como un control de la ejecución de lo que quieren hacer (enseñar). Nos referimos a cosas tales como la elevada relación alumnos-profesor; la organización de la escolaridad, que produjo una gran proporción de alumnos reacios; los requisitos de examen y recursos escasos, que limitaron sus opciones.

Si bien de esta manera se podía explicar, al menos en parte, su incapacidad para hacer lo que querían, no podíamos explicarnos *por qué* experimentaban la necesidad de guardar de aquel modo las apariencias. Sin embargo, supe por mis conversaciones con ellos, que se sentían presionados de un modo creciente por padres, inspectores y otras autoridades, en el sentido de adquirir más «profesionalidad», de obtener buenos resultados en los exámenes, de obtener más cualificaciones, de dominar la indisciplina y de que se les *viera* hacer to-

das esas cosas. En consecuencia, la próxima pieza en el escenario fue una creciente explicabilidad.

Con todo, esto aún no nos dejaba saber por qué un maestro tan maduro como el de química habría de llegar a tales extremos como los descritos en la «no lección». ¿Es verdad que hay un punto que no se podrá sobrepasar, ni emprendiendo alguna acción para tratar de cambiar las circunstancias, ni mudándose a otro sitio, ni abandonando la profesión? Tenía yo la sensación de que la respuesta a esta pregunta estaba, en parte, en los maestros mismos, y en parte en sus respectivas situaciones. Para los maestros, es muy difícil cambiar situaciones mientras las presiones son muy fuertes y los recursos muy escasos, sobre todo, como es aquí el caso, en una escuela con organización autoritaria tradicional. Y también les es difícil abandonarla. Los maestros pertenecen a ese tipo de profesionales que entregan sus energías y lealtades al sistema social, y no es nada extraño que muchas veces su personalidad se identifique con el trabajo que realizan. Tras años de formación adquieren una gran cualificación. Cuanto más avanzan en sus carreras profesionales, y cuanto mayor es su experiencia, más especializados se vuelven, y más identificados con la enseñanza resultan ellos mismos, sus carreras, sus logros y sus perspectivas.

¿Por qué no se mudan a otro sitio? Debido a otro aspecto del compromiso: la mayoría tiene demasiados vínculos, y demasiado fuertes, con la zona en la que viven —familia, deudas hipotecarias, amigos, *hobbies*— todo lo cual contribuye a su apego al empleo.

Dados estos ingredientes, ¿cómo operan? Aquí veo yo un cascanueces apretando una nuez. Un brazo del cascanueces está formado por las compulsiones y las presiones; el otro, por el compromiso del maestro en el empleo. El cascanueces se aprieta, la cáscara se rompe y la nuez (la «enseñanza») cae. Sólo se dejan los fragmentos de cáscara, que el maestro recompone hábilmente tratando de que parezca nueva. Pero el contenido se ha perdido irremisiblemente.

Es posible refinar de diversas maneras el argumento. Para seguir con la metáfora de la supervivencia, hay quienes mueren o resultan asesinados por el despido o la crisis nerviosa. Algunos se suicidan con la resignación. Algunos sangran hasta morir, con la lenta pérdida de la lucha por la supervivencia. Algunos son asesinados, y vuelven en calidad de fantasmas para dar caza a sus asesinos. Riseborough (1981) describe un grupo de profesores de escuela secundaria moderna que fueron rebajados de categoría, por debajo del nuevo personal recién designado, más joven y muy cualificado, con poca experiencia. Habían perdido sus identidades profesionales y sólo podían extraer autoestima y satisfacción atormentando a su atormentador: el director. Alternativamente, se puede tratar de formalizar la teoría mediante su aplicación a situaciones distintas de la enseñanza. Allí donde se encuentre uno con las presiones simultáneas de las compulsiones y el compromiso —en hospitales, la fuerza policial, los servicios armados, las fábricas, las universidades, etc.— es de esperar

que nos encontremos con un problema de supervivencia como el comentado.

Se trata de una versión simplificada del argumento, cuya finalidad es la de demostrar la marcha lógica de la pregunta a la respuesta, a otra pregunta y otra respuesta, y así sucesivamente hasta que sea posible una integración coherente.

Estudios de base teórica

Los dos últimos ejemplos muestran ciertas modalidades de desarrollo de las teorías a partir de los datos, y cómo la formación de conceptos, modelos y tipologías ayudan a esta tarea. Sin embargo, hay estudios etnográficos suficientes en el campo de la educación como para hacernos pensar en términos de estudios de mayor orientación teórica desde el primer momento. Podemos pensarlo de diferentes maneras. No tiene mayor sentido «añadir a», «ilustrar» o «duplicar» la teoría existente (D. HARGREAVES, 1981), sino que es necesario orientarse hacia categorías «sensibilizadoras» en oposición a las «descriptivas» (BLUMER, 1954; BULMER, 1979), y a desarrollar y «dar contenido» a la categoría existente (HAMMERSLEY, 1979c).

De las categorías descriptivas a las sensibilizadoras

Las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez.

Las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras. En este sentido, los conceptos que se esconden detrás de las categorías tienen un camino que recorrer (DENZIN, 1970; véase también GLASER y STRAUSS, 1967; GLASER, 1978; BECKER, 1958). Son escalones hacia la teoría, y hay ciertas áreas en las que podemos utilizarlos. Un ejemplo es el área de las perspectivas de los alumnos sobre la escuela. Hoy existe un considerable volumen de datos acerca de esta cuestión. Los etnógrafos interesados en averiguar cómo los alumnos representan la realidad de la escuela han descubierto que no les caen bien los maestros «que son pura hojarasca», mojigatos, que los tienen en menos, que no saben quiénes son (MARSH y colab., 1978); que son contrarios al exceso de rutina, regulación y restricciones (WOODS, 1979); en cambio, han descubierto que les gustan los maestros capaces de «reír» con ellos, francos, razonables y comprensivos, pero que también pueden «enseñar» y «controlar» (NASH, 1976; GANNAWAY, 1976; DELAMONT, 1976). Ahora bien, algunos de éstos parecen tener alguna cualidad común: la preocupación personal por lo que sienten como institucionalización deshumanizadora. Parecería que también los maestros sienten esto

de alguna manera (WOODS, 1979). Podríamos proponer la hipótesis de que algunos elementos del conflicto, por lo menos entre maestro y alumno, echan sus raíces en la institución y distorsionan consecuentemente una futura encuesta. Tal encuesta debiera recaer inmediatamente en una «muestra teórica», en la cual la recogida de datos estuviera controlada por la teoría emergente (GLASER y STRAUSS, 1967), que explora aspectos de los papeles del maestro y del alumno y la estructura de la escuela a través de las perspectivas de uno y otro. Dado que esta investigación no es global, sino sectorial, también podría darse el lujo de un estudio comparativo entre dos o más escuelas con estructuras contrastantes.

Este es, pues, un ejemplo de proyecto «de la fase dos»; es decir, un proyecto que utilice los estudios etnográficos existentes como plataforma de lanzamiento, con mayor conciencia teórica en las primeras etapas y empeñado en el muestreo teórico, la formación de hipótesis y la comprobación. No es tan necesario «avanzar a tientas», aunque es importante insistir en que la teoría existente no se acepta hasta que los datos sean nuevamente fundados en la nueva situación investigativa. Por supuesto, es posible que se descubran nuevas categorías y que las existentes no resulten verificadas. Esto, por tanto, simplemente se agrega a la categorización descriptiva básica. Sin embargo, con estudios cada vez más abundantes de este tipo, ello ocurrirá cada vez menos.

Otro ejemplo de esta clase de desarrollo lo encontramos en el área de las culturas del maestro y de los alumnos. En la primera, David HARGREAVES (1980) ya ha realizado una suerte de análisis ideal típico, con la distinción de tres temas principales en la cultura ocupacional del maestro: competencia, *status* y relaciones. Toda esta área está llena de posibilidades teóricas, pues, como dice HARGREAVES:

> La cultura del maestro es una «variable interpuesta», importante pero inadecuadamente formulada, entre los macro y los micro niveles del análisis sociológico, que actualmente tratamos de articular ... Entre los dilemas experienciales y las contradicciones estructurales de los maestros, se encuentra su cultura mediatizadora (pág. 126).

En consecuencia, se trata de un área que vale la pena examinar para detectar esta razón, pero los desarrollos teóricos pueden orientarse también en otras direcciones. Por ejemplo, podemos descubrir que las culturas de los alumnos también se distinguen por su énfasis en esos mismos tres elementos. Pueden «diferenciarse» y «polarizarse» (D. HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970) de otras maneras, pero parece probable que los alumnos de todas las clases sociales, de ambos sexos, diferentes edades, razas y nacionalidades, etc., se preocupen por la competencia, ya sea en el trabajo escolar, en el cumplimiento de las normas del grupo de pares, ya sea como persona «propiamente

dicha» (*ibíd.*, WILLIS, 1977); por las relaciones (B. DAVIES, 1982; MEASOR y WOODS, 1984; WILLIS, 1977; WOODS, 1979; MEYENN, 1980); y por el *status* (D. HARGREAVES, 1967; MEASOR y WOODS, 1984, BRYAN, 1980).

Por supuesto, no debemos cometer el error del análisis *post hoc*; es decir, imponer categorías a los datos. Sin embargo, no hace falta demasiado examen de la literatura para descubrir su significado (en cierto sentido, han de «emerger»). El trabajo etnológico posterior podría «rellenar» huecos en los datos con diferentes tipos y edades de alumnos, con diferentes escuelas, etc. Sin embargo, en otra dirección, podrían aparecer interesantes posibilidades en el área de la teoría formal (GLASER y STRAUSS, 1967), pues las categorías concretas de competencia, *status* y relaciones del maestro parecen tener propiedades formales en comparación con los alumnos. Tienen una aplicabilidad mayor que las circunstancias particulares del papel y el empleo del maestro; al parecer, tienen que ver con la asociación humana en sociedad, en particular con la adaptación a la vida institucional. Esta reflexión podría conducirnos al examen de las diferentes áreas que tienen en cuenta tipos similares de relaciones, tales como las que aparecen en BECKER y colab. (1968). Podríamos especular que estas preocupaciones son el producto de la lucha del individuo por la identidad en el mundo moderno, y que su forma y énfasis variarán en función de una cantidad de elementos, tales como los factores económicos y políticos que determinan los recursos y la política, la estructura institucional, el medio, etc. Esto sugiere a su vez nuevas áreas de investigación, y la potencial utilidad de otras tradiciones teóricas, en este caso, la teoría de la identidad. De esta manera, se produce un interjuego dialéctico entre teoría y recogida de datos, precipitado por el alcance teórico inicial del estudio.

Desarrollo de la teoría existente

Otro tipo de estudio «de fase dos» es el que consiste en trabajar a partir de alguna teoría bien formulada ya existente, quizá originaria de otro campo. Esta teoría podría ayudarnos a comprender nuestra preocupación particular por la educación hasta un cierto punto y sólo hasta allí, de manera que debemos refinar o desarrollar la teoría. Lynda Measor y yo hemos hecho esto en nuestro estudio de la transición de los alumnos (MEASOR y WOODS, 1984). Para ello, fue claramente pertinente la teoría de pasaje de *status* de Glaser y Strauss. Fácilmente podemos identificar varias de las propiedades en sus análisis, y obtener, por su fuerza y distribución relativas, alguna idea del carácter de la transferencia del alumno como pasaje de *status*. Pero tenemos la impresión de que nuestro estudio del fenómeno proporciona nuevas incursiones teóricas. En particular, las fases de estos pasajes parecen no haber sido especificadas de manera adecuada (VAN GENNEP, 1969; MUSSGROVE y MIDDLETON, 1981), y en cambio parece confirmada toda el área de transformación

en aspectos sociales. En consecuencia, podemos desarrollar los aspectos formales de esta teoría tomando en cuenta no sólo el material descubierto en nuestro propio estudio, sino también hallazgos afines provenientes de estudios recientes de pasaje de *status* en diferentes áreas concretas (HART, 1976; DITTON, 1977; OAKLEY, 1980). Una vez identificadas estas lagunas en la teoría formal existente, se convierten en el principal foco de estudio.

En este ejemplo, hemos comenzado con el deseo de mejorar nuestra comprensión de un fenómeno educativo particular, que creemos de creciente *pertinencia* (debido a la creciente división en compartimientos del currículum estudiantil). La recogida de datos inicial dibujaba los contornos de la experiencia ante todo a partir de las perspectivas de los alumnos, y «redescubría» la pertinencia de diversas propiedades contenidas en la *teoría formal existente* sobre el tema. También identificaba ciertas áreas subdesarrolladas de la teoría, y entonces la atención giraba hacia el *refinamiento* de ciertos elementos (en el área de las fases) y *generación* de otras corrientes hacia la teoría (en el área de la transformación de identidad), pues ahora estas preocupaciones teóricas *orientan* la posterior recogida de datos. No habría sido correcto suponer que este caso concreto afectaba decisivamente a la teoría formal previa, pero sí estábamos en condiciones de tomar en consideración otros estudios individuales recientes («de fase uno») en otras esferas concretas y eso para sugerir que los elementos nuevos tenían propiedades *formales*.

La etnografía puede contribuir como correctivo en ciertas áreas teóricas. Aquí, la investigación puede no estar diseñada para probar ninguna teoría existente, pero el material descubierto plantea cuestiones y corrige ciertos aspectos de ella, sin invalidarla por entero. Más bien, actúa como «sintetizador». Una ilustración útil de esto se halla en el campo de las culturas de los alumnos, como previamente lo hemos expuesto. El trabajo refleja desarrollos, tanto de la sociología como de la educación, y nos recuerda que en la construcción teórica se debe tomar en cuenta el elemento *histórico*. En los años sesenta, D. HARGREAVES (1967) y LACEY (1970) propusieron su modelo de diferenciación/polarización de dos subculturas de alumnos, una favorable a la escuela y otra contraria a ella. Estas subculturas estaban ligadas a la clase social, pero eran estimuladas por la estructura escolar heterogénea.

Surgieron entonces normas y valores diferenciales, sobre los cuales gravitaron los individuos. Este modelo subcultural era demasiado limitado para mi estudio de Lowfield, que revelaba una mayor variedad de respuestas que sufrieron cambios tanto en la dimensión temporal como en la situacional. Había yo recurrido a la tipología de adaptación esbozada en el capítulo 6, que estaba determinada por reacciones a metas y medios oficiales. Para dar una respuesta a una y otros se requiere la totalidad de los internos, aun cuando sea para rechazarlos, pero ello asume una prioridad que puede realmente representar erróneamente a muchos alumnos y maestros. Fue recogida por el trabajo de interaccionistas más próximos al detalle pormenorizado del momento vivido.

FURLONG (1976), que critica severamente a Hargreaves por no haber tomado en cuenta el conocimiento de los alumnos, desarrolló su noción de «conjunto de interacción», agrupamiento más amorfo y transitorio que el de subcultura, dentro y fuera del cual se ocultan los alumnos; y HAMMERSLEY y TURNER (1980) consideraron la adaptación de los alumnos a la escuela ante todo en términos de sus propios intereses, con lo que sacaban a la luz la índole problemática de la categorización de «conformistas» o «inadaptados». Que los alumnos se adapten, sostienen los autores, depende de que la escuela tenga los recursos necesarios para satisfacer sus intereses.

Ahora bien, yo diría que eso representa una secuencia acumulativa, aunque no todos los contribuyentes a ella estarían de acuerdo, y aunque los estudios involucrados se mantienen a niveles diferentes de generalidad y de abstracción. Una vez más, es la busca de *equilibrio* la que lo reconoce y esta serie particular de estudios exhibe una cierta rotundidad. La adquisición teórica se obtiene de inmediato por selección de un área *apropiada*, en la que se encuentra disponible un cuerpo de teoría no etnográfica en un área en la que la etnografía puede aportar una contribución muy importante. Los estudios etnográficos fueron emprendidos primero con un espíritu de desafío y de *crítica*, se centraron en las deficiencias de las teorías anteriores y se dirigieron a la recogida de datos para prepararlas. Esto, a su vez, creó un nuevo desequilibrio, el cual encontró una suerte de rectificación en la *síntesis* que ofreció BALL (1981), en la que este autor muestra que las culturas bipolares más importantes aún existen, pero que dentro de ellas existe también todo un abanico de adaptaciones.

Actitudes respecto de la teoría

A lo largo de este libro he cargado el énfasis sobre la persona y la mentalidad del etnógrafo. Hay implícita una considerable tarea de disciplina y de condicionamiento (en el establecimiento de relaciones, en el ejercicio de la paciencia, en la participación consciente, en el reconocimiento de casos críticos, en la entrevista, en la toma de apuntes, etc.). Del mismo modo, es necesario cultivar determinadas actitudes respecto de la teoría. Aquí me referiré a dos de ellas: la apertura y la creatividad.

Apertura

Los etnógrafos tienen necesidad de ser más conscientes y abiertos a otros estudios concretos, tanto en su propia área como en otras, a otros enfoques teóricos y a otras metodologías. Es muy limitada la utilidad de la duplicación de estudios y el constante «redescubrimiento» de las mismas cosas. Signos de

ese enfoque «unidimensional» se encuentran, por ejemplo, en las áreas de la «negociación» y el «comportamiento desviado o inadaptado» (me apresuro a decir que en ello incluyo partes de mi propio trabajo).

En el área de la inadaptación encontramos, por ejemplo, maestros «que aíslan la inadaptación» y maestros que «provocan la inadaptación» (HARGREAVES y colab., 1975); maestros «enjuiciadores», «explicativos-comprensivos» y «fraternales» (GRACE, 1978); maestros «coercitivos» o «incorporativos» (REYNOLDS y SULLIVAN, 1979). En el terreno de la negociación, tenemos varias representaciones metafóricas de formas de acuerdo como «tregua» (REYNOLDS, 1976), «colonización asistida» (WOODS, 1979), «negociación» (MARTIN, 1976; DELAMONT, 1976; WOODS, 1978; BALL, 1980; G. TURNER, 1983), «consenso operativo» (D. HARGREAVES, 1972; POLLARD, 1979) y «evitación de la provocación» (STEBBINS, 1970; A. HARGREAVES, 1979; D. HARGREAVES y colab., 1975; BIRD y colab., 1981). El tema exige el tipo de trabajo acumulativo correspondiente a la fase dos, de la que antes se ha hablado, que contempla a vista de pájaro estos distintos estudios —la mayoría de los cuales está contenida en su propio e independiente estudio casuístico— y que trata de normalizar los elementos y propiedades de la negociación. Si se hiciera esto en este caso particular, podríamos vernos forzados a considerar problemas de «poder», por ejemplo, a qué aspira la etnografía. Por supuesto que la negociación es íntegramente una cuestión de poder, pero raramente se presenta en forma abstracta a partir de la descripción básica.

Más allá de esto, dada la proliferación de estudios de esta área en la fase uno, uno se pregunta si no se puede hacer algo más en las fuentes. Los proyectos de investigación mutua, el personal de investigación compartido, la etnografía multilocal, los equipos de investigación, son distintas maneras de cubrir los hiatos y superar los efectos básicamente aislantes del método una vez en marcha. Si avanzamos en algún tipo de bases de equipo, podemos abreviar los pasos básicos de la recogida de datos, identificación y saturación de categorías y sus propiedades, etc., y llegar más rápidamente a la etapa de definición más precisa de conceptos.

Estas asociaciones pueden ser tan débiles o tan rígidas como las personas implicadas lo deseen. La investigación en equipo puede plantear problemas, y en verdad ha demostrado ser más bien contraproducente que útil, más «desgastadora» que «estimulante» (GLASER, 1978, pág. 139; véase también PAYNE y colab., 1981, sobre «equipos» etnográficos). El trabajo en equipo puede plantear problemas especiales dentro de la etnografía, pues, como se ha observado, no sólo la índole de la investigación es extremadamente personal, sino que también, justamente por esa razón, puede resultar muy atractiva para personas muy individualistas. Sin embargo, esto se puede y se debería permitir.

Podría producirse todo un abanico de alianzas. En un extremo, podríamos contar con una organización flexible, en la que los individuos o grupos plani-

ficaran colectivamente su trabajo, tal vez en aspectos diferentes, pero afines, de la misma área concreta o teórica, y hubiera luego reuniones regulares, en las que los datos se integraran en un fondo común y las ideas propuestas se utilizaran para la edificación de la investigación. En un nivel más local, las virtudes de la colaboración han sido comprobadas, por ejemplo, por GLASER (1978, pág. 29):

> *Cuando opera,* su potencial energizante es fantástico, cada uno estimula el pensamiento del otro, en general más rápidamente que en un enfoque solitario, cada uno puede mantener alerta al otro y reemplazarlo durante los períodos de depresión, descompresión e inactividad. Es posible realizar mejor y más rápidamente un proyecto, y más fácil terminarlo, ya que la buena colaboración encuentra solución a los problemas de los demás durante la investigación, tales como «no puedo escribir», «no puedo terminar», «no puedo entrevistar a tal o cual», «no puedo enfrentar determinado aspecto de la investigación», y así sucesivamente. Uno puede elaborar conceptos mientras el otro reúne datos, de tal manera que trabajan en dos niveles al mismo tiempo y con el máximo posible de energía. Continuamente pueden sensibilizarse mutuamente a la teoría implícita en los datos.

Lynda Measor y yo hemos disfrutado de esto durante nuestra investigación de la transferencia de alumnos (MEASOR y WOODS, 1983, 1984). Lynda realizó todo el trabajo de campo, durante unos dieciocho meses, en cuyo transcurso nos encontramos regularmente y discutimos la marcha de la investigación, y es justo decir, me parece, que ésta «creció» entre ambos. Se produjeron diversos materiales, de los que Lynda preparaba el primer borrador, yo el segundo, y ambos el tercero.

Para esa época, por supuesto, habíamos ya esbozado nuestra teoría básica a través de un proceso de diálogo y de comprobación, pero la organización de los datos básicos alrededor de esta teoría era una tarea gigantesca, por no hablar del nivel conceptual de dominio. Compartir el trabajo facilitó esta tarea, sin ninguna duda. Lynda era la primera en ocuparse de la organización de los datos; luego yo corregía y sugería posibles conceptos y/o nuevas categorías y sus propiedades. Lynda luego decía cuáles estaban suficientemente fundadas en sus datos o eran apropiadas por otras razones, y las desarrollábamos juntos; también decía cuáles eran los puntos importantes que yo había «corregido» de su informe, y ambos nos asegurábamos de que fueran redactados nuevamente, de un modo más severo. El producto final era, me parece, más sólido que si cualquiera de nosotros dos hubiera trabajado en solitario. Después de todo, era una forma de triangulación a partir de la fuente, aún mejor que la de los objetos de atención de un investigador solitario.

En resumen, la colaboración ayuda en estos aspectos distintos.

1) *Refinamiento* de la categorización y conceptualización.

2) Como un control de *validez*, que comprueba la fuerza de los datos para sostener las conclusiones extraídas, y la fuerza de la teoría para los datos disponibles.

3) El suministro de una base más amplia para el trabajo *comparativo*, dado que todo el abanico de experiencias y conocimientos se ve incrementado enormemente. Esto también puede contribuir a un mayor *equilibrio* de la perspectiva; en nuestro caso, por ejemplo, ayudó a disponer tanto de una visión femenina como de una masculina. Se trata de un útil correctivo de *desviaciones ocultas*.

4) Toma de distancia respecto de los datos. Esto no es siempre fácil para el trabajador de campo que se ha preocupado por estar *inmerso*. Esto también permite al investigador de campo introducirse en ello, no al extremo de «convertirse en nativo», pero por los menos a la manera de la observación *participante*, que apenas si se practica en las etnografías actuales.

5) Regulación del trabajo —para dejar tiempo para tomar aliento y recuperarse del esfuerzo agotador de la recogida de datos y el análisis inicial— sin la sensación de pérdida de entusiasmo.

6) *Generación de ideas*, que a menudo saltan como chispas en la discusión.

Así como es necesaria una apertura a los demás, que nos permite un trabajo más coordinado, debiéramos estar más abiertos también a otras áreas de contenido concreto. A. HARGREAVES (1980) y HAMMERSLEY (1980) han abogado por un mayor «macrointerés» en la parte del etnógrafo interactuante. Sin embargo, también hay otro mundo dentro del individuo, más allá de los significados superficiales. Por ejemplo, en el mundo de los significados subjetivos, se ha llamado la atención sobre los interactuantes simbólicos y se han ignorado las emociones y el subconsciente. Muy parcial será la visión que obtengamos de la escuela si continuamos haciendo tal cosa; debemos forzosamente introducirnos en otras áreas teóricas si es que queremos tenerlas en cuenta. Lynda Measor y yo hemos intentado hacer tal cosa en nuestra investigación sobre la transferencia de los alumnos, y allí descubrimos un cuerpo corporativo de mitos de alumnos sobre el tema (MEASOR y WOODS, 1983). Para promover una comprensión de estos mitos, nos valimos de enfoques estructuralistas y funcionalistas, así como de un análisis freudiano del inconsciente. Pero todo esto tuvo lugar en un marco de interacción, y, en la interpretación del mundo fantástico del mito, hemos tratado de permanecer fieles al mundo de vida de los alumnos tal como se nos reveló mediante la observación y la entrevista. Una condición de este tipo de enfoque —tenemos la impresión— es que los datos y el análisis debieran mantenerse separados en la presentación; en otras palabras, el análisis no debería imponerse de tal modo

a los datos que terminara por impedir otras interpretaciones (véase también D. BALL, 1965; A. HARGREAVES, 1980).

La apertura a otras áreas concretas y teóricas también requerirá apertura a otras metodologías. He indicado en el capítulo 5, por ejemplo, la utilidad de los cuestionarios. Sin embargo, hay metodologías que complementan más precisamente la etnografía, y que pueden prestar su asistencia en la generación teórica. Una de éstas es el método de las historias de vida, popular entre la escuela de Chicago de los años treinta y que ahora parece estar en proceso de revivificación (FARADAY y PLUMMER, 1979; GOODSON y WALKER, 1979; GOODSON, 1980; BERTAUX, 1981; PLUMMER, 1983). Esto, en cierto sentido, es un proceso natural. Como sostiene GOODSON (1980, pág. 74):

> Recortadas contra el fondo de pautas evolucionistas de escolaridad y enseñanza, las investigaciones de historias de vida deberían proveer un antídoto contra las explicaciones despersonalizadas y ahistóricas a las que estamos acostumbrados. A través de la historia de vida, adquirimos comprensiones del interior de los individuos que llegan a un entendimiento con los imperativos de la estructura social ... A partir de la recogida de historias de vida discernimos qué es general en el marco de los estudios individuales; así, se establecen vínculos con las macroteorías, pero a partir de una base claramente fundada en la biografía personal.

Esto no quiere decir que el método de historias de vida sea pura promesa y no presente ningún problema. Se le ha criticado esa naturaleza aparentemente ateórica y acientífica. De todas las técnicas, fue la que presentaba la mayor probabilidad de producir la explicación descriptiva, periodística e individualizada, pero, como han sostenido FARADAY y PLUMMER (1979), la selección de toda técnica de investigación depende de las metas generales de la investigación. Por ejemplo, podría parecer bien adaptada a la exploración de la rama biográfica del modelo de estrategias de manejo de situaciones ya expuesto, pues combina los diversos elementos del modelo en la historia de vida, pero retiene el énfasis interaccionista tradicional en los significados, procesos, flujo y ambigüedad subjetivos, y la «totalidad». En estas condiciones, comienza con una base firme en el seno de la teoría, y podría conducir a una reformulación de esta última. Es probable que su contribución fundamental sea explicativa, que engendre conceptos sensibilizadores en áreas nuevas. Aunque no suministre teorías generales acerca de las estructuras sociales, podría iluminar de una manera reveladora esas estructuras y la relación individual con ellas. Como comentan FARADAY y PLUMMER, «Cuando uno conduce una entrevista de historia de vida, los hallazgos cobran existencia en términos de procesos históricos y compulsiones estructurales» (*ibíd.*, pág. 780). Sin embargo, prefieren lo que denominan «tanteo *ad hoc*» para engendrar teoría en la línea defendida por Glaser y Strauss, que ellos encuentran demasiado limitativa. Esto ocurrió porque su principal interés era el de explorar la manera de en-

gendrar muchos conceptos, conjeturas e ideas, tanto en el nivel local y situacional como en el histórico y estructural, *y en el interior* del mismo campo y en *relación* con otros campos (*ibid.*, pág. 785). El interés teórico queda preservado por «el análisis temático sistemático», a través del cual el sociólogo funde la propia explicación personal con términos derivados de la teoría (véase también GLASER, 1978).

Sin embargo, ni las «conjeturas» ni las «ideas» surgen en el vacío. Pueden ser estimuladas por ciertas señales, y algunas técnicas de investigación podrían proporcionar mejor que otras esas señales, pero hay también otro elemento —el instrumento más importante en investigación etnográfica del que depende el reconocimiento de la señal, la formulación de la idea, el análisis de los datos y la construcción de la teoría— y que, por supuesto, es el investigador. Podemos refinar nuestros métodos todo lo que queramos, pero, en última instancia, la calidad de la investigación, y en particular de la construcción teórica, dependerá de la de las personas que la realicen, pues lo decisivo en ella no será la sumisa adhesión a la técnica, sino el libre ejercicio de la mente creadora.

Creatividad

En la literatura se encuentra a veces algún buen consejo acerca del cultivo del poder de penetración intelectual, aunque el análisis de este tema suele dejarse para un apéndice o bien es muy limitado. Por ejemplo, en el libro de GLASER, que versa específicamente sobre «sensibilidad teórica» (1978), sólo hay dos páginas acerca de la «creatividad».

El juicio más amplio sobre la materia sigue siendo aún el de C. Wright MILLS (1959). Este autor reclama la total implicación personal, el cultivo de la artesanía intelectual, la conservación del diario de «reflexión» (véase el «diario de investigación»). También traza un útil contraste:

> La imaginación sociológica ... consiste en gran parte en la capacidad para pasar de una perspectiva a otra, y en el proceso de construcción de una visión adecuada de una sociedad total y de sus componentes. Es esta imaginación, por supuesto, la que distingue al científico social del mero técnico. Los técnicos idóneos se pueden formar en unos pocos años. También la imaginación sociológica puede cultivarse; en verdad es raro que se presente sin una gran dosis de trabajo rutinario. Pero tiene además una cualidad inesperada, tal vez porque su esencia es la combinación de ideas que nadie esperaba que pudieran combinarse ... Hay detrás de tal combinación un juego del espíritu al mismo título que un verdadero impulso salvaje por dar sentido al mundo, que generalmente no se da en el técnico como tal. Tal vez este último esté demasiado entrenado, entrenado con excesiva precisión. Puesto que sólo se puede estar *entrenado* en lo que ya se conoce, a

> veces el entrenamiento incapacita para el aprendizaje de nuevas formas; lo hace a uno reacio a lo que está destinado a ser flexible e incluso desorganizado. Pero es posible cogerse a vagas imágenes y nociones, si son originales, y trabajarlas. Pues es precisamente de esta forma que aparecen por primera vez las ideas originales, cuando aparecen (págs. 232-233).

¿Corremos el riesgo, en nuestra concentración en ciertos aspectos del método, de volvernos unos meros técnicos etnógrafos, y de cerrar así toda posibilidad de pensamiento original? Una vez más, la salida pareciera estar en el equilibrio. La mayoría concuerda en que la circunstancia ideal típica en que surgen ideas nuevas es una mezcla de, por un lado, dedicación a la tarea, atención escrupulosa al detalle y al método, y conocimiento; por otro lado, la capacidad para liberarse de esta aplicación rigurosa, para elevarse por encima de ella, por así decir, y «jugar» con ella, experimentar con nuevas combinaciones y pautas (*ibíd.*,; DENZIN, 1970; GLASER y STRAUSS, 1967; BECKER, 1970; GLASER, 1978; WEBER, 1946). Es cierto que lo que yo considero mis mejores ideas, se me ocurren cuando me encuentro realmente apartado de la tarea (paseando el perro, cuidando el jardín, conduciendo hacia el trabajo, escuchando música). Entonces tengo que tomar nota de inmediato, so peligro de que las ideas desaparezcan tan rápida y misteriosamente como han aparecido, ¡o que algunas ideas «brillantes» puedan ser desalojadas por otras aún más «brillantes»! No hace falta aclarar que muchas ideas «brillantes» resultan no ser tan brillantes cuando se piensa lentamente en ellas, y que hay que desechar una gran cantidad para conservar unas pocas.

Sin embargo, las ideas nunca aparecen en el vacío. El problema, con todas sus ramificaciones, ha sido ya analizado y codificado en la mente. La mente, además, ha sido «programada» con todos los materiales pertinentes para llegar a una solución: otros estudios sobre el tema, ciertas formulaciones teóricas, una orientación científico-social que *disciplina* la producción de ideas y al mismo tiempo la estimula, un cúmulo de experiencias del pasado, ciertos intentos experimentales iniciales de reunir las cosas en un todo. La mente también se ve *energizada* en el sentido en que el problema irrita y preocupa; tal vez los datos propios presenten curiosas anomalías, o bien difieran sustancialmente de otros estudios en la misma área, o tal vez se pueda intuir, sin poder, sin embargo, resolver la cuestión, que hay una relación entre ciertos elementos aparentemente dispersos, o que algunos pensamientos debieran «archivarse» para referencias futuras durante la recogida de datos.

El logro de esta clase de estado psicológico ha atraído una cierta atención hacia técnicas específicas (véase, por ejemplo, DENZIN, 1970, págs. 68-74). Se nos aconseja que busquemos una evidencia *negativa* (BECKER y colab., 1961) para desarrollar el impulso, la curiosidad, la conciencia reflexiva y para «desestabilizar» conceptos (SJOBERG y NETT, 1968), para cultivar penetraciones intelectuales a partir de la experiencia personal (GLASER y STRAUSS, 1967). De-

seo señalar una circunstancia más general, que tiene que ver con nuestra orientación de conjunto hacia nuestros temas de estudio. A veces se distingue entre etnografía científica y etnografía novelística. Como científicos sociales, querríamos identificarnos con la primera y nos hemos preocupado por mejorar el rigor científico de nuestro trabajo. En un artículo de gran influencia, BECKER (1958) sostuvo que la investigación cualitativa debiera convertirse cada vez más en una tarea «científica» y cada vez menos en un producto «artístico». Aunque en su momento este juicio era totalmente adecuado, hoy la etnografía sólo tiene que perder con tal distinción, pues la teoría puede favorecerse de un marco mental artístico. POPPER observa que las teorías son «el resultado de una intuición casi poética» (1963, pág. 192). BROWN sostiene que «en sociología la opción no se da entre rigor científico o intuición poética... (sino) entre metáforas más o menos fructíferas y entre utilizar las metáforas o convertirse en su víctima» (1977, pág. 90). BROWN aconseja cultivar la «distancia estética» para promover la «actividad perceptiva y compositiva» (*ibíd.*, pág. 53) y para que los sociólogos pongan su mundo propio junto con todo lo demás. NISBET (1962), en un ensayo titulado «La sociología como forma artística», sostenía que «la ciencia de la sociología realiza sus progresos intelectuales más importantes bajo el acicate de estímulos y a través de procesos que en gran parte comparte con el arte; que, sean cuales fueren las diferencias entre ciencia y arte, lo que más importa en el descubrimiento y la creatividad es lo que tienen en común» (pág. 544). El autor se refiere al «proceso de intuición, impresionismo, imaginación icónica... objetivación» (pág. 545). Su tesis es que el arte y la ciencia se escindieron en el siglo XIX y que sucumbieron a mitos: el del arte, que implicaba «genio o inspiración» y tenía que ver con la belleza; el de la ciencia, que estaba rigurosamente controlada por el método y la verdad objetiva. Pero Nisbet sostiene que ambas tienen que ver ante todo con la *realidad*, y con la comprensión, y que ambas dependen del distanciamiento. Pero es el artista, o el artista que hay en el científico, el que provee el «salto de la imaginación». Cita a RABINOWITCH:

> El artista es el individuo más sensible de la sociedad. Es probable que su sentido del cambio, su aprehensión de las nuevas cosas por venir, sea más agudo que el del pensador científico, racional, mentalmente lento. Más que en el pensamiento de una época, es en su producción artística donde han de buscarse las sombras que proyectan por adelantado los acontecimientos venideros ... la revelación, en el marco de la producción artística, de las actitudes mentales que sólo más tarde serán evidentes en otros campos del quehacer humano (citado en NISBET, 1962, pág. 549).

Y a MORSE:

> En matemáticas, el descubrimiento no es cuestión de lógica. Es más bien el resultado de misteriosos poderes que nadie comprende y en los que el re-

> conocimiento inconsciente de la belleza tiene que desempeñar un papel importante. De una infinidad de concepciones, un matemático escoge un modelo en función de la belleza, y lo trae a la tierra, nadie sabe cómo. Luego, la lógica de las palabras y de las formas establece el modelo correcto. Sólo entonces se puede decir algo más. El primer modelo permanece en las sombras de la mente (*ibíd.*, pág. 550).

Lo mismo ocurre en la sociología, sostiene Nisbet. Ideas como la teoría del «suicidio» de Durkheim no derivan del procesamiento de datos ni de la lógica, sino de una combinación más propia del artista. El mensaje es simple: la ciencia y el arte descansan en la misma clase de imaginación creadora; y donde el arte se define al margen de la ciencia, esta última pierde una gran dosis de estimulación creadora.

No pretendo sostener que no debiéramos poseer una metodología rigurosa, con la debida atención a las cuestiones de validez, acceso, ética, recogida de datos, etc., ni que debiéramos prescindir de la comprobación y las técnicas y rutinas reconocidas. Lo que sostengo es que, como parte integrante de esa metodología, debiéramos otorgar tanta atención al cultivo de los estados mentales que conducen a la producción teórica como a la recogida de datos. Los primeros requieren liberación, creatividad e imaginación; la segunda, disciplina, control y método. En cierto sentido, tienden a oponerse, y si cargamos el énfasis en uno de estos factores, el otro sufrirá indefectiblemente.

La primera década del resurgimiento etnográfico se ha preocupado inevitablemente más por la exploración, el establecimiento, la credibilidad. La próxima fase debe centrarse igualmente en los marcos mentales, las circunstancias, las fuentes que promueven la creatividad y la originalidad que desemboca en la construcción teórica. Sólo entonces la etnografía logrará la actualización de todo su potencial.

El umbral del sufrimiento

En la actividad «creativa» de análisis de datos hay un punto crítico que se encuentra tanto en la comunicación de estas ideas como en su generación. Las ideas pueden ser pasajeras, confusas, mal formadas, fantásticas, no pertinentes, carentes de consecuencias. A menudo, sólo cuando les aplicamos la disciplina de hierro de la escritura logramos advertir esto. Como el incipiente escritor de *Polonaise*, de Piers Paul READ (1977, pág. 131), «La dificultad que experimentaba ante el papel en blanco no era la carencia de ideas, sino que no podía confiar en que conservaran su forma cuando las expresara».

Del mismo modo, podemos encontrar que lo que hemos pensado es un concepto particularmente útil, pero difícil de aprehender; o una idea aparentemente hermosa, aunque tan ligera y delicada que se esfuma apenas tratamos de cogerla; o un edificio en apariencia imponente que encierra nuestra investigación y todas las demás de una manera totalmente novedosa y que hace añicos la disciplina, pero que se viene abajo como un castillo de naipes ante el primer toque de la pluma. Respecto de las demás, a medida que les damos las mejores construcciones que podemos, nos parecen algo vacías, triviales, imposibles, inadecuadas, faltas de originalidad. Quizá nos veamos forzados a retroceder y volver a considerar nuestros datos, quizás a buscar más datos y volver a clasificarlos, a concebirlos nuevamente a la luz de nuevos conceptos.

El desdén o el «rechazo» del análisis de los datos puede ser una experiencia descorazonadora. Tal vez sea ésta la razón por la cual fracasan tantas prometedoras tesis de doctorado, por la cual algunas investigaciones no son ningún objeto de información y por la cual hay quienes invierten tanto tiempo en la recogida de datos. Sin embargo, no se trata de un problema insuperable.

Charles MORGAN ha dicho del artista: «nadie puede ser realmente un artista sin sufrimientos... El aspecto técnico de la vida de un artista se puede aprender, y el aprendizaje puede llegar al punto de dejar de ser estrictamente técnico y convertirse en un estudio de la gran estrategia de la práctica artística» (1960, pág. 119). Hay, pues, una cierta dosis de artesanía en la empresa creativa. Además, sería útil concebir el problema ya no tanto en términos de lo que se hace con los datos, sino de lo que se hace con uno mismo.

El sufrimiento es una compañía indispensable del proceso. ¿Cuántas veces hemos oído decir a alguien que admite haber «sudado sangre» para escribir algo? ¿O confesar que saben que se encuentran cerca de una cierta etapa de la investigación y que deben afrontarla, pero que la «temen» y la «odian»? Este aspecto de la investigación se concibe mejor como un *rito de pasaje*, un ritual, un test sobre uno mismo tan válido como cualquier otro y por el que hay que pasar si se quiere que el proyecto de investigación llegue a su plena madurez. Si no experimentamos sufrimiento en este punto, es casi seguro que algo no va bien. Tal vez no estamos realizando ningún progreso, sino que nos limitamos a cumplir con el horario, o nos conformamos con análisis en un nivel elemental, que juega sobre seguro y no se arriesga a nadar y perder la ropa, al tiempo que evita la carga del trabajo pesado. Aun cuando tales informes puedan no carecer por completo de valor, sí pueden infrautilizar su material. Los investigadores tienen que ser masoquistas. Debemos enfrentar la barrera del sufrimiento hasta que duela.

Compartimos esta experiencia con toda clase de personas creadoras. Recuerdo haber oído a Philip Gardiner (un artista de Norfolk) describir su experiencia de pintar como «tensa y agotadora, pero tiene que ser así, no puede ser de ninguna otra manera. Es muy poca cosa, pero pone un poco de sal a la vida». Los anales biográficos de compositores, escritores, poetas y artistas están salpicados de informaciones análogas del sufrimiento autoimpuesto.

Imperativos morales y condicionadores mentales

Por tanto, ¿cómo se podría romper ese estado psicológico y hacer más eficaz nuestro principal instrumento de investigación en este momento crítico? En primer lugar, es una base de adaptación física, mental y situacional sin la cual sería difícil llevar a cabo este tipo de trabajo. No puedo escribir si estoy cansado, preocupado o enfermo, o si estoy distraído. Por otro lado, la urgencia creadora en investigación y en arte no se compagina necesariamente bien con la enseñanza. La investigación puede ser provechosa para la enseñanza, pero la inversa no se aplica siempre. Como Hugh MACDIARMID ha observado respecto del arte (en el sentido general, y en el mismo sentido en que, en 1962, NISBET lo decía con relación a la sociología):

> Detenerse o volver atrás para tratar de ayudar a los otros equivale a abandonar el progreso artístico y cambiar el arte por la educación. En arte no hay altruismo. Cada uno se vale por sí mismo. En la medida en que progrese, el progreso de los demás se verá facilitado, pero en la medida en que se proponga conscientemente proporcionar esa facilitación, su concentración en el objetivo puramente artístico sufrirá un desmedro (1969, pág. 45).

Pero si la paz es esencial, también lo es la prisa. He oído a algunos escritores (novelistas) decir que lo mejor de su obra es producido en situaciones en que el tiempo los apremia, pero no siempre he podido comprobarlo. Quizá su urgencia es consecuencia de una meditación autogeneradora, así como yo mismo soy un producto de la ética protestante. Necesito motivaciones externas. En realidad, el peligro está en que, si tengo tiempo, me hundo en una apatía todavía mayor. En verdad que se debe tener tiempo para analizar y escribir, y los patrocinadores de las investigaciones insisten con todo derecho en la necesidad de tener tal cosa en cuenta. Pero no hay nada que obligue más asombrosamente a concentrar el espíritu que los programas. Podemos quejarnos de ellos, pero cuando se ha de presentar un informe de investigación, cuando hay que satisfacer el plazo de un editor, cuando hay que preparar una comunicación para un determinado seminario o una conferencia con fecha fija, entonces es menester poner vigorosamente en actividad la mente perezosa. Por ello, vale la pena introducir fechas a determinados puntos estratégicos de un programa de investigación para la producción de comunicaciones o para algún otro aspecto de la investigación. Por cierto que deben implicar una cierta concesión de *status*, lo que quiere decir dirigirse a un público. Este *status* se pierde si no se cumple el programa. Al mismo tiempo, es menester reconocer que hay una neta línea divisoria entre una agenda bien distribuida y el sobretrabajo, pues este último es posible que tenga graves consecuencias para la calidad del producto y el bienestar personal. Escribir es como hacer salchichas. La trituradora trabaja con más eficacia y produce mejores salchichas cuando está llena de carne, pero hemos de tener cuidado de que ésta no atasque la máquina y de no triturarnos los dedos.

Los programas pueden ser temibles y contraproducentes si exigen demasiado en un tiempo excesivamente corto. Es posible que los más útiles sean los escalonados, es decir, los que no exigen que un artículo esté concluido de una sola vez, sino que permiten diversos grados de complejidad. El salto de los datos a la presentación, pues, no debe parecer demasiado grande, y los instintos perfeccionistas propios de muchos investigadores pueden ser compensados y explotados de manera legítima en lugar de añadirse a las dificultades de la tarea. Pues es innegable la necesidad de asumir ciertos riesgos en las etapas iniciales del análisis, «jugar» con los datos, «ensayar» ciertas configuraciones y explicaciones. Esta experimentación requiere retroalimentación y alimentación ajena. Lo ideal, sin duda, es trabajar en grupo, en cuyo caso se reconoce libremente que todos están involucrados en el desarrollo.

Una vez internalizado el imperativo moral de escribir, siento la necesidad de algunos estímulos y condicionantes mentales. Estos son de dos tipos: técnicas y aspiraciones. Las técnicas tienen que ver con la mecánica de la comunicación. Aquí he de recordar ciertos aspectos de mi formación: «Por dónde empezar, cómo terminar, cómo compaginarlo todo, cómo ser simple y directo... he aquí el arsenal de los escritores» (MORGAN, 1960, página 132). Y Morgan recuerda su propia deuda para con sus estudios anteriores, por ejemplo el griego y el latín: «Pues el caso, el modo, el tiempo, la voz, y multitud de refinamientos diferentes de los propios..., y mientras uno libra su propia batalla por un significado evasivo, el ruido y el recuerdo de antiguas batallas pueden fortificarlo a uno contra la maldita plaga del "¿y a mí, qué?"» (*ibíd.*).

La estimulación de la agilidad mental varía mucho sin duda de persona a persona. En esas ocasiones, yo prefiero leer un material que no sea de sociología ni de educación. Con toda seguridad, es imposible investigar en el vacío, y resulta imprescindible lograr un conocimiento riguroso de la literatura pertinente. Sin embargo, la investigación académica tiene una curiosa tendencia a consumirlo todo. Tanto es lo que hay que leer sobre el tema y tanto lo que sentimos que debiéramos conocer. Por eso, si hay algo de lo que se puede prescindir, probablemente destinemos ese tiempo al artículo académico o libro que hasta ahora no hemos tenido tiempo de leer. Pero, aun cuando hay un volumen de lecturas esencial para el contexto académico, éste no nos sirve como modelo de presentación. Para algunos, por supuesto, pueden servir de inspiración; otros pueden esforzarse en abarcar un campo más amplio de literatura y de producción artística en términos de estimulación mental y de modelos para la redacción.

Para la capacidad de economía de palabras, saltos mentales, comparaciones y metáforas, recomendaría la poesía (véase también BROWN, 1977; HARRIS, 1976). Para el vigor de la descripción, capacidad de observación, habilidad para destacar un aspecto, dar forma a un episodio, dar forma a una narración, para el desarrollo sostenido y la integración, comentario social, la penetración humana y la vivacidad de invención, yo recurriría a una novela o a un drama.

Un crítico realizó este comentario acerca de *To the Lighthouse*, de Virginia Woolf:

> Es un libro que ha influido profundamente en mí. Puedo caminar calle abajo con la cabeza llena de pensamientos que no parecen tener ninguna conexión entre sí: el brillo de Virginia reside en su descubrimiento de que esos pensamientos están relacionados y, lo más importante, que podría encontrarles sentido y escribirlos.

Se trata, esencialmente, del mismo tipo de creatividad implícito en la investigación. A este respecto también son útiles la música y el arte, pues pueden calmar la mente agitada y reducir el sufrimiento. Edward BLISHEN escuchaba obsesivamente una grabación del Octeto de Schubert mientras se halla-

ba enfrascado en sus *Adaptations*. Schubert «no hubiera podido imaginar que, 130 años más tarde de su creación, esta música de cámara fascinante sería utilizada como lenitivo por un literato ocasional» (1980, pág. 38).

Lo que todas estas formas de arte tienen en común es:

1) una suerte de validez absoluta en su belleza intemporal, eterna;
2) una perfección de forma: sus diversas partes se ensamblan en la totalidad y siguen unas a otras de un modo prácticamente inevitable;
3) un sentido de crecimiento: no se trata de una simple cuestión de adición —como un punto que sigue a otro punto—, sino de creciente profundidad del mensaje; y
4) creatividad humana: se encuentran entre los mayores logros humanos.

Todo esto queda muy bien ilustrado en la pieza de Peter Shaffer, *Amadeus*. Salieri, maravillado ante algunas nuevas composiciones de Mozart, exclama: «Desplazad una nota, y produciréis degradación: desplazad una frase, y la estructura se derrumbará.» Cuando ve los manuscritos, comprende que, a través de esas notas de tinta, se encuentra en la contemplación de la belleza absoluta. Mozart mismo advertía su valor. «¡Demasiadas notas!», se quejaba el emperador. Y el compositor, con seguridad absoluta, respondía: «Las notas justas, su majestad, ni más ni menos que las necesarias.»

En todos estos aspectos, los trabajos de música, arte, etc., sirven como modelos valiosos, en su proceso mental, para nuestro trabajo etnográfico. Todas las obras de arte tienen las mismas propiedades. William Trevor, por ejemplo, que antiguamente había sido escultor, relaciona su estilo narrativo con el modelado y el cincelado de una escultura. A eso mismo se refiere el escritor David Lodge cuando dice: «Cada palabra debe aportar una contribución identificable al todo». Los estructuralistas sostienen que hay propiedades comunes básicas entre estas diferentes áreas (véase también HAMMERSLEY y ATKINSON, 1983). Aun cuando la teoría de la «transferencia del entrenamiento» no era popular hace unos años en el debate acerca de la utilidad del latín como asignatura escolar, Levi-Strauss, por ejemplo, cree que la recepción de mensajes musicales por el cerebro puede servir como modelo para la recepción de otras clases de mensajes culturales. Por ejemplo, este autor sostiene que la melodía y la armonía ilustran la distinción de la lingüística estructural entre secuencia y contenido. De un modo interesante, Levi-Strauss se describe a menudo a sí mismo como artista al mismo tiempo que erudito, y «su estilo es una combinación barroca de orden y fantasía» (SPERBER, 1979, pág. 24).

Hay otra cuestión: sea lo que fuere lo que decidamos considerar en el campo del arte, la elección reflejará nuestros intereses y organización personales, y estimulará la reflexión. De tal suerte, no sólo ayuda a colocar nuestra investigación en el plano más amplio de los intereses de la gente, sino que

ayuda a darle mayor profundidad. El trabajo etnográfico es extremadamente personal. En mayor medida que en otras formas de investigación, permite un trabajo a partir del destino propio en un contexto de «problemas públicos». En otras palabras, ofrece iluminaciones de problemas y anomalías que uno puede haber experimentado en el pasado de una manera estructurada y junto con la experiencia humana general, penetraciones de comprensión en los problemas y anomalías que se han experimentado en el pasado, lo cual evita el exceso de autocondescendencia.

«Darle a la manivela»

Estos modelos son los Rolls-Royce del mundo artístico. Cuando me dispongo a escribir una investigación, me acuerdo de mi primer coche, un Morris 1000, en el que había que darle a la manivela antes de que pudiera arrancar. Era más bien azaroso en su marcha (en gran parte, terminé por descubrir, debido a la tendencia de sus impulsores a trabarse), y en ocasiones escapaba al control, pero generalmente llegaba al final aunque no muy rápidamente.

Este «darle a la manivela» es un paso preliminar necesario. El análisis se desarrolla en múltiples capas: no tiene lugar íntegramente en el mismo plano mental. Escribir es una actividad tan diferente de otras responsabilidades de la enseñanza y la vida académica, que en general no nos encontramos en el marco mental adecuado para ello, ni caemos en él de una manera natural; por el contrario, debe ser inducido por la fuerza. Podríamos considerarlo como uno más de esos «desafíos», potencialmente muy compensador desde el punto de vista intelectual. Podríamos persuadirnos de que realmente gozamos escribiendo, aunque cualquier recompensa o goce intelectual viene después, y no por cierto al comienzo. «Redactar» una investigación es algo completamente distinto de los deliciosos ensayos que acostumbrábamos escribir en la escuela, de los catárticos fragmentos de biografía, de los artículos de diarios o de revistas que podemos escribir de tanto en tanto, que saben de una mayor indulgencia para consigo mismo y de un estilo periodístico. La redacción académica es una actividad rigurosamente disciplinada, y para emprenderla hemos de prepararnos.

Yo puedo necesitar entre un día y una semana para «entrar en revoluciones». Puede ocurrirme tener dos o tres días claros en que puedo entregarme al comienzo de la redacción, engendrar un entusiasmo que luego puede prolongarse durante las siguientes dos o tres semanas. Este es un tiempo promedio para dominar el proyecto de redacción, y en general debo dedicarle toda mi atención durante ese período a fin de apoderarme totalmente de él. Algunos de nosotros damos muestras de experimentar realmente grandes cambios de personalidad a fin de realizar el trabajo. Sin embargo, a diferencia del Dr. Jekyll, no tenemos ninguna poción mágica.

Me parece que esto se hace casi por omisión. Es decir, siempre aliento falsas esperanzas de que me pondré verdaderamente a escribir en esos primeros días. Raramente lo hago, pues lo que en realidad ocurre es la comparación y el enfrentamiento con la barrera del sufrimiento. Esto tiene que ver en parte con la violencia que se ejerce sobre uno mismo en virtud de un sobreimpulso psíquico. En consecuencia, en verdad esos dos o tres primeros días podrían ser el tiempo para la reconsideración de todo el material de investigación, para un constante filtrar y volver a filtrar, separar la paja del heno, identificar las fuerzas, ordenar el material hacia ellas, controlar el trabajo clave asociado, reclasificar, realizar uno o dos intentos de introducción y, si esto fracasa, reunir una de las secciones más completas, coherentes e interesantes. Si esto último va bien, puede convertirse en una bola de nieve y proveer un pasaje comparativamente fácil. Lo más común es que sólo se trate del comienzo de la lucha.

Así, pues, lo que se hace durante estas primeras etapas es cumplir un proceso de «preparación psíquica» para el lanzamiento de la escritura (proceso acompañado de cierta perturbación e incomodidad) y, en segundo lugar, atravesar las primeras etapas de preparación del material para su presentación. El proceso de «darle a la manivela» o «entrar en revoluciones» es en parte sistemático y consolidante, y en parte desordenado y azaroso, pues se buscan nuevas configuraciones. Esto último indica una tercera actividad, la de tratar de desarrollar nuevas comprensiones. Esta tiene su origen en la lectura y relectura de las notas de campo, las transcripciones, los resúmenes, las categorías; en examinar los comentarios realizados a lo largo del camino, tal vez en un diario de investigación, que en su momento se habían hecho «para referencia futura». Se prueban algunas ideas más, y se comprueba qué parecen una vez escritas. Los diagramas resultan útiles para mostrar las interrelaciones. La papelera se llena en seguida. A Robert Greaves le dijo en una oportunidad uno de sus primeros tutores que «la papelera era su mejor amigo», lo que él, más tarde, descubrió que era un «buen consejo».

En consecuencia, al final del primer día, no se habrá producido más que un lado de un folio, que probablemente será descartado al día siguiente, pero, no obstante, se habrá cumplido una buena porción de preparación mental y se habrán clarificado los datos. Yo tengo una «tasa de producción» normal de cinco páginas escritas, o unas mil palabras al día. Pienso que es ésta una norma de escritor que de alguna manera he internalizado, y parece bastante adecuada cuando trabajo bien. La calidad puede variar, especialmente al comienzo, pero esto no me preocupa en esta etapa, en la medida en que la mente está lubricada y en funcionamiento y comienzan a asomar algunas ideas. La «cuota» representa el producto tangible e identificable del trabajo del día. Aunque esta etapa es de irrupción de ideas en la mente y de prueba de construcciones alternativas, la prueba de fuego para ellas está en si conservan o no su valor potencial en la comunicación. La cuota es un volumen razonable que

haga posible era prueba, lo suficientemente larga como para requerir un pensamiento sostenido y coherente y reflejar una organización en gran escala, y lo suficientemente breve como para acabarla en un día sin necesidad de una concentración agotadora en la línea frontal.

La persona de ética protestante (E. P.) también internaliza la regulación temporal. Cuando yo era maestro de escuela, el tiempo se controlaba magníficamente desde el exterior mediante los requisitos de «nueve a cuatro» y de «trimestre»; sabías cuándo habías trabajado y cuándo no. Como académico, la administración del tiempo es más personal, pero me parece que todavía sigo dominado por los patrones de la E. P. El ritual de sentarse a trabajar a las 9 de la mañana y trabajar hasta las 12 o 12.30, y luego otras dos horas por la tarde, es una buena disciplina mental. Sin este impulso moral detrás del ritual, dudo que hubiera escrito algo alguna vez. Sin embargo, es curioso que, si bien me mantengo fiel al ritual, las horas pueden ser mucho más productivas. Así, las noches de invierno, los fines de semana, tarde por la noche y ocasionalmente muy pronto por la mañana, son momentos comparativamente muy productivos. Los patrones de la E. P. enseñan que ésos son «tiempo libre», y la psicología correspondiente dice que puedo hacer con él lo que me dé la gana, que no importa si los aprovecho o no. Los períodos anteriores a las vacaciones también son útiles. Las vacaciones deben ganarse y, si no se termina un proyecto, no se gozará de ellas. También existe un fuerte impulso práctico, pues un proyecto parcialmente terminado significa que, después de haber «perdido forma» durante las vacaciones, habrá que volver a «darle a la manivela».

Una vez «dada la manivela», con el motor engranado y en funcionamiento, encontraré obstáculos en el camino. Me conformo pensando que esto les sucede a los mejores escritores. En una de sus novelas, Chejov se atormentó durante dos días pensando cómo haría cruzar el umbral de una casa a su heroína. Conrad sufría horriblemente. A veces quería ser picapedrero, porque «el romper una piedra no encierra ninguna duda. Pero en cada página que se escribe hay duda, miedo, un negro horror» (KARL y DAVIES, 1983). Edward BLISHEN habla de un novelista de su conocimiento, muy dotado, que, después de escribir «cien espléndidas páginas, era dominado por el terror literario en su peor forma»: miedo a los revisores y miedo a que «la narración se detuviera» (1980, págs. 18-19). Le rogó a Blishen que «le dijera francamente si yo creía que sus aptitudes declinaban ... Y al final, siempre, como yo decía lo suficiente para que siguiera escribiendo, preguntaba: «¿Se mueve? ¿Se mueve, verdad que se mueve?» La moraleja que se extrae de esto es que tenemos necesidad de buenos amigos, tutores, colegas de confianza a quienes poder recurrir para un buen consejo o apoyo moral. Este tipo de terapia no excluye la crítica constructiva, igualmente valiosa, que se busca de los colegas, la que a veces puede ser muy mordaz, aunque se dirija a otro problema.

Los escritores desarrollan sus propios estímulos psicológicos. John MORTI-

MER (1983, pág. 9) tenía su despacho cubierto de carteles de anuncio de sus obras. «Nunca la confianza ha sido mi fuerte. Cuando la página está en blanco y tienes miedo, como me ocurre a mí casi siempre, de no poder llenarla jamás, es una gran ayuda levantar la vista y pensar: ¡Menos mal que he escrito *eso*!» Quienes no hemos llegado tan lejos, hemos de recurrir a elementos básicos del carácter: confianza en la propia capacidad para pasar el umbral; paciencia para no esperar una recompensa demasiado rápida y para soportar las dificultades y detenciones; ánimo y determinación para preservar en la tarea, explorar todos los caminos y emplear todos los recursos personales en innúmeras configuraciones para abrirse paso. En tales circunstancias podemos recordar las optimistas líneas de MASEFIELD (1932):

> Por tanto, adelante, compañero: cuando ante ti
> No tengas ya camino ni tan siquiera huella,
> Cuando todo parezca el mundo de un ciego,
> Brillará en tu interior la luz del camino que has de seguir.

Aunque vale la pena no olvidar el antiguo adagio según el cual «la luz que se ve al fondo del túnel puede ser la de un tren que se acerca».

Hay estrategias que pueden llevar a bloqueos. Lo primero que hay que hacer es analizar el problema. ¿Es que estás cansado (aun cuando no hayas alcanzado la cuota)? La respuesta, claro, es el descanso, el cambio de actividad. ¿Se debe, en cambio, a falta de preparación o trabajo básico inadecuado, de modo que en realidad no sabes muy bien qué es lo que quieres decir? Esto requeriría una reconsideración de los datos, tal vez más lecturas, y ciertamente, más reflexión preliminar. O tal vez sientas una incómoda sensación de que la explicación ha llegado a un punto muerto o de que lo que en la planificación previa parecía un camino correcto, al proceder a escribir se muestra como un espejismo. La única alternativa posible es la de volver al comienzo de la línea falsa. Lo importante es no dejarse dominar por el bloqueo, sino convertirse en su señor.

Además, hay muchos pequeños trucos que seguramente todos nosotros utilizamos para evitar estos bloqueos. Mirar por la ventana hacia afuera y contemplar la vista panorámica («Elevaré los ojos hasta las colinas de donde me llega la ayuda»), beber muchas tazas de café (tanto por las interrupciones como por la cafeína), caminar por la habitación, escuchar un alegre zorzal, examinar con binoculares la lejana actividad en las parcelas (¡Caramba! Otra vez el carbonero!), conversar con el perro, explicar un punto o soltar un discurso a una audiencia imaginaria (C. Wright MILLS, 1959, recomendaba esto), mantener una conservación mental, caminar por el jardín, tocar el violín... y así sucesivamente. Thomas Keneally tenía en su despacho una mesa de billar para tales momentos. Algunos recomiendan un rato de ejercicio físico extenuante, casi como si se expulsara el malestar del propio sistema: *squash*,

natación, carrera. Un director que yo conocí solía tener un saco de boxeo en su oficina para los momentos de «problemas insolubles».

Sin embargo, hay que distinguir los auténticos bloqueos de los bloqueos autoinducidos. Las estrategias de evitación de trabajo son particularmente sutiles en las actividades de la escritura. En un estudio de métodos estudiantiles BERNSTEIN (1978, pág. 30) describe «la trampa de la creatividad»:

> Es mejor esperar hasta estar a reventar de ideas o bien sentirse suficientemente motivado, aun cuando la motivación sea culpable de la ineficaz aplicación previa de técnicas de trampas. En consecuencia, es el «cavilemos un rato» (a lo que se halla estrechamente relacionado el «Me echaré a pensar en ello»; el posible peligro de esta táctica es muy claro: si se hace una lista de todas las cosas que la gente suele hacer en posición horizontal, el estudiar ocupará uno de los últimos lugares).

Una vez más, podemos animarnos pensando que hasta los mejores escritores «trampean»; en verdad, sobresalen en ello. Coleridge escribía a un amigo: «Mañana por la mañana, no me cabe duda, tendré la mente clara y elevada de los espíritus selectos; pero esta noche siento que no debería emprender absolutamente nada, a excepción de Pensar, Planificar y Resolver para resolver, y rezar para ser capaz de llevar eso a cabo (carta a John H. Morgan, 1814). William Cowper decía, en términos análogos:

> Para mí (digo) es difícil encontrar oportunidades de escribir. Tengo toda la mañana ocupada en el jardín; y por la tarde, hasta que he bebido el té, no sirvo para nada. A las cinco de la tarde caminamos; una vez terminado esto, el cansancio llama al descanso, y nuevamente no sirvo para nada. La hora actual, que (no hace falta que lo diga) es la comprendida entre las cuatro y las cinco, la dedico a su servicio, como la única de las veinticuatro que no está ya ocupada por otra cosa (carta al Rev. William Unwin, 1781).

Las estrategias de evitación del trabajo pueden indicar una auténtica necesidad de alivio, o bien sólo una reacción demasiado humana de huir del sufrimiento. Al menos hemos de reconocerlas tal como son. En cuanto a los bloqueos, podría uno tratar de liberarse de ellos asegurándose una corriente de opciones. Permanentemente se debería tener papel y pluma a mano. Las ideas pueden surgir por autosugestión cuando estamos mirando televisión, oyendo la radio, cocinando, arreglando el jardín, y hay que anotarlas antes de olvidarlas. El conducir es para mí una situación particularmente productiva, y entonces resulta muy útil un grabador. Cuando escribo, a menudo me encuentro jugando con las posibilidades futuras al mismo tiempo que me concentro en el tema presente. Incluso cuando escribo, anoto en un extremo del papel una palabra clave, para recordarla, pues, de lo contrario, se pierde.

Si un bloqueo resulta inevitable e inamovible, me voy a algún otro sitio

para concentrarme en otra parte del análisis en que el progreso sea más fácil. Esto ayuda a recuperar la fluidez y la confianza, y ayuda también a superar el conflicto de E. P., en tanto se cumple con creces la cuota, o puedo retroceder, a lo que ya he hecho, ampliando un punto aquí y allá y mejorando la racionalización del plan. Más tarde podré volver al bloqueo, con ímpetu renovado. Luego, se reúne en una unidad la totalidad del informe, el artículo, la comunicación o el libro, como si se tratara de una película en la etapa de corte y montaje. Raramente escribo un artículo de una sola vez y ordenadamente. En general, escribo la introducción al final, pues sólo entonces estoy seguro del tema sobre el que trata el artículo. Mi manuscrito final es una masa de tachaduras y agregados, algunos escritos entre líneas, algunos en páginas extra, que a su vez tienen agregados, tachaduras y, tal vez, páginas extra. Una vez, una secretaria describió mis manuscritos como un juego del Monopolio: «Vaya a ...» «No ...» «Retroceda a ...» «Vea en ...», con líneas, flechas, círculos, etc.

Si todo eso falla, el bloqueo puede conducir a dejar a un lado ese elemento particular o, por lo menos archivarlo para referencia futura. Sin embargo, conviene tener en cuenta que, a menudo, cuando el problema se solucione, estos aspectos del trabajo probablemente sean los más gratificantes, valiosos y celebrados. No debiera prescindirse de ellos demasiado ligeramente.

Planificación

Recuerdo que en mis días de escuela se me pedía que «planificara» una composición en borrador. Era una actividad aislada. Tú hacías tu plan —«pensabas»— y luego lo seguías y «escribías». Pero la planificación de la redacción de una investigación es muchísimo más complicada. Lo primero es trabajo secundario, no particularmente creativo. Lo último es una busca de nuevas formulaciones y, casi por definición, no puede planificarse por anticipado, pues el proceso creativo continúa en la redacción misma. En realidad, puede ser la parte *más* creativa del trabajo cualitativo, y a veces es difícil distinguir entre planificación y redacción.

Sin embargo, lo mismo que ocurre con la pintura, no se puede dar la última mano con tranquilidad si antes no se ha puesto una buena base. Por supuesto, la investigación entera requiere planes, pero en el trabajo cualitativo, la recogida de datos se mueve dentro de un margen flexible y relativamente sin compromiso. Los planes para el producto final suelen comenzar a tomar forma durante los primeros análisis, más allá de los cuales he encontrado cuatro etapas principales de planificación:

1) un esquema especulativo preliminar, en parte sistemático, en parte azaroso,

2) un plan de trabajo provisional,
3) un plan reelaborado en estadio de primer borrador, que puede ser repetido en borradores posteriores, y
4) un plan final, que establezca un orden

Su naturaleza es la siguiente.

Plan especulativo

El esquema inicial intenta combinar la solidez del trabajo ya realizado con más intentos especulativos para teorizar y conceptualizar. Se ha de ser rigurosamente selectivo, se han de reducir los datos a un volumen manejable para su representación en la mente. Idealmente, el plan debiera presentar un cuadro omnicomprensivo e instantáneo de los rasgos más importantes de la investigación. Esto facilita la percepción de lo que con ello se relaciona, y de qué manera los distintos elementos podrían reunirse en una unidad. Los elementos débiles, sin sostén, se dejan a un lado. Los datos se utilizan para apoyar otros, así como ejemplos elegidos. Al mismo tiempo, el trabajo puramente mecánico se ve acompañado de «ondas cerebrales», intentos de comprender los datos a una nueva luz. En esta etapa tomo muchísimas notas, apunto estas ondas cerebrales cuando y tal como se me presentan, y termino con un archivo de estas ondas, que examino debidamente en una planificación diaria detallada. Dichas ondas han de anotarse y clasificarse, agregarse como reflexiones ulteriores y reducirlas en tanto encuentro puntos similares repetidos. El plan preliminar puede ser absolutamente detallado, y por cierto que cuanto más riguroso sea, más fácil resultará el pasaje a la escritura, aun cuando muy pronto haya que introducirle radicales alteraciones. Pues cumple otra función: la de preparar la mente. Esto no quiere decir tan sólo ofrecerle una visión de conjunto de la empresa, sino obligarla a concentrarse en el mecanismo de construcción. En la etapa siguiente, la «escritura» se combinará con esto para producir el plan más duradero.

El plan de trabajo provisional

De lo que se acaba de decir se extrae el plan de trabajo provisional. En lo esencial, consiste en una cantidad de encabezamientos importantes, con subtítulos donde resulte oportuno, y una indicación del contenido que incluyen (y de dónde se lo puede encontrar). Puedo reservarme una carta especial para las cuestiones que deseo recalcar en la conclusión. Esta última no es fácil de escribir, aunque es una de las secciones más importantes. Una solución, por tanto, es la de seguir adelante con un plan para la conclusión, al que se agregarán notas a medida que progrese la redacción.

Todas las notas y encabezamientos de datos se vuelven a considerar y a

controlar sistemáticamente para evitar omisiones o malas representaciones. Luego, el plan de trabajo se reexamina para ordenarlo y establecer sus nexos. En esta etapa, los nexos no son demasiado fuertes, pues el plan de trabajo será inevitablemente modificado apenas comience la redacción. Especialmente en el trabajo cualitativo, es importante mantener este talante mental divergente casi hasta el producto final.

Plan reelaborado

Al redactar el primer borrador surge un plan reelaborado, consciente. No se seguirá de un modo sumiso el plan preliminar, pues, apenas se comienza a escribir, surgen ideas mejores. Algunas secciones demostrarán ser muy productivas, otras, menos. En realidad, todo plan general puede ser suspendido temporalmente mientras se investigan prometedoras líneas de pensamiento, cada una de ellas, a su vez, ramificada. Si demuestran ser productivas, se les puede asignar mayor importancia en el esquema, y en cambio relegar otras a segundo plano. Así, el primer borrador ha de tener una cualidad caleidoscópica para mostrar qué debe reunirse para suministrar un elemento de coherencia y continuidad y qué es lo que guarda poca semejanza con el plan preliminar. Esta coherencia, aun implícita, debe ser real y disponible para fortalecer los borradores siguientes. Sin embargo, lo que uno puede hacer en esta etapa es permitir el desarrollo de las partes componentes. Se tiene una noción acerca del producto terminado, pero su cualidad final dependerá de la cualidad y la fuerza de sus partes componentes, así como de la manera en que se las reúna. No se puede montar un Rolls-Royce con las piezas de un Morris 1000.

Plan final

De ello se sigue que ha de haber un plan ulterior, en que los nexos, el desarrollo y la explicación sean más fuertes, y el material, posiblemente, otra vez reordenado. A veces, conviene dejar a un lado por un tiempo el primer borrador, para que «madure». Al volver a él con la mente renovada, es más fácil identificar virtudes y defectos. También se descubren nuevos recursos, en forma de nuevos pensamientos, investigaciones y lecturas más «focalizadas» y, lo más importante, las reacciones de los otros. Además, en esta etapa, la barrera del sufrimiento ya se ha superado y la limpieza se puede hacer con más confianza y ecuanimidad. Se ha exteriorizado con éxito el producto, y ahora es posible relajarse y colaborar a su progreso, tachando aquí, agregando una palabra de explicación allá, encontrando una frase más suave y precisa, reordenando, afirmándolo, adaptándolo al marco general de investigación con el que guarda relación, agregando referencias, extrayendo conclusiones.

En esta etapa se aplican las pruebas más severas. ¿Qué falta aquí? ¿Qué falla en este argumento? ¿Qué hace falta para fortalecerlo? ¿De qué otra manera se podría interpretar este material? ¿Cómo se podría criticar esto? ¿Cuántos prejuicios me estoy dejando pasar? ¿Qué quiero decir en verdad con esto? Hay aquí una bonita cita, pero, ¿es realmente necesaria? He aquí unas oraciones impresionantemente sonoras, pero, ¿qué es lo que dicen? Hay en este párrafo algunos pasajes buenos, pero, ¿tiene en verdad alguna relación con lo que les antecede y lo que les sigue? Aunque de alguna manera es más fácil que una redacción inicial, en ciertos sentidos es mucho más difícil reunir la decisión necesaria para volver a escribir secciones enteras, una vez mecanografiadas. Con todo, hay que hacerlo.

A mi juicio, en este punto, los dos criterios gemelos son: la planificación en cada etapa, pero, al mismo tiempo, el mantenimiento de la flexibilidad. Esto no sólo es importante para dar algún sentido al esquema en su conjunto —no podemos ni siquiera sentarnos y comenzar a escribir—, sino también para advertir que, en la medida en que la intensidad del compromiso mental con los datos aumenta en cada etapa, en esa medida el plan previo puede enmendarse o dejarse totalmente a un lado. William Walton decía que no había tenido intención de componer *Fachada*. Más tarde comentaba: «A veces ocurre que uno hace algo muy bueno por error.» Esto vale exactamente igual para la escritura. Se debe tender a una tensión productiva entre la planificación constructiva y la libertad anárquica, pero potencialmente constructiva.

Con todas estas etapas de escritura y niveles de pensamiento, para el manejo psicológico de la propia producción es útil mantener en funcionamiento algunos proyectos, y aspectos de un proyecto, al mismo tiempo en las diferentes etapas (véase GLASER, 1978). Malcolm Bradbury, por ejemplo, tiene varios trabajos diferentes en distintas máquinas de escribir en toda la casa. Es reconfortante estar en las etapas finales en uno y tener la opción de pasar a un segundo borrador en otro, mientras con un tercero se está aún sudando para pasar la barrera del sufrimiento. Si tienen relación entre sí, pueden «alimentarse» mutuamente; y, por cierto, facilitar el cambio entre estados psicológicos, maximizando así el uso del tiempo y las energías personales. Sin embargo, esto exige una cuidadosa programación, pues la sobreproducción puede terminar en una consecución disminuida.

Fallos comunes en los primeros borradores (y a veces en los últimos)

Para combatir el sufrimiento y superar las dificultades de la escritura, hay una tendencia natural a recurrir a ciertas soluciones falsas. Esta es otra razón por la cual es tan difícil producir una comunicación acabada en una, incluso en dos redacciones. Entre estas falsas soluciones, destacamos las siguientes.

La «persona de paja»

Es muy fuerte la tentación de trabajar sobre el principio de los contrastes. Así, en un intento de dar relevancia al argumento propio y de aumentar su pureza y su fuerza, se puede elaborar una defensa de un argumento opuesto, realmente inexistente. Coger los defectos de ciertas posiciones y reunirlas para formar un monstruo frankensteiniano de un caso especial, es una manera de bastardear el tipo ideal. Es típico de la persona de paja valerse del trabajo de una cantidad de personas, pero no tener en sí misma una personalidad reconocible.

Otra forma similar de mala interpretación es la de coger sólo los aspectos de la posición de una persona que sirven a la finalidad actual e ignorar el contexto, que muy bien podría modificar esos aspectos. Esto es un error en sí mismo, pero el pecado más grave consiste en contextualizar inadecuadamente el propio trabajo en el seno de un campo determinado. Por supuesto, quienes no estén de acuerdo con el modo en que presenta su posición y su análisis, gritarán tal vez «¡Erróneo! ¡Hombre de paja!», aunque quizá se trate de carne y sangre vivas.

Sobreafirmación

Suele acompañar a la persona de paja. Uno se deja llevar por el entusiasmo y la excitación a medida que las ideas surgen, y al intentar exponer el argumento con la máxima fuerza, se sobredimensiona el caso. A menudo esto sólo se reconoce cuando se ve el producto pasado a máquina. La exuberancia inicial se ha ensombrecido, y entonces puede darse una evaluación más racional.

Vale la pena destacar que hay presiones que nos llevan a la sobreafirmación. Muchas veces se ha observado que sólo la investigación positiva se convierte en objeto de informe. Necesitamos que nuestra investigación hable y explique por sí misma. Por eso estamos a la caza de oportunidades para «sobresalir».

Infraafirmación

Esta deriva de una modestia infundada o de la incapacidad para percibir las posibilidades. El informe puede estar escrito de una manera inconsecuente, estar insertado en un contexto más bien lóbrego, en que las desventajas del método se ponen por encima de sus ventajas y en la conclusión se insiste más en las debilidades que en sus virtudes. Por omisión, pueden haberse perdido

oportunidades, haberse descuidado conexiones y aplicabilidades. Es aquí donde hay mucho que ganar con los comentarios de los demás.

Utopismo

Este es un estado imaginario de perfección ideal. No es necesariamente un defecto si se lo reconoce como lo que es. A veces, sin embargo, las sugerencias utópicas se sostienen como posibilidades prácticas. Entonces, la investigación se predica sobre una base que no es de este mundo, y pierde credibilidad. Como en el caso de la persona de paja, puede haber argumentos acerca de qué es utópico y qué no lo es.

Una forma de utopismo lleva a veces al misticismo. Deseosos de no comprometer los pensamientos con la impureza de la página impresa, podemos disimularlos en la oscuridad y proponerlos como una «exploración de la mente en curso». Desgraciadamente, se trata de un viaje sin fin, y probablemente de un viaje solitario. Como observa C. Wright MILLS (1959, pág. 243), «la línea divisoria entre la profundidad y la verborrea suele ser delicada, incluso peligrosa». A veces, además, podemos permitirnos una jerga excesiva. Podemos caer en esto cuando nos esforzamos en mostrar la riqueza teórica de nuestro trabajo, pero lo que se exhibe es el esfuerzo, no la teoría. Recuerdo ahora el personaje de Shakespeare que «tejía más finamente el hilo de su verbosidad que la hebra de su argumento».

Desaliño

Es la escritura demasiado casual, que muestra un pensamiento inadecuado durante el análisis y la planificación. Puede haber afirmaciones salvajes, sin la evidencia adecuada, con ambigüedades, incoherencias, *non sequitur*, contradicciones. Muchas de estas últimas quedan eliminadas en redacciones posteriores, pero si la estructura general no ha sido debidamente conceptualizada, no hay otra alternativa que comenzar de nuevo.

Exceso de celo

He abogado por una tensión productiva entre la planificación y la libertad. Demasiada libertad lleva al desaliño; demasiada planificación conduce al exceso de celo. La situación ideal se produce cuando la mente, moviéndose con libertad, puede producir ideas que luego son sometidas al rigor metodológico. Es difícil cumplir el proceso de otra manera. Una preocupación exagerada por las propiedades del método y *le mot juste* en esta primera etapa puede desem-

bocar en un producto estéril. Es como batear impecablemente todo un partido, pero no ganar una sola carrera, o frotar enérgicamente una ropa, hasta terminar con el producto perfectamente limpio, pero raído. A las ideas ha de permitírseles espacio y tiempo para germinar. Si no son válidas, pronto languidecen, pero es seguro que, si no se las siembra y cultiva, jamás echarán raíces.

Exceso de exactitud

Se trata de una pulcritud exagerada. Es cierto que sobre nosotros llueven presiones —del patrocinante de la investigación, de los editores, del mundo académico en general— para que seamos meticulosamente ordenados, para que presentemos nuestro trabajo en paquetes ordenados, debidamente dividido en ítems, distribuido en secciones y serializado. Sin embargo, los datos cualitativos no son de esta guisa. El problema estriba en cómo se transmite el sentido de flujo, de proceso, de desorden, de incoherencia, de ambigüedad, que es la auténtica esencia de la vida cotidiana. Esto es difícil de hacer mientras al mismo tiempo se trata de extraer algún orden teórico del material. Es fácil deslizarse en un marco de presentación previo e inadecuado y dar un carácter demasiado rígido y distinto a categorías y tipos, y exponer una explicación excesivamente rígida. El peligro mayor de esto está en tratar de utilizar modelos o construcciones teóricas anteriores. Un ejemplo extremo he podido observarlo recientemente en una matriz de 4 × 4, a cuyo autor se presionó para que produjera un tipo para todos los cuadrados. La consecuencia fue que la matriz resultó sin sentido, pues la mayoría de los tipos podía servir para cualquier cuadrado.

Inadecuación teórica

Las formas más comunes de inadecuación teórica en investigación etnográfica incluyen las siguientes.

Ejemplificación

Todo lo que se hace es proporcionar nuevas ilustraciones de los conceptos o construcciones teóricas de algún otro. Esto, salvo en el caso de que se haga deliberadamente como estudio de respuesta, o que se trate de desarrollar una teoría formal o partir de una concreta, tiene poco valor en sí mismo. Lo que hay que hacer es reexaminar cuidadosamente el material para averiguar cómo progresa la comprensión en estas áreas. Y más apropiado sería, si se supiera que la investigación implicaría esas áreas teóricas, una consideración previa

de ellas según las líneas popperianas ya sugeridas. ¿Cómo podrían comprobarse, falsearse? ¿Qué consideraciones omiten? ¿Hasta qué punto son representaciones adecuadas de los datos?

Retraso o desajuste teórico

A algunos de nosotros han tenido que arrastrarnos pataleando y chillando, o bostezando y frotándonos los ojos, hasta el ámbito propio de la etnografía. Una buena ilustración de este «retraso» es el modelo de las «características» de D. HARGREAVES (1977), que presta gran atención al trabajo «interactuante» previo en las escuelas y se opone a un modelo más purista de «proceso». El modelo de las características fue un resto de los enfoques psicológicos, especialmente del análisis de interacción, que tenía ciertas afinidades con la etnografía.

El «retraso» teórico puede producirse a través de la propia biografía. Impregnados de ciertos métodos y enfoques por el entrenamiento y la experiencia, puede resultarnos difícil cortar radicalmente con ellos y ver el mundo de otra manera.

Descripción infrateorizada

La etnografía es descripción por definición, pero es descripción teóricamente informada (véase HAMMERSLEY, 1980). La descripción que tengo en mente aquí es apenas algo más que una presentación de los datos tal como son, con un pequeño intento de análisis, explicación, extracción de rasgos comunes de las situaciones, identificación de pautas de comportamiento, síndromes de factores, etc. Por supuesto, el dominio de los datos es un paso adecuado en el análisis de la investigación, pero ello ocurre en una etapa anterior.

Conclusión

La cuestión de la conjunción entre riqueza de datos, rigor del análisis y elevación de ideas con la disciplina férrea de la escritura constituye una de las áreas más problemáticas de la investigación cualitativa. Y aunque esto es así para toda clase de investigaciones, su dificultad es mayor aún en el caso del enfoque cualitativo, debido a:

1) el énfasis que se pone en el investigador como instrumento fundamental de la investigación, lo que contribuye a que esos problemas parezcan más personales de lo que son en realidad;

2) la naturaleza de la investigación como proceso —un diálogo abierto y continuado entre recogida de datos y teoría, en que la busca de ideas conspira contra toda conclusión anticipada; y

3) la necesidad, a la vista de esto, de considerar el proceso de «escritura» como un instrumento importante de la producción de ideas, y no sólo de su comunicación.

La escisión produce sufrimiento, que ya he sostenido que es el corolario inevitable de los ritos de pasaje que debemos atravesar en nuestra busca de un producto completamente maduro. Al considerar así las cosas, el problema se exterioriza y se desmitifica, se vuelve menos personal. Luego, el análisis posterior revela la naturaleza formal de las complejidades implícitas, lo que las hace susceptibles de tratamiento. He sugerido, a partir de mi propia experiencia, la forma que podría adoptar esta «artesanía»: el cultivo de situaciones manejables; la satisfacción de la ética protestante (si se trata de una «persona de E. P.») durante un minuto con programas y cuotas, y su desborde al siguiente con el uso productivo del tiempo «libre»; la asunción calculada del riesgo; la atención especial a los modelos de excelencia incluso en áreas que, tal vez, se encuentren fuera de la investigación, como la literaria u otro trabajo artístico; «dar a la manivela» al estado mental adecuado y cumplir los cambios de personalidad evidentes; satisfacción de los «bloqueos» de modo analítico semejante y aplicación a ellos de una variedad de técnicas; mantenimiento de la flexibilidad en los complicados procedimientos de planificación sin pérdida de rigor ni de entusiasmo; y reconocimiento de ciertos errores comunes que afectan nuestros primeros esfuerzos en la escritura.

Son éstas las estrategias que se encaminan hacia la producción de «una nueva canción, habilidosamente ejecutada con mucho ruido» (Salmo XXXIII). Sin embargo, una parte esencial de este aparato es un saludable escepticismo y un reconocimiento de nuestra imperfección última, de tal modo que nunca logramos una canción lo suficientemente «nueva», ni ejecutamos con la suficiente habilidad, ni hacemos el «ruido» suficiente. Si pensáramos de otra manera, jamás hubiéramos producido nada. Como dijo el poeta

> Lo que está escrito, escrito está.
> ¡Ah, si tuviera más valor!

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADELMAN, C. (1985), 'Who are you? Some problems of ethnographer culture shock', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Methods in the Study of Education*, Lewes, Falmer Press.

ATKINS, M. J. (1984), 'Practitioner as researcher: some techniques for analysing semi-structured data in small-scale research', *British Journal of Educational Studies*, XXXII, 3, págs. 251-261.

ATKINSON, J. M. (1977), 'Coroners and the categorization of deaths as suicides', en Bell, C. y Newby, H. (comp.), *Doing Sociological Research*, Londres, Allen & Unwin.

ATKINSON, P. (1984), 'Words and deeds: Taking knowledge and control seriously', en Burgess, R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings; Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

ATKINSON, P. y DELAMONT, S. (1977), 'Mock-ups and cock-ups: The stage-management of guided discovery instruction', en Woods, P. y Hammersley, M. (comp.), *School Experience*, Londres, Croom Helm.

BALL, D. (1965), 'Sarcasm as association: the rhetoric of interaction', *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 2, 3.

BALL, S. J. (1980), 'Initial encounters in the classroom and the process of establishment', en Woods, P. (comp.), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.

BALL, S. J. (1981), *Beachside Comprehensive*, Cambridge, Cambridge University Press.

BALL, S. J. (1982), 'Competition and conflict in the teaching of English: A socio-historical analysis', *Journal of Curriculum Studies*, 14, 1, págs. 1-28.

BALL, S. J. (1983), 'Case study research in education: Some notes and problems', en Hammersley, M. (comp.), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield, Nafferton.

BALL, S. J. (1984), 'Beachside reconsidered: Reflections on a methodological apprenticeship', en Burgess, R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

BARNES, D. (1976), *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth, Penguin.

BARTHOLOMEW, J. (1974): 'Sustaining hierarchy through teaching and research', en Flude, M. y Ahier, J. (comp.), *Educability, Schools and Ideology*, Londres, Croom Helm.

BECKER, H. S. (1958), 'Problems of inference and proof in participant observation', *American Sociological Review*, 23, págs. 652-660.

BECKER, H. S. (1970), *Sociological Work*, Chicago, Aldine.

BECKER, H. S. (1977), 'Social class variations in the teacher-pupil relationship', en Cosin, B. R. y otros (comp.), *School and Society*, 2.ª edic., Londres, Routledge & Kegan Paul.

BECKER, H. S. y GEER, B. (1960), 'Participant observation: The analysis of qualitative field data', en Adams, R. N. y Preiss, J. J. (comp.), *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*, Homewood, Illinois, Dorsey Press.

BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E. C. y STRAUSS, A. L. (1961), *Boys in White*, Chicago, University of Chicago Press.

BECKER, H. S., GEER, B., RIESMAN, D. y WEISS, R. S. (comp.) (1968), *Institutions and the Person*, Chicago, Aldine.

BELL, A. E. (comp.) (1977), *The Diary of Virginia Woolf Vol. 1, 1915-1919*, Londres, Hogarth Press (trad. cast.: *Diario de una escritora*, Barcelona, Lumen, 1982[2]).

BELL, J. y GOULDING, S. (1984), 'Students planning investigation in educational management', en Bell, J. y otros (comp.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper.

BERLAK, A. y BERLAK, H. (1981), *The Dilemmas of Schooling*, Londres, Methuen.

BERNSTEIN, S. (1978), 'Getting it done - notes on student fritters', en Lofland, J. (comp.), *Interaction in Everyday Life*, Beverly Hills, Sage Publications.

BERTAUX, D. (1981), *Biography and Society: the Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly-Hills, Sage.

BEYNON, J. (1983), 'Ways-in and staying-in: Fieldwork as problem solving', en Hammersley, M. (comp.), *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield, Nafferton.

BEYNON, J. (1984), 'Sussing-out teachers - pupils as data gatherers', en Hammersley, M. y Woods, P. (comp.), *Life in School*, Milton Keynes, Open University Press.

BEYNON, J. (1985), *Initial Encounters in the Secondary School*, Lewes, Falmer Press.

BIRD, C., CHESSUM, R., FURLONG, J. y JOHNSON, D. (1981), *Disaffected Pupils*, Universidad de Brunel, Educational Studies Unit.

BLISHEN, E. (1966), *Roaring Boys*, Londres, Panther.

BLISHEN, E. (1980), *Shaky Relationships*, Londres, Hamish Hamilton.

BLUMER, H. (1954), 'What is wrong with social theory?', *American Sociological Review*, 19, págs. 3-10.

BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn & Bacon.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

BROWN, R. H. (1977), *A Poetic for Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press.

BRUYN, S. T. (1966), *The Human Perspective in Sociology: the methodology of*

participant observation, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall (trad. cast.: *La perspectiva humana en sociología*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972).

BRYAN, K. (1980), 'Pupil perceptions of transfer between middle and high schools', en Hargreaves, A. y Tickle, L. (comp.), *Middle Schools*, Londres, Harper.

BULMER, M. (1979), 'Concepts in the analysis of qualitative data', *Sociological Review*, 27, 4.

BULMER, M. (comp.) (1982), *Social Research Ethics*, Londres, Macmillan.

BURGESS, R. G. (comp.) (1982a), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, Allen & Unwin.

BURGESS, R. G. (1982b), 'The unstructured interview as a conversation', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, Allen & Unwin.

BURGESS, R. G. (1983), *Experiencing Comprehensive Education: A Study of Bishop McGregor School*, Londres, Methuen.

BURGESS, R. G. (comp.) (1984a), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

BURGESS, R. G. (1984b), 'Keeping a research diary', en Bell, J. y otros (comp.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper.

BURGESS, R. G. (1984c), *In the Field: An Introduction to Field Research*, Londres, Allen & Unwin.

BURGESS, R. G. (1985a), 'The whole truth? Some ethical problems of research in a comprehensive school', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Methods in the Study of Education*, Lewis, Falmer Press.

BURGESS, R. G. (1985b), 'Key informants and the ethographic study of education', en Burgess, R. G. (comp.), *Qualitative Methodology and the Study of Education*, Lewis, Falmer Press.

CICOUREL, A. V. (1968), *The Social Organisation of Juvenile Justice*, Nueva York, Wiley.

CORRIGAN, P. (1979), *Schooling the Smash Street Kids*, Londres, Macmillan.

DAVIES, B. (1982), *Life in the Classroom and Playground*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

DAVIES, L. (1984), *Pupil Power: Deviance and Gender in School*, Lewes, Falmer Press.

DAVIES, L. (1985), 'Ethnography and status: Focusing on gender in educational research', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Methods in the Study of Education*, Barcombe, Falmer Press.

DEAN, J. P. y WHYTE, W. F. (1969), 'How do you know if the informant is telling the truth?', en McCall, G. J. y Simmons, J. L. (comp.), *Issues in Participant Observation*, Reading, Mass., Addison-Wesley.

DELAMONT, S. (1973), 'Academic conformity observed', tesis doctoral inédita, Universidad de Edimburgo.

DELAMONT, S. (1976), *Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen (trad. cast.: *La interacción didáctica*, Madrid, Cindel, 1984).

DELAMONT, S. (1981), 'All too familiar? A decade of classroom research', *Educational Analysis*, 3, 1, págs. 69-83.

DELAMONT, S. (1984), 'The old girl network: Reflections on the fieldwork at St.

Luke's', en Burgess, R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

DELAMONT, S. y HAMILTON, D. (1984), 'Revisiting classroom research: A continuing cautionary tale', en Delamont, S. (comp.), *Readings on Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen.

DENSCOMBE, M. (1980), '«Keeping 'em quiet»: The significance of no noise for the practical activity of teaching', en Woods, P. (comp.), *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm.

DENSCOMBE, M. (1983), 'Interviews, accounts and ethnographic research on teachers', en Hammersley, M. (comp.), *The Ethnography of Schooling*, Driffield, Nafferton.

DENZIN, N. (1970), *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Londres, Butterworth.

DE WAELE, J.-P. y HARRÉ, R. (1979), 'Autobiography as a psychological method', en Ginsburg, G. P. (comp.), *Emerging Strategies in Social Psychological Research*, Londres, Wiley.

DEXTER, L. A. (1956), 'Role relationships and conceptions of neutrality in interviewing', *The American Journal of Sociology*, LXII, 2, págs. 153-157.

DITTON, J. (1977), *Part-time Crime: an Ethnography of Fiddling and Pilferage*, Londres, Macmillan.

DOUGLAS, J. D. (1970), *Understanding Everyday Life*, Chicago, Aldine.

EDWARDS, A. D. y FURLONG, V. J. (1978), *The Language of Teaching*, Londres, Heinemann.

ELDRIDGE, J. (1980), *Recent British Sociology*, Londres, Macmillan.

ELLIOTT, J. y ADELMAN, C. (1975), 'Teachers' accounts and the objectivity of classroom research', *London Educational Review*, 4, págs. 29-37.

ESLAND, G. (1971), 'Teaching and learning as the organization of knowledge', en Young, M. F. D. (comp.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan.

FARADAY, A. y PLUMMER, K. (1979), 'Doing life histories', *Sociological Review*, 27, 4.

FLANDERS, N. A. (1970), *Analyzing Teaching Behaviour*, Nueva York, Addison-Wesley (trad. cast.: *Análisis de la interacción didáctica*, Madrid, Anaya, 1977).

FORD, J. (1975), *Paradigms and Fairy Tales*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

FOTHERGILL, R. A. (1974), *Private Chronicles: A Study of English Diaries*, Londres, Oxford University Press.

FULLER, M. (1978), *Dimensions of Gender in a School*, tesis doctoral inédita, Universidad de Bristol.

FULLER, M. (1980), 'Black girls in a London comprehensive school», en Deem, R. (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

FULLER, M. (1984), 'Dimensions of gender in a school: Reinventing the wheel?', en Burgess, R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

FURLONG, V. J. (1976), 'Interaction sets in the classroom: Towards a study of pupil knowledge', en Hammersley, M. y Woods, P. (comp.), *The Process of Schooling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

GALTON, M. y SIMON, B. (comp.) (1980), *Progress and Performance in the Primary Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

GALTON, M., SIMON, B. y CROLL, P. (1980), *Inside the Primary Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

GALTON, M. y WILLCOCKS, J. (comp.) (1983), *Moving from the Primary Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

GANNAWAY, H. (1976), 'Making sense of school', en Stubbs, M. y Delamont, S. (comp.), *Explorations in Classroom Observation*, Londres, Wiley.

GINSBURG, M., MEYENN, R. J. y MILLER, H. D. R. (1980), 'Teachers' conceptions of professionalism and trades unionism: An ideological analysis', en Woods, P. (comp.), *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm.

GLASER, B. G. (1978), *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Universidad de California, Sociology Press.

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Londres, Weidenfeld & Nicolson.

GLASER, B. G. y Strauss, A. L. (1971), *Status Passage*, Chicago, Aldine.

GOODSON, I. (1980), 'Life histories and the study of schooling', *Interchange*, 11, 4.

GOODSON, I. (1981), 'Becoming an academic subject; Patterns of explanation and evolution', *British Journal of Sociology of Education*, 2, 3.

GOODSON, I. y WALKER, R. (1979), 'Putting life into ethnography', trabajo presentado en la SSRC *Ethnography of Schooling* Conference, 10-12 de sept., St. Hilda's College, Oxford.

GRACE, G. (1978), *Teachers, Ideology and Control*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

GREER, W. (1983), 'Interviewing as conversation', trabajo inédito, Milton Keynes, The Open University.

GRIFFIN, C. (1985), 'Qualitative methods and cultural analysis: Young women and the transition from school to un/employment', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Methods in the Study of Education*, Lewes, Falmer Press.

GRIFFITHS, G. (1985), 'Doubts, dilemmas and diary keeping: Some reflections on teacher-based research', en Burgess, R. G. (comp.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Lewes, Falmer Press.

HAMMERSLEY, M. (1977a), 'Teacher perspectives', unidades 9-10 del curso E202, *Schooling and Society*, Milton Keynes, Open University Press.

HAMMERSLEY, M. (1977b), 'School learning: The cultural resources required by pupils to answer a teacher's question', en Woods, P. y Hammersley, M. (comp.), *School Experience*, Londres, Croom Helm.

HAMMERSLEY, M. (1979a), 'Towards a model of teacher activity', en Eggleston, J. (comp.), *Teacher Decision-Making in the Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

HAMMERSLEY, M. (1979b), 'Data collection in ethnographic research', bloque 4, parte 3 del curso DE304, *Research Methods in Education and the Social Sciences*, Milton Keynes, Open University Press.

HAMMERSLEY, M. (1979c), 'Analysing ethnographic data', bloque 6, parte 1 del curso DE304, *Reserarch Methods in Education and the Social Sciences*, Milton Keynes, Open University Press.

HAMMERSLEY, M. (1980), 'On interactionist empiricism', en Woods, P. (comp.), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.

HAMMERSLEY, M. (1984), 'The researcher exposed: A natural history', en Burgess,

R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983), *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock.

HAMMERSLEY, M. y TURNER, G. (1980), 'Conformist pupils?', en Woods, P. (comp.), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.

HARGREAVES, A. (1977), 'Progressivism and pupil autonomy', *Sociological Review*, agosto.

HARGREAVES, A. (1979), 'Strategies, decisions and control: Interactions in a middle school classroom', en Eggleston, J. (comp.), *Teacher Decision-Making in the Classroom, Londres*, Routledge & Kegan Paul.

HARGREAVES, A. (1980), 'Synthesis and the study of strategies: A project for the sociological imagination', en Woods, P. (comp.), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.

HARGREAVES, A. (1981), 'Contrastive rhetoric and extremist talk', en Barton, L. y Walker, S. (comp.), *Schools, Teachers and Teaching*, Lewes, Falmer Press.

HARGREAVES, D. H. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

HARGREAVES, D. H. (1972), *Interpersonal Relations and Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul (trad. cast.: *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea, 1979²).

HARGREAVES, D. H. (1977), 'The process of typification in the classroom: Models and methods', *British Journal of Educational Psychology*, 47, págs. 274-284.

HARGREAVES, D. H. (1978), 'Whatever happened to symbolic interactionism', en Barton, L., y Meighan, R. (comp.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classroom: a Reappraisal*, Driffield, Nafferton, págs. 7-22.

HARGREAVES, D. H. (1980), 'The occupational culture of teachers', en Woods, P. (comp.), *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm.

HARGREAVES, D. H. (1981), 'Schooling for delinquency', en Barton, L. y Walker, S. (comp.), *Schools, Teachers and Teaching*, Lewes, Falmer Press.

HARGREAVES, D. H., HESTER, S. K. y MELLOR, F. J. (1975), *Deviance in Classrooms*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

HARRIS, A. (1976), 'Intuition and the arts of teaching', unidad 18 del curso E203, *Curriculum Design and Development*, Milton Keynes, Open University Press.

HART, N. (1976), *When Marriage Ends: A Study in Status Passage*, Londres, Tavistock.

HENRY, J. (1963), *Culture against Man*, Random House, Nueva York.

HICKS, D. (1981), 'Bias in school books: Messages from the ethnocentric curriculum', en James, A. y Jeffcoate, R. (comp.), *The School in the Multicultural Society*, Londres, Harper & Row.

HITCHCOCK, G. (1983), 'What might INSET programmes and educational research expect from the sociologist?', *British Journal of Inservice Education*, 10, 1, págs. 9-31.

HOPPER, E. (1971), 'A typology for the classification of educational systems', en Hopper, E. (comp.), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Londres, Hutchinson.

HUNTER, C. (1980), 'The politics of participation - with specific reference to teacher-

pupil relationships', en Woods, P. (comp.), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm.

JACKSON, P. W. (1968), *Life in Classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975).

KARL, E. R. y DAVIES, L. (comp.) (1983), *The Collected Letters of Joseph Conrad, Volume One: 1861-1897*, Cambridge, Cambridge University Press.

KEDDIE, N. (1971), 'Classroom knowledge', en Young, M. F. D. (comp.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan.

KING, R. A. (1978), *All Things Bright and Beautiful*, Chichester, Wiley.

KING, R. A. (1984), 'The man in the Wendy House: Reseaching infants' schools', en Burgess, R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

LACEY, C. (1970), *Hightown Grammar*, Manchester, Manchester University Press.

LACEY, C. (1976), 'Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of «Hightown Grammar»', en Hammersley, M. y Woods, P. (comp.), *The Process of Schooling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

LACEY, C. (1977), *The Socialization of Teachers*, Londres, Methuen.

LAMBART, A. M. (1976), 'The sisterhood', en Hammersley, M. y Woods, P. (comp.), *The Process of Schooling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

LINDESMITH, A. R. (1947), *Opiate Addiction*, Bloomington, Ind. Principia Press.

LOBBAN, G. (1978), 'The influence of the school in sex-role stereotyping', en Chetwynd, J. y Hartnett, O. (comp.), *The Sex Role System*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

LOGAN, T. (1984), 'Learning through interviewing', en Schostak, J. F. y Logan, T. (comp.), *Pupil Experience*, Londres, Croom Helm.

LORTIE, D. C. (1973), 'Observations on teaching as work', en Travers, R. M. W. (comp.), *Second Handbook on Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally.

LLEWELLYN, M. (1980), 'Studyung girls at school: The implications of confusion', en Deem, R. (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

MACDIARMID, H. (1969), *Selected Essays of Hugh MacDiarmid* (comp. Duncan Glen), Londres, Cape.

MACLURE, M. y FRENCH, P. (1980), 'Routes to right answers: on pupils' strategies for answering teachers' questions', en Woods, P. (comp.), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.

MCNAMARA, D. (1980), 'The outsider's arrogance: The failure of participant observers to understand classroom events', *British Educational Research Journal*, 6, 2.

MARSH, P., ROSSER, E. y HARRÉ, R. (1978), *The Rules of Disorder*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

MARTIN, W. B. W. (1976), *The Negotiated Order of the School*, Toronto, Macmillan.

MASEFIELD, J. (1932), *The Collected Poems of John Masefield*, Londres, Heinemann.

MAY, N. y RUDDUCK, J. (1983), *Sex-Stereotyping and the Early Years of Schooling*, Norwich, The Centre for Applied Research in Education.

MEAD, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.

MEASOR, L. (1985), 'Interviewing in ethnographic research', en Burgess, R. G.

(comp.), *Qualitative Methodology and the Study of Education*, Lewes, Falmer Press.

MEASOR, L. (1985), 'Sex education and adolescent development', trabajo inédito, Milton Keynes, The Open University.

MEASOR, L. y WOODS, P. (1983), 'The interpretation of pupil myths', en Hammersley, M. (comp.), *The Ethnography of Schooling*, Driffield, Nafferton.

MEASOR, L. y WOODS, P. (1984), *Changing Schools: Pupil Perspectives on Transfer to a Comprehensive*, Milton Keynes, Open University Press.

MERTON, R. (1957), *Social Theory and Social Structure*, Chicago, Free Press.

MEYENN, R. (1980), 'School girls' peer groups', en Woods, P. (comp.), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm.

MILLER, S. M. (1952), 'The participant observer and over-rapport', *American Sociological Review*, XVII, págs. 97-99.

MILLS, C. W. (1959), *The Sociological Imagination*, Nueva York, Oxford University Press.

MORGAN, C. (1960), *The Writer and His World*, Londres, Macmillan.

MORTIMER, J. (1983), 'Wig, pen and wisdom', *Radio Times*, 27 de agosto-2 de septiembre.

MURDOCH, I. (1980), *The Sea, The Sea*, Londres, Panther.

MUSGROVE, F. y MIDDLETON, R. (1981), 'Rites of passage and the meaning of age in three contrasted social groups', *British Journal of Sociology*, 32, 1, marzo.

NASH, R. (1976), 'Pupils' expectations of their teachers', en Stubbs, M. y Delamont, S. (comp.), *Explorations in Classroom Observation*, Chichester, Wiley.

NIAS, J. (1981), 'Commitment and motivation in primary school teachers', *Educational Review*, 33, 3, págs. 181-190.

NISBET, R. (1962), 'Sociology as an art form', *Pacific Sociological Review*, Otoño.

OAKLEY, A. (1980), *Women Confined: Towards a Sociology of Childbirth*, Oxford, Martin Robertson.

OAKLEY, A. (1981), 'Interviewing women', en Roberts, H. (comp.), *Doing Feminist Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

PARKER, H. J. (1974), *View from the Boys*, Newton Abbot, David & Charles.

PATRICK, J. (1973), *A Glasgow Gang Observed*, Londres, Eyre Methuen.

PAYNE, G., DINGWALL, R., PAYNE, J. y CARTER, M. (1981), *Sociology and Social Research*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

PLAYER, J. (1984), 'The amorphous school', en Goodson, I. F. y Ball, S. J. (comp.), *Defining the Curriculum*, Lewis, Falmer Press.

PLUMMER, K. (1983), *Documents of Life*, Londres, Allen & Unwin.

POLLARD, A. (1979), 'Negotiating deviance and «getting done» in primary school classrooms', en Barton, L. y Meighan, R. (comp.), *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield, Nafferton.

POLLARD, A. (1980), 'Teacher interests and changing situations of survival threat in primary school classrooms', en Woods, P. (comp.), *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm.

POLLARD, A. (1982), 'A model of coping strategies', *British Journal of Sociology of Education*, 3, 2.

POLLARD, A. (1984), 'Goodies, jokers and gangs', en Hammersley, M. y Woods, P.

(comp.), *Life in School: The Sociology of Pupil Culture*, Milton Keynes, The Open University.

POLLARD, A. (1985a), 'Opportunities and difficulties of a teacher-ethnographer: A personal account', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Methods in the Study of Education*, Lewes, Falmer Press.

POLLARD, A. (1985b), *The Social World of the Primary School*, Londres, Holt, Rinehart & Winston.

POPPER, K. (1963), *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, Londres, Routledge & Kegan Paul (trad. cast.: *Conjeturas y refutaciones*, Barcelona, Paidós, 1960).

PORTER, M. (1984), 'The modification of method in researching postgraduate education', en Burgess, R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

PRENDERGAST, S. y PROUT, A. (1984), 'The natural and the personal - reflections on birth films in school', trabajo presentado en la conferencia *The Affective Curriculum*, St. Hilda's College, Oxford.

READ, P. P. (1977), *Polonaise*, Londres, Pan (trad. cast.: *Polonesa*, Barcelona, Noguer, 1977).

REDFIELD, R. (1953), *The Primitive World and its Transformations*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press.

REYNOLDS, D. (1976), 'The delinquent school', en Hammersley, M. y Woods, P. E. (comp.), *The Process of Schooling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

REYNOLDS, D. y SULLIVAN, M. (1979), 'Bringing schools back in', en Barton, L. y Meighan, R. (comp.), *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield, Nafferton.

RISEBOROUGH, G. F. (1981), 'Teacher careers and comprehensive schooling: An empirical study', *Sociology*, 15, 3, págs. 352-381.

ROBINSON, P. E. D. (1974), 'An ethnography of classrooms', en Eggleston, J. (comp.), *Contemporary Research in The Sociology of Education*, Londres, Methuen.

ROSSER, E. y HARRÉ, R. (1976), 'The meaning of disorder', en Hammersley, M. y Woods, P. (comp.), *The Process of Schooling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

RUDDUCK, J. (1984), 'A study in the dissemination of action research', en Burgess, R. G. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

RUTTER, M. y otros (1979), *Fifteen Thousand Hours*, Londres, Open Books.

SCARTH, J. (1985), *The Influence of Examinations on Curriculum Decision-Making: A Sociological Case-Study*, Tesis doctoral de Filosofía, Departamento de Investigación Educativa, Universidad de Lancaster.

SCHUTZ, A. (1962), *Collected Papers*, The Hague, Nijhoff.

SHULMAN, L. (1984), 'Teacher education and educational research', trabajo presentado en la conferencia *Research in Teacher Education*, Universidad de Leicester.

SIKES, P., MEASOR, L. y WOODS, P. (1985), *Teacher Careers: Crises and Continuities*, Lewes, Falmer Press.

SILVERS, R. J. (1977), 'Appearances: A videographic study of children's culture', en Woods, P. y Hammersley, M., *School Experience*, Londres, Croom Helm.

SIMON, B. y WILLCOCKS, J. (1981), *Research and Practice in the Primary Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

SJOBERG, G. y NETT, R. (1968), *A Methodology for Social Research*, Nueva York, Harper & Row.

SMITH, D. (1973), 'Distribution processes and power relations in education systems', bloque 1 del curso E352, *Education, Economy and Politics*, Milton Keynes, Open University Press.

SMITH, L. H. y GEOFFREY, W. (1968), *The Complexities of an Urban Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

SPERBER, D. (1979), 'Claude Lévi-Strauss', en Sturrock, J. (comp.), *Structuralism and Since*, Oxford, Oxford University Press.

SPRADLEY, J. P. (1979), *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

SPRADLEY, J. P. (1980), *Participant Observation*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

STANWORTH, M. (1983), *Gender and Schooling: A study of Sexual Divisions in the Classroom*, Londres, Hutchinson.

STEBBINS, R. (1970), 'The meaning of disorderly behaviour: Teacher definitions of a classroom situation', *Sociology of Education*, 44, págs. 217-236.

STEBBINS, R. (1981), 'Classroom ethnography and the definition of the situation', en Barton, L. y Walker, S. (comp.), *Schools, Teachers and Teaching*, Lewes, Falmer Press.

STENHOUSE, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann.

STENHOUSE, L. (1984), 'Library access, library use and user education in academic sixth forms: An autobiographical account', en Burgess, R. J. (comp.), *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press.

TURNER, G. (1983), *The Social World of the Comprehensive School*, Londres, Croom Helm.

TURNER, V. W. (1969), *The Ritual Process*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

VAN GENNEP, A. (1960), *The Rites of Passage*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

WAKEFORD, J. (1969), *The Cloistered Elite: A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*, Londres, Macmillan.

WALKER, R. y ADELMAN, C. (1972), *Towards a Sociography of Classrooms*, Informe final, Londres, SSRC.

WALKER, R. y WIEDEL, J. (1985), 'Using photographs in a discipline of words', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Methods in the Study of Education*, Lewes, Falmer Press.

WALLER, W. (1932), *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Wiley.

WAX, M. y WAX, R. (1971), 'Great tradition, little tradition and formal education', en Wax, M. L., Diamond, S. y Gearing, F. (comp.), *Anthropological Perspectives on Education*, Nueva York, Basic Books.

WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D. y SECHREST, L. (1966), *Unobtrusive Measures; Nonreactive Research in the Social Sciences*, Chicago, Rand McNally.

WEBB, J. (1962), 'The sociology of a school', *British Journal of Sociology*, 13, págs. 264-272.

WEBER, M. (1946), *Max Weber's Essays in Sociology* (Gerth, H. H. y Mills, C. W. comp.), Nueva York, Oxford University Press (trad. cast.: *Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972).

WESTBURY, I. (1973), 'Conventional classrooms, «open» classrooms and the technology of teaching», *Journal of Curriculum Studies*, 5, 2, noviembre.

WHYTE, W. F. (1955), *Street Corner Society*, Chicago, University of Chicago Press.

WHYTE, W. F. (1982), 'Interviewing in field research', en Burgess, R. G. (comp.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, Allen & Unwin.

WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House.

WOLCOTT, H. (1975), 'Criteria for an ethnographic approach to research in schools', *Human Organization*, 34, 2.

WOODS, P. (1978), 'Negotiating the demands of schoolwork', *Journal of Curriculum Studies*, 10, 4, págs. 309-327.

WOODS, P. (1979), *The Divided School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

WOODS, P. (1981), 'Strategies, commitment and identity-making and breaking the teacher role', en Barton, L. y Walker, S. (comp.), *Schools, Teachers and Teaching*, Lewes, Falmer Press.

WOODS, P. (1983), *Sociology and the School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

WOODS, P. (1984), 'Teacher, self and curriculum', en Ball, S. J. y Goodson, I. (comp.), *Defining the Curriculum*, Lewes, Falmer Press.

WOODS, P. (1985), 'Ethnography and theory construction in educational research', en Burgess, R. (comp.), *Field Methods in the Study of Education*, Lewes, Falmer Press.

WRIGHT, N. (1977), *Progress in Education*, Londres, Croom Helm.

YABLONSKY, L. (1968), *The Hippie Trip*, Nueva York, Pegasus.

YOUNG, J. (1971), 'The role of the police as amplifiers of deviancy, negotiators of reality and translators of fantasy', en Cohen, S. (comp.), *Images of Deviance*, Harmondsworth, Penguin.

YOUNGMAN, M. B. (1984), 'Designing questionnaires', en Bell, J. y otros (comp.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Londres, Harper & Row.

ZIMMERMAN, D. H. y WIEDER, D. L. (1977), 'The diary: diary-interview method», *Urban Life*, 5, 4, págs. 479-498.

INDICE ANALITICO

Aburrimiento, 62, 69, 88, 103
Acceso, 37-47, 56, 74, 77, 90, 114, 127, 133, 182
Alumnos
  adaptación de, 156, 157
  culturas, 26, 39, 40, 86, 114, 115, 120, 122, 125, 130, 165, 166, 171, 173, 174
  grupos de amistad, 59, 87-91
  intereses, 173
  mitos, 147, 148
  motivación, 22, 24
  perspectivas, 21, 24, 36, 140, 143, 171
  socialización, 33, 34
  transferencia, 24, 71, 114, 118, 126, 127, 147, 172, 176, 177
Análisis, 125, 135-160
  de contenido, 116, 142, 143
  interaccional, 63, 64
Apariencia, 80, 81, 86
Arte
  y creatividad, 181, 182, 186-188
  y enseñanza, 17

Beachside Comprehensive School, 127

Cartas, 110
Categorías, 63, 64, 129, 131, 139-145, 154, 155, 161, 170-173
Clase social, 24, 117
Clasificación, 139-144
Comienzo de la investigación, 31-47
Completamiento de oración, 131
Conceptos, 145-149, 153, 161, 169-171
Confianza, 43, 44, 53, 77, 90
Confidencialidad, 78, 86
Conflicto, 70, 71, 82, 171
Conocimiento pedagógico, 16-18, 27, 29, 33
Control, 32, 140-142
Conversaciones, 82-91, 95, 96
«Convertirse en nativo», 50, 54, 92
Creatividad, 161, 179-182, 186
Cuestionarios, 22, 46, 66, 105, 128-134, 177
Curiosidad, 31, 47, 77, 79, 180

Diarios, 121-128
Documentos, 35, 105-133

Educación sexual, 121, 122
Elección de asignaturas, 24, 131, 132, 142, 143, 157, 160
Enfoque progresivo, 67
Engaño, 45, 76
Entrevistas, 66, 77-104, 106, 112, 117, 125, 126, 129, 131, 132, 138, 139
  véase también conversaciones
Estructuralismo, 187
Ethos
  escolar, 25, 111
  informes, 28, 111, 112
  registros, 106, 120, 142
Etica, 44, 53, 66, 72-76, 163, 165, 182
  protestante, 185, 190, 201
Etiquetado, 26
Etnicidad, 24, 112, 117

Etnografía, 18-29, 32, 37, 39, 52, 65, 72, 76, 77, 122, 124, 128, 132, 135, 162-165, 177, 200
y enseñanza, 20-29
Etnógrafo, persona del, 22, 35, 77, 115, 121, 128, 162, 164, 173, 174, 178, 184
Exámenes, 105-107, 110, 111

Filme, 56, 58
Fotografías, 56, 57
Frentes, 82, 108

Generalizabilidad, 65
Grabación magnetofónica, 27, 43, 56-58, 62, 70, 95-98

Historias de vida, 109, 122, 144, 145, 178
Humor, 52, 70, 86, 89, 114, 119, 125, 126, 149

Inadaptación, 22, 125, 126, 174
Indisciplina, registros escolares de, 106, 107
Informantes clave, 74, 100-103
Inspecciones, 49, 164
Interaccionismo, 23, 52, 173, 177
Intereses, 23, 79, 153
Investigación en equipo, 155, 175, 176, 177
Investigación encubierta, 44, 45, 74-76

Lenguaje, 24, 27, 39, 80, 83, 86, 89
Literatura, 34-37, 139, 149, 172, 179

Maestro como investigador, 16, 18, 20-29, 39-41, 53-55
carrera, 22, 28, 122, 146, 148
compromiso, 31, 99, 157-159, 168, 169
culturas, 25, 122, 170-173
estrategias, 25, 33, 122, 151-153, 166
de supervivencia, 31, 148-150, 168
identidad, 43, 170
interacción maestro-alumno, 58, 68
manejo de situaciones, 31, 178
perspectivas, 21, 133, 166
socialización, 18, 166
tipificaciones, 167, 168
toma de decisiones, 150
Métodos, combinación de, 76, 109, 117, 133, 134, 144

Micro-macro, 151, 152, 171, 177
Modelos, 32, 150-153, 161, 170
Muestreo, 59, 65, 142
teórico, 170

Naturalidad, 80, 83, 98, 129
Negociación, 84, 85, 96, 127, 175
No-interferencia, 66, 124, 129
Notas de campo, 50, 56, 60-62, 67-72, 96, 97, 127, 168

Observación, 49-76, 80, 93, 94, 106, 109, 157
no participante, 52-56
participante, 49-52, 54, 66, 77, 91, 104, 109, 115, 121
sistemática, 63, 64
técnicas de, 56-59, 67-72
Oracle, 63, 64

Padres, 28-110, 131, 132
Papel del investigador, 53-56, 82
Participación, 108
Película, *véase* filme
Planificación, 193-196
Poder, 86, 87, 175

Redacción, 183-200
Relación, 39, 40, 77, 78, 91, 129, 174

«Saturación de los conceptos», 103, 161
Sexo, 24, 34, 68, 112, 117, 118
Situación, 25, 35, 38, 70, 82, 89, 133, 145
Sociología, 127, 130, 131

Teoría, 128, 136, 154, 163-182
concreta, 161
formal, 161, 170, 172
fundamental, 152-161
Tipologías, 153-160, 166, 168, 169, 173
Transcripciones, 57, 58, 97, 98, 136
Triangulación, 86, 102-104, 129, 135, 165, 176

Validación del demandado, 100, 132, 145
Validez, 52, 64-67, 98-103, 125, 127, 129, 142-144, 165, 168, 169, 182, 187
Verdad, 32, 89, 98, 106, 121, 124, 181