



UNED

Editorial

El taller del etnógrafo

Materiales y herramientas de investigación en Etnografía

Ángel Díaz de Rada

El taller del etnógrafo

Materiales y herramientas de investigación en Etnografía

ÁNGEL DÍAZ DE RADA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

*EL TALLER DEL ETNÓGRAFO. MATERIALES Y HERRAMIENTAS
DE INVESTIGACIÓN EN ETNOGRAFÍA*

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 préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid 2012

www.uned.es/publicaciones

© Ángel Díaz de Rada

Todas nuestras publicaciones han sido sometidas a un sistema de evaluación antes de ser editadas.

ISBN electrónico: 978-84-362-6318-3

Edición digital actualizado: mayo de 2018

ÍNDICE

Introducción y agradecimientos

Sección 1. **OBSERVAR ES ALGO MÁS QUE MIRAR POR LOS OJOS**

Sección 2. **¿DE QUÉ HABLAN ESTAS PERSONAS?**

Sección 3. **LA PRODUCCIÓN Y LA PRODUCTIVIDAD DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS**

TEXTOS COMPLEMENTARIOS

INTRODUCCIÓN Y AGRADECIMIENTOS

El lugar de este libro no debería ser el estante de una librería, sino el sitio que a veces se reserva en las casas para las herramientas y los materiales que se acumulan al desguazar muebles o artefactos, o la caja de costura, o tal vez la cocina. Este libro recoge una experiencia acumulada de investigación en etnografía, y ha sido escrito con el único objeto de ser útil. Lo concebí hace años bajo la misma perspectiva indeterminada con que finalmente lo he escrito: primero como una suerte de colección de textos heterogéneos que contendrían desde ejercicios de lectura etnográfica hasta reflexiones sobre la cuantificación. Después como una serie de textos que ayudarían a mis estudiantes de metodología a acrecentar su sensibilidad para la investigación. (Durante años, la tercera sección de este libro ha estado colgada en la página web de la asignatura que he impartido en la UNED: *Etnografía y Técnicas de Investigación Antropológica*). Su indeterminación es tal que incluso hoy no descarto ampliar el texto en sucesivas ediciones para incorporar viejas secciones que ya cuentan con material acumulado. También puede que quede para siempre en su forma actual.

Como un taller de montaje de maquinaria o de confección de ropa, o como una orquesta, este libro está dividido en secciones. Como complemento, recojo una serie de textos publicados a lo largo de los últimos dieciséis años. Estos textos complementarios tienen la función de presentar productos etnográficos para los procesos que se explican en las secciones de montaje.

El taller del etnógrafo consta de tres secciones. En la primera («Observar es algo más que mirar por los ojos»), relato un proceso de observación; en la segunda («¿De qué hablan estas personas?»), un proceso de entrevista; y en la tercera («La producción y la productividad de las categorías analíticas»), un proceso de análisis. En el tintero han quedado otras secciones, de entre las cuáles quizás la falta más notoria sea una sección dedicada a la obtención de documentos en el campo.

Observación, entrevista y análisis son tratados a partir de la exploración de casos concretos: una observación concreta, una entrevista concreta, un proceso concreto de análisis. Pretendo situar con ello al aprendiz de etnografía —al menos figuradamente— en la situación del aprendiz de cualquier oficio manual o de cualquier arte corporal: ante el material concreto, viendo al maestro mover sus manos, sujetar y manejar con ellas la herramienta o el instrumento concreto. De otro modo, creo, es imposible *enseñar* etnografía. Para *aprender* a hacerla faltará aún lo más importante: que el aprendiz lo intente de manera obstinada, hasta encontrar sus propios recursos y sus propias formas expresivas.

En cada una de las tres secciones de este libro, presento los problemas metodológicos basándome en materiales procedentes de diferentes proyectos de investigación. En la primera sección sobre observación, el proyecto de referencia es mi propia tesis doctoral, dirigida por el profesor Honorio Velasco y financiada con una beca predoctoral concedida por el Vicerrectorado de Investigación de la UNED (1987-1991). En la segunda sección sobre entrevista, el proyecto de referencia «La construcción de la pertenencia. Prácticas expresivas y apropiaciones de la identidad entre “samis” y “noruegos” en Kautokeino» fue financiado en su mayor parte por la *Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research* (2002 [Gr. 6898] y 2003 [Gr. 7092]), una ayuda del Vicerrectorado de Investigación de la UNED en 2003, y una Ayuda del Programa de Movilidad del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PR2003-0276). El proyecto de referencia de la tercera sección sobre análisis fue dirigido por Honorio Velasco y concebido originalmente por Francisco Cruces con el título «Problemas de confianza y riesgo en sistemas expertos. Hacia una etnografía de conexiones complejas en la ciudad». En él participamos además Roberto Fernández Suárez, Celeste Jiménez de Madariaga, Raúl Sánchez Molina, y yo mismo. Este proyecto fue financiado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid (1996 [05C/003/1996] y 1997 [06/0102/1997]). No sólo es necesario agradecer su apoyo a todas estas instituciones, también es preciso dejar constancia de que la investigación ejercida profesionalmente exige recursos que permitan una dedicación profesional, es decir, a tiempo completo. De poco sirve enseñar las claves de un oficio que luego no podrá ser practicado por falta de recursos suficientes. El agradecimiento a mis maestros y compañeros de investigación es otra cosa, naturalmente. Nada de lo que he escrito en este libro habría sido posible sin ellos. Y todavía con mayor inten-

sidad (si cabe) extendiendo mi agradecimiento a las personas de los campos en los que he trabajado para estos proyectos. Todos sus nombres están aquí convenientemente disfrazados, salvo el de María José Villahoz, que me introdujo en el gabinete psicológico del Instituto cuando proyectaba mi tesis doctoral en 1985.

Este libro se encuentra íntimamente relacionado con dos trabajos anteriores: *La lógica de la investigación etnográfica*, que publiqué con Honorio Velasco en 1996 (Madrid, Trotta); y *Cultura, antropología y otras tonterías* (Madrid, Trotta, 2010). En los tres he intentado desplegar una clara voluntad pedagógica que ha revertido en beneficios palpables sobre mi trabajo de investigación. Por ello, he de agradecer su paciencia y su voluntad de comunicación a los estudiantes que he tenido en los últimos diez años. Gracias a ellos puedo decir que los aspectos más complejos de este libro han encontrado finalmente la expresión más clara que he sido capaz de producir. Hace años (no tantos) creía que la comunicación clara y parsimoniosa de las ideas estaba de alguna forma reñida con la complejidad que exige el conocimiento antropológico. Hoy en día creo que sólo está reñida con la incompetencia comunicativa, y probablemente teórica, de quien escribe. Si usted encuentra problemas para entender los argumentos de este libro (sobre todo los de las tres secciones de montaje, que algunos de los textos complementarios fueron escritos cuando todavía pensaba de la otra manera), ya sabe quién es el responsable.

Ángel Díaz de Rada
Verano del 2011

Sección 1

OBSERVAR ES ALGO MÁS QUE MIRAR POR LOS OJOS

- 1.1. Los dos sentidos fundamentales de la palabra «observación» en etnografía
- 1.2. Objetividad, realidad, comportamiento
- 1.3. El caso
- 1.4. ¿Qué se contiene en la acción de observar?
- 1.5. Documento 1. Cuaderno de notas
- 1.6. Documento 2. Diario de campo y texto etnográfico
- 1.7. Documento 3. La preparación del Carnaval de 1989: un error durante el trabajo de campo
- 1.8. Documento 4. La observación del Carnaval de 1989, texto del diario de campo
- 1.9. Documento 5. Una sesión con Honorio Velasco para discutir los materiales de la observación del Carnaval
- 1.10. Documento 6. «Lo que la guillotina se llevó»
- 1.11. El conjunto de acciones y materiales que concurren en esta observación
- 1.12. El texto publicado

El objetivo de esta primera sección de *El taller del etnógrafo* es mostrar con el mayor detalle posible un proceso concreto de observación en el contexto de una etnografía. Para extraer el mayor partido de lo que voy a contar aquí tenga siempre presente que en etnografía las técnicas de producción de material empírico —en este caso, la observación— no se realizan de forma aislada, sino en el contexto específico del proyecto de que se trate. La etnografía no surge de la adición de materiales empíricos producidos con diferentes técnicas, sino de su articulación en una trama de intenciones teóricas y metodológicas. La *técnica*, como ejercicio puntual de investigación, está al servicio del conjunto. Por ello, una observación concreta es siempre algo más que mirar por los ojos, del mismo modo que una entrevista concreta es algo más que escuchar con los oídos. En lo que se refiere a la observación, espero mostrar aquí con claridad en qué consiste ese proceso técnico.

Lo que voy a mostrar en esta sección es un ejemplo complejo de observación basado en un caso muy concreto, desde su planificación hasta su plasmación en un texto etnográfico publicado. La investigación de referencia es mi propia tesis doctoral, que publiqué en el año 1996 con el título *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Madrid, Siglo XXI). Naturalmente, sacará mayor partido de esta sección si conoce ese libro previamente; pero esta sección está escrita pensando en que usted puede no haberlo hecho. *El taller del etnógrafo* le invita a tomarse este texto como el aprendiz de mecánico que entra en el taller de su maestro por primera vez. Cuanto más conocimiento previo tenga del oficio y de los productos finales de la acción, mejor reconocerá los elementos del taller, las piezas que se acumulan por el suelo o sobre las mesas, algunas de ellas aparentemente abandonadas, pero nunca del todo inútiles o descartadas. Pero, incluso si usted tiene muy poca información previa, le ayudará ver la forma de las piezas, tomarlas en su mano, y darles vueltas para contemplarlas desde diferentes ángulos.

1.1. Los dos sentidos fundamentales de la palabra «observación» en etnografía

1.1.1. Observar es básicamente convertir en *objeto* de nuestros sentidos un conjunto de *comportamientos* humanos que se producen en un dominio de acción concreto, en una situación social concreta o un conjunto concreto de situaciones sociales. El producto de esa acción de observación es un texto, un registro escrito o audiovisual, que ofrece una *realidad* tal como es representada por el etnógrafo.

1.1.2. En etnografía y en general en antropología, usamos la palabra «observación» con dos sentidos fundamentales. Hablamos en un sentido muy general de la «observación participante», y hablamos de una forma más particular de la «observación» como técnica concreta.

1.1.3. «Observación participante» hace referencia a la posición general que ocupa el etnógrafo en el campo. Este concepto metodológico hace énfasis, simplemente, en la idea de que estar presente en un campo de acción social como etnógrafo —o desempeñando cualquier otro papel subsidiario del de etnógrafo— implica alguna forma de relación significativa con los agentes de ese campo. Puesto que el etnógrafo está *ahí*, donde ocurre la acción social, no puede dejar de ser de una manera o de otra *partícipe* de esa situación. Todo etnógrafo, *situado en el campo*, es por lo tanto un copartícipe, por irrelevante que pueda ser o parecer su participación concreta. Además, este concepto de «observación participante» nos obliga a considerar que *toda forma de registro de material empírico generado en el campo*, incluido el material verbal obtenido por medio de diálogos o entrevistas y el material documental, debe ser interpretado o subsumido bajo el concepto general de observación. Esto es así en correspondencia con lo que ha leído más arriba, en el punto 1.1.1.: toda forma de registro de material empírico generado en el campo es, inevitablemente, el resultado de convertir en *objeto* de nuestros sentidos los comportamientos humanos. Esto tiene algunas consecuencias.

1.1.3.1. En una etnografía, toda forma de material empírico se constituye como tal al ser registrada por el etnógrafo, y por tanto, su génesis se encuentra en las categorías perceptivas y de conocimiento del etnógrafo y en sus prácticas de registro (dando por sentado, naturalmente, que para que ese registro se produzca los agentes del campo han de hacer cosas). Es decir, toda forma de material empírico, al

ser resultado de la conversión en *objeto* por parte del etnógrafo, se ubica siempre en una posición *etic* en relación con los comportamientos de los agentes del campo (o comportamientos nativos). De forma general, por tanto, el concepto de «observación participante» nos lleva a decir que, incluso si una unidad de material empírico es un texto verbal literalmente producido por un nativo desde su posición *emic* (en relación con la posición del etnógrafo), *al ser registrada* por el etnógrafo en su cuaderno de notas y luego en su diario de campo, se encuentra ya connotada o contextualizada en una operación realizada desde la posición *etic*.

1.1.3.2. En una etnografía, toda unidad empírica registrada (incluidos los denominados «documentos»), cobra sentido *solamente* por referencia a una acción social. Esos documentos, como cualquier objeto del campo producido por los nativos, lo son porque han sido *hechos, fabricados, contruidos*, según reglas culturales de construcción. Todo documento es un artefacto cultural que el etnógrafo debe comprender como un objeto producido tras un *proceso social de producción*.

1.1.3.3. Decimos en consecuencia, de forma general, que el trabajo de campo antropológico, en la medida en que es válido para una etnografía, sitúa al investigador —en el campo— en una posición de *observación participante*. Más allá de estas consideraciones, en esta sección de *El taller del etnógrafo* no volveremos a ocuparnos ya de este concepto de observación participante.

1.1.4. En esta sección examinaremos un caso de observación en el sentido particular, entendiendo la palabra como una técnica concreta de producción de material empírico. En este sentido particular y concreto, «observación» se opone a «entrevista» y a «documentación» de una forma técnicamente intuitiva que clasifica las acciones del etnógrafo aproximadamente del siguiente modo:

1.1.4.1. Cuando *observa*, el etnógrafo busca registrar un conjunto de acciones sociales producidas en una situación social significativa para los nativos. El producto de su observación es un registro de lo que los nativos *hacen*, incluyendo lo que *dicen* y los componentes pertinentes de todo el escenario de esa situación. Es decir, la observación toma por objeto fundamental el registro de *prácticas sociales*.

1.1.4.2. Cuando *entrevista*, el etnógrafo busca registrar fundamentalmente un tipo particular de comportamientos: los comportamientos verbales de los nativos. Además, cuando *entrevista* el etnógrafo no suele considerar como una condición necesaria de su acción el que el material verbal producido por el nativo se produzca en una situación social significativa para él. *Observar* exige estar presente en las situaciones sociales institucionalmente producidas en el mundo nativo, *entrevistar* no plantea en este sentido una exigencia tan estricta.

1.1.4.3. Cuando registra *documentos*, el etnógrafo busca obtener un repertorio de *objetivaciones* producidas por los nativos del campo. Esas objetivaciones (documentos), al formar en un sentido ecológico el entorno en el que habitan esos nativos conforme las van produciendo, ofrecen muchas claves para la interpretación cultural de su comportamiento. Por mencionar solamente aquí quizás la más evidente, los documentos permiten al etnógrafo interpretar los límites normativos o sencillamente empíricos en los que se desenvuelve la acción de los nativos, al habitar una sociedad que, con el paso del tiempo, ha ido formando su entorno con esas objetivaciones.

1.2. Objetividad, realidad, comportamiento

1.2.1. Retornemos a ahora a 1.1.1:

Observar es básicamente convertir en *objeto* de nuestros sentidos un conjunto de *comportamientos* humanos que se producen en un campo de acción concreto, en una situación social concreta o un conjunto concreto de situaciones sociales. El producto de esa acción de observación es un texto, un registro escrito o audiovisual, que ofrece una *realidad* tal como es representada por el etnógrafo.

Enseguida se ve en esta definición que debemos aclarar algunas cosas sobre esas palabras escritas en cursiva, que son sus componentes conceptuales fundamentales, antes de adentrarnos en el ejemplo concreto. Lo haremos por este orden: *objeto (objetividad)*, *realidad*, *comportamiento*.

1.2.2. *Objetividad*. La imagen general de la investigación sociocultural que destilan nuestros medios de comunicación y en demasiadas ocasiones los

propios científicos sociales se resume en el siguiente automatismo: «los científicos sociales buscan la objetividad». Es preciso desandar todo el camino necesario hasta llegar a esta otra formulación, mucho más precisa y potente: «los etnógrafos buscan la *intersubjetividad*». Dicho de otro modo, los etnógrafos sólo accedemos a la denominada «objetividad» a través de la práctica de una investigación intersubjetiva.

1.2.2.1. Observar es, para un etnógrafo, convertir una práctica social, como fenómeno del mundo vivido por los nativos, en un *objeto* de análisis. En esta operación, el etnógrafo ha de ser plenamente consciente de que ese fenómeno del mundo vivido por los nativos es pertinente para la etnografía *no como fenómeno del mundo, sino como objeto producido desde una intención teórica del etnógrafo*. Culquier científico (no sólo los científicos sociales) ha de saber que para cada *fenómeno del mundo* existen múltiples *objetos*, en el sentido de múltiples objetualizaciones producibles desde diversos lenguajes teóricos. Esto remite a un viejo problema filosófico que puedo en esta ocasión designar como dogmatismo. Bajo ningún pretexto puedo, como científico (y no sólo como científico social), asumir que todas las propiedades que yo destaco al decir cosas de ese fenómeno forman parte del fenómeno mismo. Confundir las propiedades de nuestras categorías de percepción e interpretación del mundo de los fenómenos con las propiedades de los fenómenos mismos es un acto dogmático propio de quien nada nuevo quiere aprender al observar los fenómenos. Porque, si todas las propiedades de un fenómeno ya están enunciadas en lo que *yo digo* acerca de ese fenómeno, ¿para qué necesito tomarme el trabajo de observarlo?

1.2.2.2. Así pues, cualquier forma de investigación empírica conlleva esta aparente paradoja: sólo siendo consciente de que, al observar, convierto un fenómeno del mundo en objeto, al contemplarlo desde mis propias categorías de percepción e interpretación, puedo tener acceso a nuevas propiedades de ese fenómeno que no estaban incluidas en mis propias categorías de percepción e interpretación. Pero si confundo de entrada mis categorías con las propiedades del fenómeno, entonces no tengo ya posibilidad de escapar a lo que me dictan esas categorías, porque no tengo posibilidad de entender que el fenómeno es una cosa *independiente* de mis propias categorías. La paradoja es sólo aparente, porque presenta una clara salida o solución: *un*

científico busca modificar su saber, si es posible mejorándolo en cuanto a su capacidad para dar cuenta de los fenómenos; un científico no busca conformarse con lo que ya (cree que) sabe.

1.2.2.3. Los fenómenos que investigamos los científicos sociales tienen una propiedad fundamental. Se caracterizan por ser fenómenos producidos por *agentes sociales* que siguen o construyen *reglas culturales*. Esos fenómenos, al ser tomados en consideración por el etnógrafo como *objetos*, sólo pueden ser percibidos bajo una premisa: son objetos producidos por agentes. Ningún fenómeno de los que investiga un científico social puede ser catalogado como libre de toda acción de un ser humano; esos fenómenos son siempre producidos por *alguien que sigue o construye reglas culturales*.

1.2.2.4. La noción de *intersubjetividad* es consecuente con estos fundamentos. Cualquier fenómeno social que un etnógrafo toma por objeto de observación es el resultado de la acción de un conjunto relativamente variado de personas, es el resultado de acciones emprendidas por agentes que siguen o constituyen reglas desde sus respectivos universos *emic* de acción. Ese objeto es, en consecuencia, *intersubjetivo*. Olvidar esta propiedad fundamental de los fenómenos sociales es el camino directo hacia una falaz naturalización de la vida social, y puede conducirnos a aceptar, por omisión, que los fenómenos institucionales de la vida humana (construidos a base de reglas convencionales) están ahí como si hubieran surgido de la nada, como si nadie hubiera intervenido en su producción concreta. Las piedras del monte son el resultado de fenómenos que *no exigen agentes humanos* para cobrar existencia, las vasijas de porcelana decoradas con motivos geométricos *exigen agentes humanos* (que siguen o construyen reglas convencionales) para ganar existencia. Las piedras del monte no son fenómenos sociales, las vasijas de porcelana sí lo son. Describir lo que sucede para que esa piedra del monte llegue a ser lo que es no exige el concepto de intersubjetividad. Describir lo que sucede para que llegue a ser lo que es esa vasija de porcelana sí exige trabajar con el concepto de intersubjetividad.

1.2.2.5. Como técnica de producción de material empírico en etnografía, la observación busca construir el *objeto intersubjetivo* en que consiste un fenómeno social concreto, desde la perspectiva etic del

investigador. Y por ello, contra la premisa del sentido común positivista que tiende a confundir observación con objetividad, nada hay más lejos de la «objetividad» que la observación monda y lironda llevada a cabo por un investigador que prescinde por completo de la interpretación que los nativos hacen de su mundo. Esa observación, llevada a cabo en silencio por un investigador que se limita a *escribir lo que esta viendo* es, a falta de otras acciones de investigación —y crucialmente de la entrevista— enteramente *subjetiva*, pues las reglas de interpretación de esa acción que observa dependen enteramente de un solo agente: el investigador. En etnografía, observar no es mirar por lo ojos y escribir *lo que uno ve*, sino poner los propios sistemas de percepción *informados por una mirada teórica (etic)* al servicio de la interpretación de un fenómeno *producido por una diversidad de intérpretes*.

1.2.3. *Realidad*. Sin embargo, uno ve lo que ve, naturalmente. O sea que un observador que además es un buen etnógrafo no se inventa llanamente lo que escribe al observar. Su compromiso es doble: anotar *lo que está viendo* (no inventárselo) e interpretar *lo que está viendo con arreglo a su sistema de ideas teóricas*. Y ahí está el fruto de la observación en etnografía, en el simple hecho de que *lo que uno está viendo y registra no siempre coincide con el sistema de ideas teóricas*. Los etnógrafos hacemos observación, para *ampliar, corregir y modificar* nuestro sistema previo de ideas teóricas como consecuencia de las falsaciones que produce *lo que estamos viendo* en relación con ese sistema de ideas teóricas.

1.2.3.1. Esa sencilla formulación obliga al buen etnógrafo a distanciarse *tanto del realismo ingenuo como del antirrealismo ingenuo*. Lo que un etnógrafo registra como consecuencia de su observación no es *la realidad* en un sentido simple. El fenómeno observado es una cosa, el texto en el que se plasma la observación es otra cosa. E, igualmente, lo que un etnógrafo registra como consecuencia de su observación no es una invención meramente generada por su imaginación teórica. No importa cuán bello pueda ser un texto ficticio generado de ese modo (por una aparentemente pura invención), simplemente ese texto no será un texto etnográfico.

1.2.3.2. Es pertinente recordar una vez más aquí la premisa central de la etnografía reflexiva, que fue formulada con precisión por Ham-

mersley y Atkinson en su libro *Etnografía. Métodos de investigación* (Paidós, 2001). El etnógrafo ha de ser plenamente consciente de que toda *realidad*, una vez llevada a un plano de descripción (por ejemplo en el texto de una observación), está influida por (a) la visión teórica o categorías de análisis usadas por el etnógrafo y (b) los procedimientos concretos por medio de los cuales ha producido el material empírico pertinente para esa realidad. Además, naturalmente, esa *realidad* está influida por lo que los agentes de ese escenario de acción han hecho (que es lo que han hecho y no cualquier cosa que hubieran podido hacer).

1.2.3.3. Podemos derivar de todo esto una premisa fundamental de cualquier ciencia empírica. Por una parte, es cierto que una ciencia social es un discurso (humano) en el que se habla de *hechos*, es decir de comportamientos que han sucedido en un escenario concreto de acción humana; pero, por otra parte, ninguna ciencia puede ser elaborada a base de la simple catalogación de *hechos* aislados, tomados de uno en uno. Cualquier repertorio o catálogo de *hechos*, si es que con él hemos de construir un discurso científico (por ejemplo, una etnografía) ha de ser *ordenado y compuesto con sentido, uniendo unos hechos a otros en una trama de relaciones teóricas que denominamos argumentación*. Cuando una argumentación es inconsistente con los hechos es, desde luego, una mala argumentación; pero cuando un texto es una enumeración de hechos aislados, entonces no es una argumentación en absoluto, y en consecuencia, está muy lejos de ser un discurso científico. Si salgo a la calle, observo que un niño le tira una piedra a un perro y lo registro por escrito. El registro de ese hecho es (en la medida que el niño le haya tirado una piedra y yo no me lo haya inventado) *incontrovertible*. Se puede disimular acerca de ese hecho, se puede mentir acerca de ese hecho, se puede incluso tergiversar por completo ese hecho, pero —si es que ese niño le ha tirado una piedra a ese perro *de hecho*—, entonces es un hecho incontrovertible. Pero sólo con enunciados verdaderos e incontrovertibles del tipo «ese niño le ha tirado una piedra a ese perro» no hacemos ciencia. Hacemos ciencia cuando somos capaces de conectar *teóricamente* ese hecho (incontrovertible) con otros hechos en tramas argumentales, en proposiciones del tipo «ese niño le ha tirado una piedra a ese perro, *jugando con él*», Nótese que puedo declarar de forma

incontrovertible que la ha tirado una piedra, y que puedo declarar de forma incontrovertible que el niño estaba jugando con el perro (si es que lo estaba haciendo, naturalmente); lo que no puedo declarar de forma incontrovertible es que la acción de tirarle la piedra deba ser teóricamente interpretada como una acción *del mismo tipo* que jugar con el perro. «Del mismo tipo» implica aquí una relación teórica que yo predico acerca de esos dos hechos.

Y esa es, precisamente, la esencia del discurso científico. El discurso científico no es un conjunto de verdades incontrovertibles, sino un conjunto de relaciones teóricas siempre *controvertibles*. Aunque inevitablemente los científicos buscamos decir *verdades* y llevar *la razón*, debemos ser conscientes de que nunca alcanzamos ninguna verdad *incontrovertible* y que nuestra tarea consiste en argumentar precisamente *para que otros nos quiten la razón*. Nuestro conocimiento siempre está en movimiento.

1.2.3.4. Con estas precisiones acerca del concepto de *realidad* podemos establecer ya el problema central de cualquier técnica de producción de material empírico, incluida la observación:

Al utilizar cualquier técnica de producción de material empírico lo verdaderamente importante es fijar una relación de relevancia entre hechos e interpretaciones. Es decir, *registramos* los hechos sólo *para situarlos en un contexto teórico de interpretación*. De la perfección de esa relación de relevancia producida por el etnógrafo depende la calidad de su trabajo etnográfico. Un catálogo de hechos separado (aparentemente) de todo contexto de interpretación es un ejercicio trivial de constatación. Un contexto de interpretación carente de hechos es una ficción teórica. En ninguno de los dos casos, el resultado es una etnografía.

1.2.4. *Comportamiento*. El etnógrafo que observa busca registrar comportamientos, pero conviene precisar algo más lo que encierra esta palabra. Para aclararla pensemos en el contraste entre estas dos nociones: la *conducta* como modo de proceder de una entidad cualquiera, la *acción social* como modo de proceder de una agente social (en los límites de este libro, un *ser humano*).

1.2.4.1. En el primer sentido (conducta), cualquier entidad que hace algo tiene un comportamiento. En ese sentido, los pistones de un motor de explosión se *comportan* haciendo un movimiento rectilíneo, los planetas se *comportan* siguiendo trayectorias elípticas, las lombrices de tierra se *comportan* hundiéndose en el humus, y también, mis neuronas se *comportan* realizando sinapsis. Ninguna de estas entidades se *comporta* en su genuino nivel de conducta siguiendo o constituyendo *reglas o convenciones culturales*. Esto es así, incluso si cada una de estas entidades puede *comportarse* en escenarios de conducta influidos por reglas culturales. Incluso si el motor de explosión funciona en una carrera de fórmula-1 (una institución humana), si un cuerpo de nuestro sistema solar se desvía de su trayectoria como consecuencia de una explosión nuclear de nuestro planeta (producida por el efecto de instituciones humanas), si una lombriz tiene más probabilidades de encontrar humus en el que hundirse como consecuencia de una tecnología agrícola (una institución humana), o si mis neuronas producen sinapsis bioeléctricas en el marco de la contemplación de un cuadro de Vermeer (una institución humana), todas esas entidades, en su genuino plano de comportamiento, producen conducta que puede describirse hasta un límite muy amplio al margen de los conceptos de regla o convención. O, dicho de un modo más claro, ninguna de esas entidades *es capaz* en sentido propio de seguir reglas culturales, mucho menos de constituir las.

1.2.4.2. En el segundo sentido (acción social), un agente (humano, en los límites de este libro) se *comporta* siguiendo o constituyendo reglas o convenciones culturales. Aquí no hay nada nuevo que añadir. Simplemente se trata de volver sobre los cuadros 4 (página 38) y 5 (página 44) de *Cultura, antropología y otras tonterías* (Madrid, Trotta, 2010) donde se ofrecen definiciones del concepto de *acción social* y de *convención*.

1.2.4.3. El *comportamiento* que es objeto de observación para un etnógrafo es la acción social, es decir, el comportamiento de agentes que siguen o constituyen reglas o convenciones culturales. Ése es exactamente el plano de descripción de los comportamientos que nos interesa como observadores en etnografía (independientemente de que, *de forma complementaria*, puedan interesarnos otros planos de descripción). Si nuestra observación se dirige sólo a un plano de descripción en los términos del *comportamiento* de 1.2.4.1, entonces esa

observación no conducirá a una etnografía (aunque puede conducir obviamente a otras clases de discursos científicos interesantes para otros fines).

1.2.4.4. La *finalidad* de la etnografía como discurso científico es ampliar el horizonte de nuestro saber acerca de la acción social humana, identificando las reglas o convenciones culturales que se reproducen o se constituyen a través de ella, y, en la medida de lo posible, argumentando acerca de cómo han llegado a ser lo que son. La *finalidad* de la observación en etnografía es producir material empírico que toma por objeto la acción social humana, la práctica humana entendida como acción social.

1.2.4.5. En este punto puede ser pertinente releer las página 219 y siguientes de *La lógica de la investigación etnográfica* (Madrid, Trotta, 1996), acerca de la *descripción densa*. Al observar escenarios humanos concretos de acción social, los etnógrafos buscamos producir un material empírico adecuado para una *descripción densa*.

1.2.4.6. Cuando el etnógrafo produce una observación persigue dar respuesta a una pregunta muy sencilla, y al mismo tiempo nada simple. Al ver a esa gente hacer lo que hace, *¿qué está haciendo realmente esa gente?* La complejidad de la pregunta se encierra, como ya habrá adivinado, en el adverbio «realmente» (1.2.3). La pregunta se puede reformular entonces así: *¿qué está haciendo esa gente que interese a la visión teórica que yo, como investigador (etic), sostengo de su cultura?* Vamos a ver un ejemplo con detalle.

1.3. El caso

En febrero de 1988 estaba yo realizando la investigación de campo para mi tesis doctoral. Faltaban aún bastantes años para que el resultado de esa investigación se publicase en el libro *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Madrid: Siglo XXI, 1996). El profesor Honorio Velasco fue el director de esta investigación. En las páginas siguientes mostraré materiales concretos de una observación realizada para aquel proyecto. Lo que haré será ordenar secuencialmente una serie de fragmentos que, desde el cua-

dermo de notas hasta el texto finalmente publicado, sirvan al propósito de ilustrar lo que se encierra en el concepto metodológico de observación. No presento aquí este caso con ningún ánimo normativo. Es decir que las variantes y modalidades del ejercicio concreto de observación en etnografía son ingentes, probablemente infinitas. Sería absurdo ofrecer este caso como un *modelo a seguir en todo caso*. Lo ofrezco solamente porque es el ejemplo más acabado del que por el momento dispongo para contar con la mayor complejidad posible *qué hacemos los etnógrafos al observar*. La ventaja de este ejemplo es, además, que hace años que le vengo dando forma en diferentes cursos, seminarios, etcétera. En cierto modo, sé que es un ejemplo útil para enseñar cosas acerca de la observación, y, para los propósitos de este libro, eso es más que suficiente.

1.3.1. En etnografía, cualquier aplicación de una técnica de producción de datos (por ejemplo, una observación) empieza por una *guía de campo*. Una guía de campo es un conjunto de objetos a los que el etnógrafo prestará atención en el campo. Cada uno de esos objetos es una *categoría de análisis*. En algunos de los materiales que voy a presentar a continuación aparecen esas categorías que componían mi guía de campo para esta observación concreta. Se lo indicaré a su debido tiempo. Pero ahora, simplemente quédese con la siguiente idea: cuando un etnógrafo va a observar expresamente un escenario de acción social, *intenta llevar* una guía de objetos a los que prestará atención. Esa guía de campo conforma su espacio teórico *antes* de la observación. La guía de campo es un desglose, en unidades de observación, entrevista y documentación, del problema teórico que el etnógrafo busca investigar. Para aligerar este ejemplo voy a prescindir aquí de desarrollar esa guía de campo que yo tenía en febrero de 1988. Lo que sí voy a hacer como primer paso para mostrar lo que hice en esta observación es contar en qué consistía mi problema de investigación y cómo se suscitó la necesidad de llevarla a cabo. Al empezar por aquí comienzo ya ilustrando lo que he escrito más arriba, en el punto 1.2.3.4:

Al utilizar cualquier técnica de producción de material empírico lo verdaderamente importante es fijar una relación de relevancia entre hechos e interpretaciones.

Los hechos de mi observación tendrán la condición de hechos *para* mi etnografía, sólo en la medida en que sean pertinentes para mi contexto de interpretación teórica.

1.3.2. *El contexto de interpretación.* Cualquier escenario de prácticas sociales puede ser observado desde una infinidad de contextos de interpretación. Dicho de un modo más intuitivo, el *contenido* de lo que observamos no viene solamente prefigurado en las prácticas mismas de los agentes sociales (*emic*), sino que depende sustantivamente de nuestro punto de vista como investigadores (*etic*). El caso en el que nos vamos a centrar muestra la celebración del carnaval en un instituto público de enseñanza media. Lo que hacen ahí esas personas es celebrar un carnaval con arreglo a una serie de fines que son relevantes para ellos. Lo que haré yo, como etnógrafo y *observador* de su celebración, será poner esas prácticas en relación con *mi propio contexto de interpretación*, es decir en relación con una serie de fines que son relevantes para mí. El que mi propio contexto de interpretación pueda ser (o no) a posteriori interesante o útil para esas personas nada tiene que ver, en principio, con la sustancia del acto de observación como práctica de investigación: yo, Ángel, fijo mi atención en un conjunto de prácticas con el propósito básico de *ampliar o mejorar mi conocimiento* de determinadas instituciones humanas.

1.3.2.1. Todo el desarrollo de mi tesis doctoral y del libro que publiqué años después gira en torno al siguiente contexto de interpretación, que fui madurando al producir y analizar los diversos materiales empíricos procedentes del campo. Me interesó comparar dos instituciones escolares de enseñanza secundaria entre los años 1986 y 1990. En concreto, me interesó investigar si esas instituciones, insertas en un sistema *normalizado* de enseñanza que se pretende universal e igual para todos, presentaban diferencias culturales ostensibles en cuanto a la organización de su vida social. La formulación del problema fue la siguiente: ¿interpretaban los agentes escolares de esas dos instituciones de la misma forma los fines normalizados de la burocracia escolar, que fijaban unos estándares igualitarios en cuanto a contenidos de la enseñanza para todos los estudiantes del sistema?

1.3.2.2. Para investigar este problema fijé mi atención en dos centros escolares que, trabajando sobre el mismo ciclo escolar (lo que entonces se conocía como BUP —Bachillerato Unificado Polivalente— y COU —Curso de Orientación Universitaria—), presentaban aparentes diferencias especialmente en dos aspectos: su titularidad y las dedicaciones ocupacionales de los padres y madres de esos estudiantes. El

primer centro, al que designé y designaré de ahora en adelante «Instituto», era un instituto público, situado en un barrio de la zona sur de Madrid, en el que la mayor parte de los padres de familia trabajaban como empleados manuales o como empleados de oficina. El segundo centro, al que designé y designaré de ahora en adelante «Colegio», era un colegio privado no subvencionado regentado por una orden religiosa, situado en el corazón de una de las zonas de negocios de la ciudad, y en el que la mayor parte de los padres (y muchas de las madres) de familia trabajaban como directivos medios y altos de empresa privada y pública, y también como profesionales liberales. En el Capítulo 2 de *Los primeros de la clase y los últimos románticos* (Madrid, Siglo XXI, 1996), titulado «Una visión retrospectiva del procedimiento de investigación», presenté las dimensiones de comparación fundamentales en esta muestra teórica.

1.3.2.3. Realicé la mayor parte de mi investigación de campo en el Instituto. Mi investigación en el Colegio sirvió sobre todo para obtener materiales empíricos de contraste, buscados con una orientación muy específica. Al avanzar en el proceso de investigación, fui creando un contexto de interpretación de los procesos socioculturales en ambos centros que me permitió dar cuenta de las principales diferencias en cuanto a organización social de la acción y formular una tesis de carácter general.

1.3.2.4. Los materiales empíricos procedentes del Instituto apuntaban hacia la siguiente lógica de acción, puesta en juego por el conjunto de los agentes escolares de la institución: profesoras y profesores, directivos del centro, padres y madres, y estudiantes. En el Instituto, la acción se orientaba de forma muy llamativa a *cumplir del modo más eficiente posible con las finalidades técnicas del proceso escolar. En particular, el Instituto era concebido y conformado por los agentes escolares como un lugar al que se asistía para recibir los contenidos del currículo escolar y para ser evaluado por medio de normas de aplicación universal*. Asistir a clase e impartir lecciones, y hacer exámenes, configuraban el núcleo de la acción. Naturalmente, ningún centro escolar consiste solamente en eso. Cualquier centro escolar, y seguramente cualquier institución burocrática, exige de sus agentes, además del cumplimiento de las funciones estrictamente técnicas, la realización de un conjunto de *prácticas organizativas y de socialización*. Estas

prácticas organizativas y de socialización no sólo contribuyen al cumplimiento de los objetivos técnicos por parte de *cada individuo* (en nuestro caso, tomar e impartir lecciones, recibir y poner calificaciones escolares), sino que contribuyen a la *formación de vinculaciones sociales entre las personas*, tanto las que son imprescindibles para esos rendimientos técnicos (todo estudiante debe saber que es el Jefe de Estudios, y no él mismo a su antojo, quien fija el calendario semanal de horas de clase), como las que poco o nada tienen que ver con esos rendimientos (formación de grupos de amigos en el entorno escolar, clubes deportivos, asociaciones intra y extrainstitucionales, etcétera). Los agentes escolares en el Instituto *tendían sistemáticamente* a emplear el grueso de su tiempo en las actividades orientadas al cumplimiento individual de los objetivos técnicos (tomar e impartir lecciones, recibir y poner calificaciones escolares), y a llevar a sus mínimos (en muchas ocasiones hasta la práctica inexistencia) las actividades organizativas y de la socialización. Aquí es pertinente introducir un matiz: en el Instituto, como en cualquier otro centro escolar, las chicas y chicos formaban *vínculos de amistad*. Lo importante, en mi contexto de interpretación, es que esos vínculos de amistad eran generados *dentro y fuera de la institución*, sin una relevancia diferencial de ambos tipos de vínculos. Es decir, esos vínculos no estaban significativamente *mediados* por el Instituto. Simplemente, para esos chavales el Instituto era un sitio más en el que hacer amigos, pero no era *el lugar* explícitamente organizado para que los chavales formasen la mayor parte de sus vínculos de amistad o sus vínculos más significativos.

1.3.2.5. Puesto que, con su lógica de acción, los agentes escolares del Instituto tendían a interpretar la institución escolar básicamente como un *instrumento* para acceder individualmente a las titulaciones escolares, formulé la idea de que los agentes del Instituto tendían a subrayar, en sus acciones sociales, la *dimensión instrumental de la experiencia*.

1.3.2.6. En los ciclos escolares de BUP y COU, el Colegio cubría básicamente los mismos contenidos de enseñanza, y se regía por los mismos programas de evaluación que el Instituto. En uno y otro centro, los componentes fundamentales de la dimensión instrumental de la experiencia eran análogos. En ambos sitios tenían que estudiar lite-

ratura, física o matemáticas con arreglo a programas homologados estatalmente, y tenían que examinarse de esos contenidos hasta alcanzar las calificaciones necesarias para superar, al final de esos ciclos, las pruebas normalizadas de selectividad (*iguales para todos*). Sin embargo, los materiales empíricos procedentes del Colegio apuntaban hacia una lógica de acción diferente. Y, del mismo modo que en el Instituto, esa lógica de acción era puesta en juego en el Colegio por el conjunto de los agentes escolares de la institución: profesoras y profesores, directivos del centro, padres y madres, y estudiantes. En el Colegio, la acción se orientaba *también a cumplir del modo más eficiente posible con las finalidades técnicas del proceso escolar, y además, de una forma muy llamativa, con un sinnúmero de actividades organizativas y de socialización*. Asistir al Colegio no era *solamente* asistir a las clases y hacer exámenes, sino participar, empleando todo el tiempo necesario, en un ingente programa de actividades deportivas, religiosas, de ocio, etcétera, *promovidas precisamente en el interior del Colegio*. Además, asistir a *ese* Colegio no era asistir a cualquier Colegio. Esa institución se organizaba prestando una atención minuciosa a su identidad corporativa, y destacando la importancia de *su diferencia* en relación con otras instituciones escolares.

1.3.2.7. Con su lógica de acción, los agentes escolares del Colegio tendían a interpretar la institución escolar básicamente como un entorno *local de convenciones de socialización*, en el que la formación del motivo del éxito escolar individual se elaboraba de forma conjunta con la formación *de sentimientos de pertenencia a un nosotros específico*. En este contexto de interpretación formulé la idea de que los agentes del Colegio tendían a interpretar los cumplimientos técnicos o instrumentales como *mediados por la dimensión convencional de la experiencia*, es decir, por todos los aspectos de la experiencia humana que tienen que ver con el *reconocimiento de las convenciones identitarias que cimentan los vínculos sociales*.

1.3.2.8. Un paso más en este contexto de interpretación, menos relevante ya para los fines de esto que estoy escribiendo para *El taller del etnógrafo*, consistió en situar esas lógicas de acción de los centros escolares en la trama más general de la estructura ocupacional. La tesis, en este plano más general, fue la siguiente: a su paso por el Instituto, esos estudiantes, en su mayor parte hijos de empleados en

posiciones ocupacionales manuales y de oficina, aprendieron a interpretar la institución burocrática como un lugar *básicamente organizado por otros distantes*. En ese lugar, lo que verdaderamente contaba como *rendimiento* era su cumplimiento de fines fundamentalmente *instrumentales* fijados por otros distantes de forma universal. Sus disposiciones organizativas y de socialización, así como su *participación política* en la configuración de la institución burocrática, podían desde luego encontrar alguna realización en el seno del Instituto, pero no de un modo marcadamente relevante ni marcadamente local. Esos estudiantes, además de aprender (en su caso) literatura, física o matemáticas, aprendieron a interpretar su acción social *en el Instituto* como una acción no necesaria ni expresamente vinculada a la organización del funcionamiento cotidiano de la institución, en la que pasaron una parte importante de sus vidas. Por su parte, a su paso por el Colegio, los estudiantes, en su mayor parte hijos de directivos y de profesionales liberales, aprendieron a interpretar la institución burocrática como un lugar *organizado por otros próximos*, y, *en lo referente a la amplitud de actividades cuya realización dependía de ellos mismos, organizada por ellos mismos*. En ese lugar, lo que verdaderamente contaba como *rendimiento* era desde luego el cumplimiento de los fines *instrumentales* de la institución burocrática concebida universalmente, pero *en el marco local de las convenciones específicas del centro escolar*. Esos estudiantes, además de aprender (en su caso) literatura, física o matemáticas, aprendieron a interpretarse a sí mismos como genuinos *agentes políticos* en el proceso burocrático, y lo hicieron igualmente, habitando una institución durante una parte importante de sus vidas. Si usted quiere ver un ejemplo de esta trama más amplia de interpretación, y tiene tiempo de leer más, haga *click aquí*¹.

1.3.3. Pero todo ese contexto de interpretación desarrollado concisamente en el punto anterior [1.3.2] no existía aún en 1988. En 1988 yo disponía de un conjunto de materiales empíricos y categorías de análisis que me indujeron a pensar lo siguiente: a diferencia de lo que sucede en el Colegio, donde además de las clases y de los exámenes en las aulas, los estudiantes están cons-

¹ Si está manejando una copia en papel de este libro, encontrará el texto correspondiente a partir de la página 315.

tamente celebrando *rituales* deportivos, religiosos, de curso, etcétera, en el Instituto *prácticamente no hay rituales*. Naturalmente, con esto no me refería a que no hubiera rituales en el sentido más general de la palabra: la gente se saludaba por los pasillos, los exámenes eran actos formalizados, las reuniones con padres seguían un protocolo igualmente muy formalizado (eso sí, orientado sistemáticamente a eludir todo contenido externo al procedimiento instrumental). Cuando comenté a mi director de tesis, el profesor Honorio Velasco, que en el Instituto no había rituales en el sentido de reuniones locales de tipo corporativo, análogas a la celebración del día de la patrona, la entrega de medallas de fin de COU o las ligas deportivas del Colegio, se limitó a aconsejarme: «búscalos, que algo encontrarás», En etnografía, «buscar para encontrar» es exactamente «mirar para ver», es decir, el paso previo a la definición de cualquier escenario de observación.

1.3.3.1. Un caso *en contrario*. Todos los materiales empíricos de mi investigación apuntaban en la dirección de una práctica inexistencia de rituales corporativos en el Instituto, organizados de forma local; y esta evidencia me llevaba a componer mi idea del dominio de la dimensión instrumental de la experiencia en la vida escolar del centro. Con su consejo, Honorio me indujo a *observar casos en contrario* de esa tesis general. Buscar casos en contrario no es la única estrategia para promover acciones específicas de investigación en etnografía, pero es muy útil para comprender de forma mucho más completa las *lógicas de acción social*. Si crees que, en un contexto institucional concreto, *todas las prácticas siguen un determinado conjunto de pautas culturales* (en este caso, *eludir la acción ritual corporativa*), *fíjate bien en la posibilidad de que haya excepciones a esa regla*. Entonces no sólo podrás enunciar las reglas, sino los marcos en los que esas reglas encuentran excepciones, lo que es un modo mucho más completo de dar cuenta precisamente de la existencia de reglas. Esto es así, entre otras cosas, porque las excepciones o los casos en contrario constituyen excelentes analizadores de cómo los agentes *trabajan por cumplir las reglas habituales en condiciones excepcionales*, y de las *contradicciones y paradojas* en las que se ven envueltos cuando parecen contravenir sus formas culturales habituales y regladas.

1.3.3.2. Tardé poco en saber que, como había sospechado mi director de tesis, en el Instituto había rituales corporativos sin que yo me

hubiera percatado de ello. En particular, había una celebración periódica a la que merecía la pena prestar atención: el carnaval. Observar la celebración del carnaval en el Instituto me brindaría la oportunidad de entender *qué es lo que hacían los agentes de ese centro escolar tan instrumental cuando subrayaban la dimensión convencional de la experiencia*. Hice observación del carnaval en el Instituto en dos cursos consecutivos: 1988 y 1989. Tuve suerte. El caso en contrario que me esperaba en 1989 era uno de los de verdad. Ese año se cumplían doscientos años de la Revolución Francesa. Con motivo de esa conmemoración tuve ocasión de asistir a un auténtico estallido de color, organización y socialización local. En el entorno de esa gran celebración ritual, el Instituto *se pareció* mucho al Colegio, pero lo hizo, naturalmente, a su manera.

1.4. ¿Qué se contiene en la acción de observar?

1.4.1. En etnografía, la observación compromete nuestros sentidos y exige de nosotros habilidades de registro en la escena de la acción. Estas competencias se aprenden con el tiempo, realizando observaciones, registrando lo que uno siente en cuadernos de notas, escribiendo textos descriptivos, discutiéndolos con los maestros adecuados, situándolos en contextos de interpretación. Ese proceso de aprendizaje es muy complejo y sólo puede ser abordado con paciencia. Por el momento basta con presentar, a través de un ejemplo concreto, los *diversos planos de acción* que entran en juego. Y así, ilustrar del mejor modo posible que la observación es algo más, mucho más, que un mero ejercicio *sensorial y de registro*.

1.4.2. Observar es *articular* el material empírico registrado en el escenario de la acción social, componiendo con él una *interpretación* para un propósito argumental. Cuando el propósito argumental es muy tenue, como sucede típicamente en las primeras fases de las investigaciones, la observación es muy *inespecífica*; cuando el propósito argumental se intensifica, la observación tiende a ser más *específica*. El ejemplo del carnaval que presento a continuación con sus materiales empíricos es relativamente específico, puesto que el propósito argumental estaba bastante perfilado: encontrar un caso en contrario [1.3.3.1] de mi interpretación general del proceso escolar en el Instituto, y extraer de él las consecuencias analíticas pertinentes.

1.4.3. Al leer este ejemplo estamos viendo y veremos, en sucesivos pasos, que observar implica:

1.4.3.1. Un *contexto de interpretación* que se crea en el proceso etnográfico, y en gran medida emerge de él. La forma típica de ese contexto de interpretación es un conjunto de categorías de análisis formulado en una *guía de campo*. El trabajo de producción de esas categorías de análisis será presentado con otro ejemplo concreto de investigación en la tercera sección de este *Taller*. Para seguir leyendo ahora, basta identificar ese contexto de interpretación para este caso de observación con lo que ya ha leído en los puntos 1.3.1 y 1.3.2.

1.4.3.2. La *presencia en el campo* y la *agudeza sensorial* en todas las dimensiones posibles.

1.4.3.3. El *registro* en medios escritos (cuaderno de notas) o audiovisuales. En este ejemplo sólo se trabaja con cuaderno de notas.

1.4.3.4. El *traslado de ese registro* al *diario de campo*, en un texto descriptivo legible para el investigador y dispuesto para el análisis.

1.4.3.5. La *traducción de ese* texto descriptivo en sucesivos pasos del análisis teórico, con la configuración de un propósito argumental.

1.4.3.6. El *montaje textual* de ese texto descriptivo y, eventualmente, otros materiales adicionales, con una intención comunicativa y con un propósito argumental. Este montaje implica, a su vez, un *suministro de contexto* más amplio que el del acontecimiento observado en el campo.

1.4.3.7. La *escritura de la etnografía*.

1.5. Documento 1. Cuaderno de notas

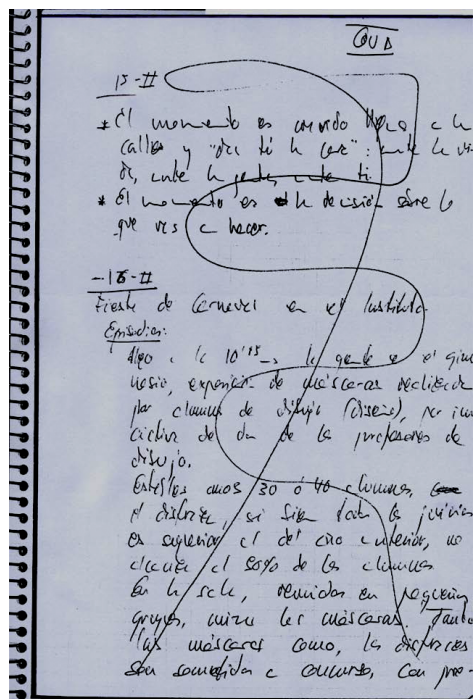
Vamos a ver el proceso indicado en 1.4.3 paso a paso. A continuación presentaré un conjunto de documentos ordenados en secuencia para mostrar el proceso de observación del carnaval en el Instituto. Lo haré con las limitaciones propias de este medio escrito y teniendo en cuenta el principal objetivo de este texto: que usted se haga una idea introductoria, pero com-

pleja, de un proceso de observación. No me interesa tanto en este momento insistir en los detalles del registro [1.4.3.3], o producir una imagen completa del evento [1.4.3.2], como mostrar el conjunto de planos diversos que hacen que una observación sea válida *para una etnografía*. Estos documentos me permitirán también mostrar algunos elementos adicionales en cuanto a la forma y función del cuaderno de notas y el diario, y de las operaciones que realizamos sobre ellos al hacer etnografía.

1.5.1. Le presento aquí tres páginas del cuaderno de notas [1.4.3.3], escritas en el campo en febrero de 1988, cuando asistí al primer carnaval que observé en el Instituto.

Estas notas manuscritas, como otros documentos que le iré presentando después, están escaneadas directamente del cuaderno. Al lado de las páginas, en color azul, puede usted leer confortablemente el texto de estas páginas escaneadas.

COU A



15-II

- * El momento es cuando llegas a la calle y «das tú la cara»: ante la vida, ante la gente, ante ti.
- * El momento es la decisión sobre lo que vas a hacer.

16-II

Fiesta de Carnaval en el Instituto

Episodios:

Llego a la 10'15 → la gente en el gimnasio, exposición de máscaras realizada por alumnos de dibujo (diseño), por iniciativa de dos profesores de dibujo.

Estables unos 30 ó 40 alumnos, el disfraz, si bien todos los juicios es superior al del año anterior, no alcanza al 50% de los alumnos.

En la sala, reunidos en pequeños grupos, miran las máscaras. Tanto las máscaras como, los disfraces son sometidos a concurso, con pre-

que a arbitrio, todo por el presupuesto
del centro. También ha sido finan-
nciado así (40.000 pts.) el material
de las máscaras.
Va llegando gente, que se reparte
entre el gimnasio, el vestíbulo y
las escaleras del ala gimnasio-salón
de actos; algunos también, en
grupos, por las proximidades de la calle.
Un grupo lleva una litrona, si bien el alcohol
(así como la comida) está ausente
en esta parte de la fiesta, hasta las 13'00.
La secuencia de actos es
— Exposición-concurso de máscaras.
— Espectáculo-salón de actos: entrega de pre-
mios. (de máscaras y disfraces.
Jurados → Máscaras: 3 profesores
y 2 alumnos.
→ Disfraces: 2 profesores
y 1 alumno.

Se hallan presentes en el instituto: el director, el
jefe de estudios, la secretaria (sin disfrazar todos
ellos); algunos profesores: a lo largo de la maña-
na en torno a 20 o 25; 7 de ellos disfrazados.
La secretaria trabaja con normalidad. No hay
padres → En la organización no parecen haber
participado.
Los alumnos alcanzan y sobrepasan el volumen
del salón de actos.
Organización: los actos de la mañana son internos
del instituto: Parece haber habido una superposi-
ción entre la fiesta normal (cuya figura organiza-
dora me es desconocida, y viene haciéndose desde
hace 3 o 4 años: presencia en el instituto con dis-
fraces, baile, etc.) y la iniciativa de los profesores
de dibujo: las máscaras son realizadas sobre todo
por alumnos de diurno, fueron sometidas a evalua-
ción en clase y se propuso incluir

mios en metálico, dados por el presupuesto
del centro. También ha sido financiado así
(40.000 pts.) el material de las máscaras.

Va llegando gente, que se reparte entre el
gimnasio, el vestíbulo y las escaleras del ala
gimnasio-salón de actos; algunos también, en
grupos, por las proximidades en la calle.

Un grupo lleva una litrona, si bien el alcohol
(así como la comida) está ausente en esta par-
te de la fiesta, hasta las 13'00.

La secuencia de actos es

- Exposición-concurso de máscaras.
- Espectáculo-salón de actos: entrega de pre-
mios. (de máscaras y disfraces.

Jurados → Máscaras: 3 profesores y 2 alumnos

→ Disfraces: 2 profesores y 1 alumno

Se hallan presentes en el instituto: el director, el
jefe de estudios, la secretaria (sin disfrazar todos
ellos); algunos profesores: a lo largo de la maña-
na en torno a 20 o 25; 7 de ellos disfrazados.

La secretaria trabaja con normalidad. No hay
padres → En la organización no parecen haber
participado.

Los alumnos alcanzan y sobrepasan el volumen
del salón de actos.

Organización: los actos de la mañana son internos
del instituto: Parece haber habido una superposi-
ción entre la fiesta normal (cuya figura organiza-
dora me es desconocida, y viene haciéndose desde
hace 3 o 4 años: presencia en el instituto con dis-
fraces, baile, etc.) y la iniciativa de los profesores
de dibujo: las máscaras son realizadas sobre todo
por alumnos de diurno, fueron sometidas a evalua-
ción en clase y se propuso incluir

1.5.2. Algunos detalles de estas páginas del cuaderno de notas.

1.5.2.1. El *cuaderno de notas* es un medio de registro *en el campo*. La información se registra en él sobre la marcha, o aprovechando breves momentos de pausa en el curso de los acontecimientos. Aunque, como veremos a continuación, el *diario de campo* replica de forma general (y a veces literalmente) esa secuencia *lineal* de los acontecimientos, el hecho de ser escrito *en la mesa* de trabajo, hace posible introducir nuevos elementos de descripción, y sobre todo, mejorar su legibilidad y disponer ese texto para el análisis posterior.

1.5.2.2. La primera página del cuaderno de notas que he escaneado más arriba ilustra bien ese registro lineal. Se inicia con dos comentarios del día anterior al carnaval, el 15 de febrero. Esos dos comentarios forman parte de otra secuencia de la investigación producida en el aula de COU A, en una reunión con ese grupo escolar. Todos los años, la psicóloga del centro, María Jose Villahoz, y yo hacíamos reuniones de grupo en las que los estudiantes charlaban acerca de sus inquietudes y sus planes de futuro. En esas reuniones, especialmente las de los grupos del último curso (COU), hablaban a menudo de una categoría referente a su carrera escolar que denominaban «el momento». Con ella indicaban el carácter discontinuo de las decisiones importantes que se veían forzados a tomar al finalizar el Instituto: «el momento» de decidir si ponerse a buscar trabajo, «el momento» de decidir si continuar o no con sus estudios, «el momento» de decidir la carrera que estudiarían en caso de continuar. Esos dos comentarios recogen dos definiciones de «el momento» producidas durante esa reunión. En el cuaderno de notas se registran esas definiciones de forma algo relajada, y sin respetar *todavía* una regla fundamental del registro: entrecomillar ade-

[COU A](#)

[15-II](#)

- * El momento es cuando llegas a la calle y «das tú la cara»: ante la vida, ante la gente, ante ti.
- * El momento es la decisión sobre lo que vas a hacer.

[16-II](#)

[Fiesta de Carnaval en en Instituto](#)

[Episodios:](#)

[\[...\]](#)

cuadramente todo el texto verbal producido por los nativos (emic). Al día siguiente, 16 de febrero, tocaba observar la celebración del carnaval.

1.5.2.3. Las páginas originales del *cuaderno de notas* están tachadas. Es una forma de indicar que su contenido ha sido ya *pasado al diario*. A partir de ese punto, ya sólo trabajaremos con el registro del *diario de campo*, donde esas anotaciones se encuentran registradas en limpio y de forma legible. Tachar las páginas del cuaderno de notas conforme se van llevando sus contenidos al diario es también un modo de indicar su carácter completamente transitorio. La acción en el campo se produce y se desvanece, como lo hacen las palabras *habladas*, para dar lugar a una nueva acción. El registro oportuno en el cuaderno de notas la congela y la guarda, como lo haría el registro de audio de las palabras habladas o la filmación. Esos registros *en el campo* son primarios, y permanecen mudos para la etnografía hasta que los relacionamos con nuestra interpretación. Eso sólo es posible cuando son fijados en el *diario de campo*, donde los situamos ya precisamente con el único objeto de ser interpretados.

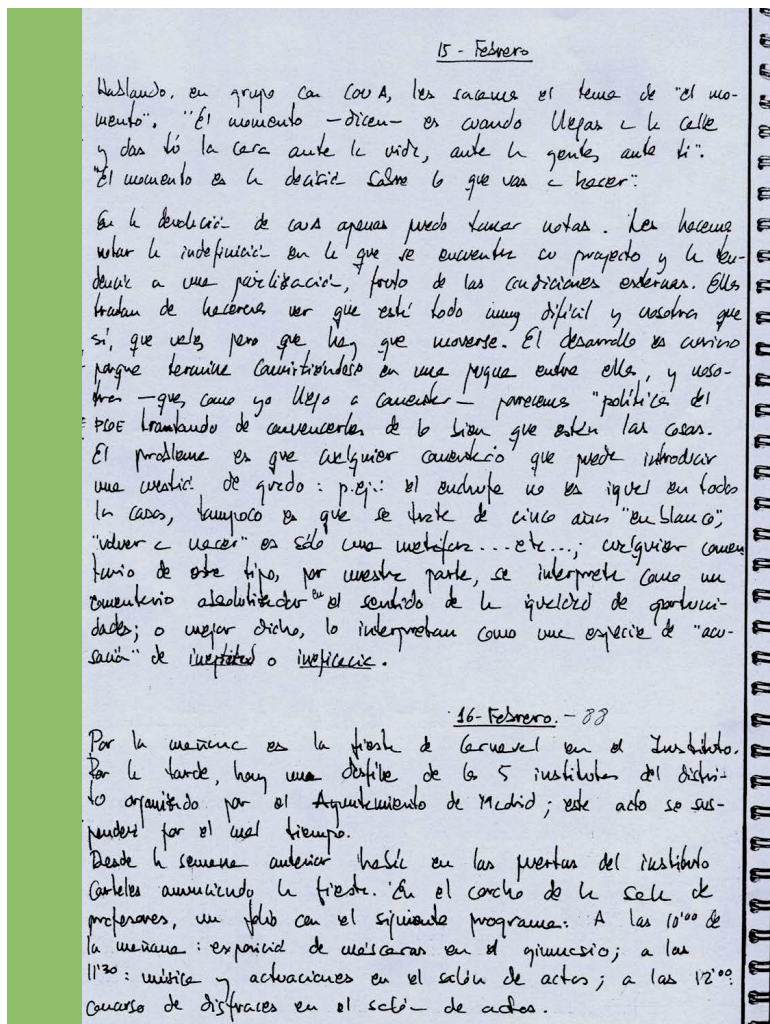
1.6. Documento 2. Diario de campo y texto etnográfico

1.6.1. Este segundo documento, que le mostraré inmediatamente, presenta la página del diario de campo [1.4.3.4] correspondiente a esas páginas escaneadas de registro en el cuaderno de notas. En relación con el cuaderno de notas, el diario de campo contiene un registro *renovado*. Puesto que los materiales empíricos que se registran en el diario proceden en este caso de notas observacionales tomadas en el curso de los acontecimientos, la regla fundamental es escribir el diario *lo antes posible*, y, si las condiciones son óptimas, *inmediatamente después* del registro primario en el cuaderno de notas.

1.6.2. Lo escrito en el cuaderno de notas sirve de ese modo como un instrumento para la memoria. Al pasar al diario lo contenido en el cuaderno de notas, completamos elementos no anotados todavía en el cuaderno, desarrollando temas que no están ahí expresados aún de forma explícita. Fíjese, por ejemplo, en que las anotaciones correspondientes al día 15 de febrero han sido mejoradas y ampliadas en este Documento 2. En el diario

sí están registrados los textos verbales de los nativos claramente entre comillas (*emic*), de manera que son explícitamente diferenciados del texto escrito por el etnógrafo (*etic*). Esa omisión en el cuaderno de notas no tiene importancia, pero tiene una importancia capital en el diario, que será releído para el análisis probablemente meses o años después. Entonces será imprescindible saber con claridad qué es lo que fue pronunciado expresamente por los nativos y cómo, y tener una idea precisa de la fuente de cada material empírico.

1.6.3. A diferencia del cuaderno de notas, que es registro realizado directamente *en el campo*, el diario de campo ha de ser escrito obligatoriamente *en la mesa* de trabajo, libre de las presiones temporales que impone el curso de los acontecimientos. Esa tarea de escritura del diario, ese trasvase del material empírico, representa del modo más adecuado la operación fundamental de toda etnografía: conducir el registro de una acción producida *en el campo* por los nativos, y por tanto influido notablemente por la posición *emic*, a una descripción e interpretación producida *en la mesa* por el etnógrafo, y por tanto influida notablemente por la posición *etic*. Desde luego que *ambos textos* —el del cuaderno de notas y el del diario de campo— son *escritos por el investigador*. En este sentido, ambos textos existen por referencia a la posición *etic*. No puede ser de otro modo. No debemos olvidar que finalmente todo el proceso de investigación se desató desde un motivo *etic* inicial, con una guía de campo (*etic*) y con un contexto de interpretación (*etic*) [1.3.2, 1.3.3]. Sin embargo, el material empírico registrado en el cuaderno de notas, como la impresión dejada por la voz o la luz en un dispositivo de audio o vídeo, está más evidentemente influido por la posición *emic* que el material empírico registrado en el diario de campo. Esto es así, incluso cuando —como de hecho sucede a menudo— el contenido del diario de campo es una copia literal del cuaderno de notas. Una vez *inscritas en el diario*, esas notas no son ya lo mismo: han sido puestas ahí *para ser analizadas e interpretadas*.



1.6.4. A continuación tendrá usted la oportunidad de leer cómodamente lo escrito en esta página escaneada del diario de campo, y de compararlo con las páginas del cuaderno de notas [1.5.1]. Ahora observe la forma de esta página del diario de campo. A diferencia de la páginas del cuaderno de notas, esta página del diario contiene un margen a la izquierda. Ese margen (o cualquier recurso análogo) es el espacio que dejamos disponible para el análisis posterior. La tercera sección de este *Taller* está íntegramente dedicada a las operaciones que realizamos en ese espacio de análisis. Aquí solamente recibirá una primera impresión.

1.6.5. Éste es el contenido de esa página de diario de campo que acaba de ver escaneada. Compárelo con lo escrito en el cuaderno de notas [1.5.1].

15 febrero

* Hablando, en un grupo con COU A, les sacamos el tema de «el momento», «El momento —dicen— es cuando llegas a la calle y das la cara ante la vida, ante la gente, ante ti», «El momento es la decisión sobre lo que vas a hacer»,

* En la devolución de COU A apenas puedo tomar notas. Les hacemos notar la indefinición en la que se encuentra su proyecto y la tendencia a una paralización, fruto de las condiciones externas. Ellos tratan de hacernos creer que está todo muy difícil y nosotros que sí, que vale, pero que hay que moverse. El desarrollo es curioso porque termina convirtiéndose en una pugna entre ellos y nosotros que, como yo llego a comentar, parecemos «políticos del PSOE tratando de convencerles de lo bien que están las cosas», El problema es que cualquier comentario que pueda introducir una cuestión de grado: por ejemplo, el enchufe no es igual en todos los casos, tampoco es que se trate de cinco años «en blanco», «volver a nacer» es sólo una metáfora, etc. Cualquier comentario de este tipo, por nuestra parte, se interpreta como un comentario absoluto en el sentido de la igualdad de oportunidades; o, mejor dicho, lo interpretan como una especie de «acusación» de ineptitud o ineficacia.

16 febrero 88

* Por la mañana es la fiesta de carnaval en el instituto. Por la tarde, hay un desfile de los cinco institutos del distrito organizado por el ayuntamiento de Madrid; este acto se suspenderá por el mal tiempo.

Desde la semana anterior había en las puertas del instituto carteles anunciando la fiesta. En el corcho de la sala de profesores, un folio con el siguiente programa: a las 10.00 de la mañana: exposición de máscaras en el gimnasio; a las 11.30: música y actuaciones en el salón de actos; a las 12.00: concurso de disfraces en el salón de actos.

1.6.6. Así, conforme va realizando su trabajo de campo y haciendo su registro en el cuaderno de notas, el etnógrafo va escribiendo páginas de su diario de campo. En ellas —como se muestra aquí— uno de los contenidos fundamentales es el *material empírico* (ese texto azul) que queda dispuesto para el análisis. Éste es en realidad sólo un primer paso del trabajo sobre el diario, y un paso aún muy inicial del proceso de observación que nos ocupa. Tiempo después, a veces meses o años después, el etnógrafo someterá a análisis

este material empírico, etiquetándolo con las categorías de análisis que va trabajando en su *guía de campo* [1.4.3.5]. Puesto que, como le vengo anunciando, dedicaré a este proceso de análisis, etiquetado o *glosado del diario* la tercera sección de este libro, no tenemos por qué apresurarnos aquí. Lo que voy a hacer ahora es simplemente descubrir momentáneamente la banda verde a la izquierda del texto azul [1.6.5], para que usted pueda ver la apariencia *final* de esa página del diario de campo, una vez analizado el material empírico (texto azul) con las categorías de análisis. Ello nos ofrecerá ya una primera imagen de las principales operaciones de análisis en una etnografía. La página manuscrita, ya sin la banda verde del margen, es ésta:

15 - Febrero

"EL MOMENTO"

DESCONTINUIDAD ENTRE EL TEMA EXTERIOR Y EL INTERIOR

DECISION

ROL DEL PSICOLOGO

LA NEGOCIACION SOBRE LAS CAPACIDADES

RELATIVIDAD DE LA VISION INTERSUBJETIVA DE LA INFORMACION

RETORICA DE LO ABSOLUTO Y LIMITACION

INT

Hablando, en grupo con COVA, les sacamos el tema de "el momento". "El momento -dicen- es cuando llegas a la calle y das la cara ante la vida, ante la gente, ante ti". "El momento es la decisión sobre lo que vas a hacer".

En la decisión de una persona puede tener un rol. Les hacemos notar la indefinición en lo que se encuentra en proyecto y la tendencia a una participación, fuera de las condiciones externas. Ella trata de hacerlos ver que está todo muy difícil y nosotros que sí, que vale pero que hay que moverse. El desarrollo es un camino por el que terminamos caminando en una piqueta entre ella, y nosotros -que, como yo llevo a caerlos- parecemos "políticos del momento" tratando de convencerlos de lo bien que están las cosas. El problema es que cualquier comentario que puede introducir una medida de grado: p.ej.: el estudiante no es igual en todos los casos, tampoco es que se trate de cinco años "en blanco"; "volver a nacer" es sólo una metáfora... etc...; cualquier comentario de este tipo, por nuestra parte, se interpreta como un comentario absolutista o el sentido de la igualdad de participación; o mejor dicho, lo interpretan como una especie de "acusación" de ineptitud o inepticia.

16-Febrero.-83

CARNIVAL

RELACIONES INTERSUBJETIVAS

ESPACIOS FESTIVOS Y ACTOS

Por la mañana es la fiesta de Carnaval en el Instituto. Por la tarde, hay una desfile de la 5 instituciones del distrito organizado por el Ayuntamiento de Madrid; este acto se suspende por el mal tiempo. Desde la semana anterior había en las puertas del Instituto carteles anunciando la fiesta. En el cartel de la sala de profesores, un folio con el siguiente programa: A las 10:00 de la mañana: exposición de artesanías en el gimnasio; a las 11:30: música y actuaciones en el salón de actos; a las 12:00: concurso de disfraces en el salón de actos.

A continuación le muestro esta página en forma legible. En esta página le pongo las categorías analíticas del margen izquierdo en rojo, de manera que usted aprecie visualmente el contraste entre el *material empírico* procedente del registro de campo (texto azul de la derecha) y el *glosado analítico* trabajado tiempo después en la mesa de trabajo (texto rojo de la izquierda).

«El momento»	15 febrero
<u>Discontinuidad</u> (entre el sistema escolar y el exterior) Decisión <u>IND</u>	* Hablando, en un grupo con COU A, les sacamos el tema de «el momento», «El momento —dicen— es cuando llegas a la calle y das la cara ante la vida, ante la gente, ante ti», «El momento es la decisión sobre lo que vas a hacer»,
Rol del psicólogo	* En la devolución de COU A apenas puedo tomar notas. Les hacemos notar la indefinición en la que se encuentra su proyecto y la tendencia a una paralización, fruto de las condiciones externas. Ellos tratan de hacernos creer que está todo muy difícil y nosotros que sí, que vale, pero que hay que moverse. El desarrollo es curioso porque termina convirtiéndose en una pugna entre ellos y nosotros que, como yo llego a comentar, parecemos «políticos del PSOE tratando de convencerles de lo bien que están las cosas», El problema es que cualquier comentario que pueda introducir una cuestión de grado: por ejemplo, el enchufe no es igual en todos los casos, tampoco es que se trate de cinco años «en blanco», «volver a nacer» es sólo una metáfora, etc. Cualquier comentario de este tipo, por nuestra parte, se interpreta como un comentario absoluto en el sentido de la igualdad de oportunidades; o, mejor dicho, lo interpretan como una especie de «acusación» de ineptitud o ineficacia.
Retórica de lo absoluto y limitación <u>IND</u>	16 febrero 88
Carnaval Relaciones interinstitucionales	* Por la mañana es la fiesta de carnaval en el instituto. Por la tarde, hay un desfile de los cinco institutos del distrito organizado por el ayuntamiento de Madrid; este acto se suspenderá por el mal tiempo.
Espacios festivos y actos	Desde la semana anterior había en las puertas del instituto carteles anunciando la fiesta. En el corcho de la sala de profesores, un folio con el siguiente programa: a las 10.00 de la mañana: exposición de máscaras en el gimnasio; a las 11.30: música y actuaciones en el salón de actos; a las 12.00: concurso de disfraces en el salón de actos.

1.6.7. No se complique ahora la vida intentando comprender con exactitud el significado de esas categorías de análisis escritas en rojo en la columna de la izquierda. Tampoco se fije en algunas otras marcas que se contienen en la página escaneada y que no se contienen en esta versión legible. Entenderá todo el proceso cuando haya acabado de leer *todos* los contenidos de este libro. Ahora solamente fije la idea de que, en la confección de nuestro diario de campo, *escribimos primero* el texto de registro del material empírico, es decir, el texto azul de la derecha; y *situamos después* las categorías de análisis, las categorías en rojo de la izquierda, asociándolas a ese material empírico. Al ponerlas ahí, todo lo que hacemos es etiquetar o glosar el material empírico, *comentándolo* en los términos teóricos del contexto de interpretación [1.3.2, 1.3.3].

1.6.8. Sólo a título ilustrativo es posible mostrar —extrayéndolas de este documento— algunas de las categorías de análisis que configuraron la *guía de campo* de esta investigación, es decir, algunos de los *objetos teóricos* a los que presté atención al llevarla a cabo. Existe una dinámica entre las categorías de análisis de la guía de campo y el material empírico escrito en el diario. Le mostraré esa dinámica en la prometida tercera sección de este *Taller*. Sólo tenga en cuenta que este repertorio muy reducido de mi guía de campo (etic) fue confeccionado en parte *antes* de estar presente en las aulas y los carnavales del instituto. Para analizar esa página del diario, usé estas pocas categorías del repertorio total:

Unas pocas categorías de análisis de la guía de campo, las utilizadas en el análisis de la página del diario [1.6.6]

- «El momento»
- Carnaval
- Decisión
- Discontinuidad (entre el sistema escolar y el exterior)
- Espacios festivos y actos
- IND [Individualismo]
- La negociación sobre las condiciones → Relatividad de la visión instrumental de la información
- Relaciones inter-institucionales
- Retórica de lo absoluto y limitación
- Rol del psicólogo

1.6.9. Ahora prestemos atención a una selección de texto más amplia de la observación del carnaval de 1988 tal como fue registrada en el diario de campo [1.4.3.4]:

16 febrero 88

* Por la mañana es la fiesta de carnaval en el instituto. Por la tarde, hay un desfile de los cinco institutos del distrito organizado por el ayuntamiento de Madrid; este acto se suspenderá por el mal tiempo.

Desde la semana anterior había en las puertas del instituto carteles anunciando la fiesta. En el corcho de la sala de profesores, un folio con el siguiente programa: a las 10.00 de la mañana: exposición de máscaras en el gimnasio; a las 11.30: música y actuaciones en el salón de actos; a las 12.00: concurso de disfraces en el salón de actos.

Llego a las 10.15, el grueso del personal está en el gimnasio donde hay una exposición de máscaras realizadas por los alumnos de dibujo (diseño), por iniciativa de dos de los profesores de la asignatura.

El espacio del gimnasio ha sido transformado en una exposición formal, con conjuntos de máscaras colgadas en la pared y mesas centrales con máscaras encima. Cada máscara lleva una etiqueta, un número, para su posterior identificación.

En este espacio hay un número de unos 30 o 40 alumnos que pasan a ver la exposición conforme llegan. El disfraz, si bien [según] todos los juicios es más masivo que en años anteriores, no alcanza ni con mucho al 50% de los alumnos. En el gimnasio, reunidos en pequeños grupos de 4 o 5, miran las máscaras, sin demasiados comentarios. La ceremonia es más bien silenciosa. Como se sabe, tanto las máscaras (de este acto) como los disfraces, son sometidos a concurso, con premios en metálico que ofrece el centro. Del mismo modo, ha sido financiado el material de las máscaras (40.000 pesetas).

Conforme pasa la mañana va llegando la gente, que se reparte entre el gimnasio, el vestíbulo y las escaleras del ala del gimnasio. Hay también algunos grupitos por las proximidades, en la calle. Uno de estos grupos lleva una litrona, si bien el alcohol (así como la comida) está ausente.

La secuencia de actos es:

- Exposición. Concurso de máscaras en el gimnasio.
- Salón de actos: espectáculo - desfile de disfraces - entrega de premios - máscaras y disfraces.

Para el jurado de las máscaras hay 3 profesores y 2 alumnos, para el de los disfraces 2 profesores y 1 alumno.

Se encuentran presentes en el instituto el director, el jefe de estudios y la secretaria (todos ellos van sin disfrazar). A lo largo de la mañana habrán pasado por el instituto unos 20 o 25 profesores; 7 de ellos, que han estado toda la fiesta, disfrazados. A diferencia de los alumnos, que venían en grupos disfrazados desde casa; los profesores se disfrazan en el centro.

La secretaría trabaja con normalidad. No hay padres. Y parece que tampoco han colaborado en la Organización. Los alumnos alcanzan y sobrepasan el volumen de salón de actos.

Organización: los actos de la mañana son internos del instituto. Parece haber habido una superposición entre el tipo de fiesta que viene haciéndose desde hace tres o cuatro años [información de Gerardo] (cuya figura organizadora me es desconocida) y la iniciativa de los profesores de dibujo. Las máscaras han sido realizadas sobre todo por alumnos de diurno, fueron sometidas a evaluación en la asignatura de dibujo («como un trabajo más de clase»), y se propuso incluir la exposición en la fiesta de carnaval. La profesora de dibujo dice: «cualquier cosa que digamos en el contexto de la clase se recibe con distancia; hiciera lo que hiciera la comisión de actividades extraescolares [éstos parecen ser los organizadores tradicionales] íbamos a hacer la exposición; porque, oye, ya que se han tomado el trabajo es una lástima no hacer ninguna movida».

El profesor de dibujo comenta que debería hacerse una pequeña encuesta para saber si merece la pena hacer una pancarta (si va a haber suficientes alumnos en el desfile callejero de por la tarde). Yo le digo que puedo preguntar. Algunos alumnos no conocen la existencia de ese desfile; otros —especialmente los disfrazados— sí lo conocen, y en general comentan que tienen intención de ir al desfile, un acto organizado por el ayuntamiento para todos los institutos del distrito.

Después de ese desfile hay un baile en una discoteca (aunque este acto parece que lo organizan los propios alumnos, no estoy seguro).

Me ofrezco a colaborar para hacer la pancarta. Acompaño a Gerardo a por los listones a una carpintería cercana; por la calle van algunos grupos de alumnos disfrazados. Corremos Gerardo y yo con los listones detrás de un grupo de cuatro chicas. Acompaño al profesor de dibujo, de quien ha partido autónomamente la idea de la pancarta. En la sala de dibujo está la profesora, ya disfrazada, ayudada por otra profesora. Las intenciones de hacer la pancarta se quedan en poner las grapas y esperar a después del con-

curso del salón de actos para pintarla. Se disfrazan el profesor de dibujo y Gerardo. Yo me subo al salón de actos. Entre ellos y yo no existe la misma relación que entre ellos mismos, lo que se expresa en una menor frecuencia de chistes o expresiones distendidas, y en la falta de saludo explícito cuando me marchó.

Antes de ir a la sala de dibujo a hacer la pancarta, han salido, ya disfrazadas, Virtudes y María. Los alumnos las rodean en el vestíbulo. Son, sin duda, los profesores, disfrazados de excepción. Evidentemente, esta situación facilitó una distensión en las relaciones de los alumnos con los profesores; y ello, a pesar de que los profesores tanto individual como colectivamente permanecen diferenciados de los alumnos con varios signos («mayor calidad» en el disfraz, van juntos, forman un conjunto estético, se hallan fuera de concurso). En cualquier caso, alguien que haya visto la vida habitual del centro no aprecia una diferencia muy notable con respecto a la distensión en la relación profesor-alumno.

En el salón de actos, lleno, cuatro alumnos saltan e imitan tocar una canción de rock duro que suena a todo volumen por los altavoces. Es una situación de espectáculo, la sala está a oscuras, el escenario iluminado, los «actores» llevan guitarras recortadas en cartón y una batería de cartón, y gesticulan al son de la música; pero la actitud de los alumnos no es de pura expectación, hablan entre sí, corean los gritos de la música: en general, hay un ambiente ruidoso. Con la observación de algunos casos particulares (lo que no es suficiente) puede decirse que los compañeros de asiento en esta ceremonia, son compañeros también en el aula.

Después de los rockeros salen cuatro chicas con mallas negras a bailar; una mezcla de expresión corporal y ballet de variedades. Me adelanto a la primera fila, con la profesora de dibujo, preocupada por tirar una foto. Allí me instalo al lado del jurado del concurso de disfraces. Da comienzo el concurso; dos muchachos con micrófonos hacen de presentadores. Dicen que vayan subiendo los disfrazados. Por razones obvias, tras una espera breve comienzan a subir aquellos disfrazados que se presentan a la sección de grupos; como son grupos numerosos (suben y no bajan) al cabo de un minuto el escenario está lleno de gente disfrazada, lo que motiva las protestas del jurado [y también alguna intervención correctora, aunque no públicamente organizada, por parte de algún profesor (el Jefe de Estudios comenta, por ejemplo, «está muy mal organizado»)]: los profesores se sitúan en la segunda fila, detrás del jurado, en la misma «zona» del público.

Ante esta situación, los presentadores piden «que se bajen los grupos», para dar paso a los individuales.

Los grupos empezaron a subir al escenario una vez que los dos presentadores animaron a subir a los disfrazados. Antes, una parodia —poco ensayada— sobre rusos y árabes, con un tema de espionaje.

Después del follón con la subida de los grupos, comienzan a subir los individuales; hay risas y gritos, pero el ambiente es controlado. Nadie fuma en la sala. Los presentadores animan a los participantes a que se pasen por el escenario «para que se vea bien el disfraz», Se van situando por el escenario, después de que el presentador les pregunte de qué van disfrazados. Ante unos gritos de unos del fondo (espectadores), uno de los del micrófono dice: «que no se pasen los que se están pasando». Durante todo el rato, sin embargo, el ambiente es ruidoso.

Aunque hay una situación de espectáculo, se trata de un espectáculo abierto, con comentarios en voz alta sobre la marcha entre los diversos organizadores del escenario («tú... quita la música...») y la cabina.

Se hace la entrega de premios a los individuales, el presentador los lee del tercero al primero. Bajan los individuales y suben los grupos: el último, el de profesores. Cinco de ellos, que son los que suben al escenario, van disfrazados de plantas —es un disfraz colectivo. Los otros dos —los profesores de dibujo— no suben al escenario: La profesora de dibujo trata de sacar fotos y el otro profesor no está en el salón de actos. Los profesores hacen alarde de desparpajo e ingenio verbal. Mientras que los alumnos pensaban sobre la marcha, con dificultades, el nombre que habían de ponerle a su disfraz para terminar ofreciendo soluciones figurativas; los profesores contestan con títulos como: «soy una margarita sin desflorar», o «el coco de las palmeras», entre el divertimento general.

La de dibujo, a mi lado, se queja de esta «manía representativa» de los alumnos y me dice: «hay que hacer esfuerzos para que salgan del tópico y de la morbosidad».

En tono integrador, sin comentarios de tipo agresivo, los alumnos saludan con un aplauso el ingenio de los profesores.

Antes de fallarse los premios a los disfraces colectivos se entregan los de las máscaras, que han sido decididos en el gimnasio. El presentador hace subir a los autores: algunos no están.

Al término de la entrega de premios, uno de los del micrófono, dice: «se da por terminada la fiesta de carnaval del instituto, gracias por vuestra participación», La gente comienza a salir hasta despejar el salón de actos, pero ese mensaje de término no había sido dicho con firmeza.