

# Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra

*Rafael Á. Pulido Moyano*

*Universidad de Almería*

*Mi intención con este trabajo es doble. En primer lugar, y como motivo principal, pretendo mostrar mi manera de concebir la investigación etnográfica de los procesos educativos (o simplemente "etnografía educativa"). En segundo lugar, pretendo sugerir que los estudios etnográficos pueden ser especialmente útiles para iluminar las penumbras de eso que llamamos currículo oculto y ponerse al servicio de una verdadera pedagogía crítica. En esta doble tarea utilizaré dos recursos principales, a saber, a) una metáfora musical desde la cual presentaré al etnógrafo -usaré siempre el masculino aunque me refiero indistintamente a hombres y mujeres- como un intérprete y a la vez un compositor de un tipo muy especial de "partituras", y b) un ejemplo concreto de texto etnográfico, nunca publicado con anterioridad, que adoptará la forma de una "partitura" en tres movimientos que se entrelazan con el texto central.*

## **1. Presentación**

No pretendo decir o dar a entender que el modo de concebir la etnografía educativa que aquí presento sea el mejor, el más útil, el más interesante o algo por el estilo. Se trata, simplemente, del modo en que a mi me gusta concebir la etnografía educativa (en línea con trabajos anteriores, como Pulido 1990, 1995 y 1999), con el que me encuentro más cómodo a la hora de trabajar y el que me ha reportado mayores satisfacciones. O sea, sólo puedo ofrecer razones personales y subjetivas para recomendar a los lectores de este trabajo que entiendan la etnografía del modo aquí propuesto.

Si tengo que realizar un estudio acerca de cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales, siempre apuesto por la etnografía. No dudo de que haya otras formas de hacer investigación, o sea, de producir conocimientos que sirvan para comprender y transformar la realidad, pero las escuelas y los procesos que en ellas acontecen son especialmente propicios para el quehacer etnográfico, y éste es especialmente útil -cuando se utiliza correctamente- para los intereses explicativos o transformadores de quienes hacen la investigación y de quienes son investigados, y mucho más todavía cuando unos y otros son los mismos.

Voy a mostrar una visión de la investigación etnográfica en educación (en adelante, IEE). Hay otras maneras de entenderla y presentarla que merecen mi respeto, como por ejemplo las que encontramos en Woods (1987), Hammersley y Atkinson (1994) y, por encima de todas, entre autores hispanohablantes, Velasco y Díaz de Rada (1994) y Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (1994). No intento competir con esas otras formas de mostrar qué es la IEE, aunque esto no impide que uno tenga sus preferencias o critique algunos aspectos de ellas. Debo señalar que en asuntos de etnografía en general y etnografía educativa en particular, mi punto de referencia y guía de mis concepciones lo constituye la obra de Harry F. Wolcott. No he encontrado nada que la iguale en profundidad, perspicacia, claridad y capacidad de entretener al tiempo que hacer pensar (me refiero especialmente a Wolcott 1990, 1994, 1995 y 1999).

La imagen que voy a presentar de la IEE se basa en la consideración preliminar de que el término "etnografía" designa dos cosas distintas, a saber, un proceso metodológico y un producto textual o informe final de una investigación. Como hemos aclarado en otro lugar:

En el primer sentido, una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un período de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es *hacer etnografía*. (Pulido y Prados 1999: 362)

Decíamos en ese trabajo citado que se puede "hacer etnografía" sin tener que acabar escribiendo "una etnografía", pero no a la inversa. Hoy quisiera matizar esa apreciación, pues sostengo -como intentaré mostrar en este trabajo- que hacer etnografía exige cubrir ambos significados del término, es decir, el proceso y el producto, de manera que no se puede decir que uno ha realizado etnografía hasta que no haya escrito un texto con unas características determinadas.

## El proceso etnográfico: buscando la inspiración

El proceso etnográfico, ese quehacer investigador que desembocará en un texto final (o informe de investigación), equivale, en la metáfora que aquí propongo, a la etapa de inspiración en la que el compositor se deja influir, busca estímulos, refina su sensibilidad y agita su interior, evocando experiencias previas que conecta con las que está atravesando en el presente. Esta etapa, que también se conoce como "trabajo de campo", incluye tipos muy diversos de actividades:

A un primer nivel, el establecimiento de una red de relaciones personales dentro y fuera del "campo" y entrenar ciertas habilidades cognitivas y sociales. A un segundo nivel, se incluyen la observación más o menos sistemática de personas que interactúan entre sí y con objetos dentro de determinadas coordenadas espaciales y temporales, la participación activa en algunas de esas interacciones, la realización de entrevistas más o menos formales y/o estructuradas y la recopilación de artefactos producidos y/o manejados por las personas a las que se observa y entrevista (documentos de todo tipo, herramientas, etc.).

Todas esas actividades llevan apareadas, a un tercer nivel, otras tales como registrar lo observado, lo escuchado y, en definitiva, lo sentido y pensado durante las observaciones, las entrevistas y la participación en las interacciones, así como transcribir, clasificar y ordenar eso que llamamos "datos". A un cuarto nivel, se incluyen actividades como la triangulación - en sus diversas variantes- y, fundamentalmente, la *interpretación*, un término con el que designamos un conjunto amplio y heterogéneo de operaciones inductivas, deductivas, especulativas e intuitivas mediante las cuales, desde nuestros intereses como investigadores, dotamos de significado a la realidad estudiada, lo que a menudo consiste en explicar por qué esa realidad tiene o deja de tener un significado u otro para quienes forman parte de ella. Ese "dotar de significado", en el caso de la etnografía, pasa por situar nuestras apreciaciones en algún contexto teórico de la ciencia social, ya sea la antropología, la sociología, la pedagogía, la ciencia política, la economía o la geografía humana (Pulido y Prados 1999: 362).

Efectivamente, podemos describir el trabajo de campo etnográfico como etapa de incubación de ideas, y como tal puede tener una duración muy variable, desde unos cuantos días hasta años. Del mismo modo, la actitud y las acciones del etnógrafo-compositor durante esta etapa pueden ser muy diversas. Hay quienes gustan de navegar a la deriva de la intuición, avanzando a base de golpes de timón imprevistos y casualidades. Por el contrario, otros -la mayoría- preferimos cierta dosis de estructura y procedimiento sistemático en la etapa de inspiración, pues pensamos que las ideas llegan sólo cuando uno es disciplinado y se esfuerza en un trabajo constante y programado. En cualquier caso, no son opciones excluyentes. Es más, siempre deben combinarse. La opción anárquica y puramente intuitiva difícilmente desembocará en una obra seria, mientras que, por otro lado, un excesivo celo en el rigor sistemático

del trabajo que cierre las puertas a la intuición sería la antesala de una más que probable fría y aburrida obra.

### **El producto etnográfico: escribiendo la partitura**

Un informe etnográfico es como una partitura musical. El compositor de la misma, el etnógrafo-autor, no puede impedir que los intérpretes de la partitura -o sea, los lectores del texto final o informe- ejecuten la pieza de diversas maneras. Ni puede impedirlo ni debería impedirlo, caso de ser ello posible. Precisamente una gran virtud de los informes etnográficos reside en el hecho de que suscitan interpretaciones distintas en lectores-intérpretes distintos. Esto no es un síntoma de debilidad interna del informe, sino una prueba de su riqueza y calidad.

Espero que la "partitura" en tres movimientos que les presento a continuación sea de su agrado y les sirva para entender algunos aspectos de la vida en las aulas. Se trata de un caso de análisis microetnográfico acerca de unos "incidentes críticos" del aula. La composición ha sido realizada a partir de ciertos acontecimientos que transcurrieron en apenas hora y media en un aula de primer curso de primaria (cuando ocurrieron, se llamaba todavía E.G.B.). Cuando se hace investigación etnográfica en una escuela uno se encuentra continuamente ante situaciones curiosas, incluso graciosas y en ocasiones comprometidas. Ello entra dentro de lo normal, pero lo que nunca se espera es una situación que provoque en uno frustración y zozobra emocional profundas, juzgada como tal por uno mismo, como la que me ocurrió una tarde en el C.P. Gaviota (un nombre ficticio, como todos los nombres propios que aparezcan en esta partitura).

En cualquier caso, la mera excepcionalidad del único ejemplo de este tipo que he vivido no justificaría su difusión pública. Aparte de su singularidad, la experiencia me sirvió para cuestionarme el significado de la escuela y la organización sociocognitiva de la experiencia infantil. En otras palabras, aprendí mucho con lo que me ocurrió aquel día y con las reflexiones a las que me llevó, y eso es lo que me mueve a contarle aquí. En el PRIMER MOVIMIENTO predomina la intención descriptiva, en el SEGUNDO MOVIMIENTO lo hace la intención analítica, y el TERCER MOVIMIENTO y último está presidido por una intención interpretativa.

#### ***Primer Movimiento***

*• Preparando la Navidad. Se palpaba en el ambiente. Desde hacía varios días todas las clases ensayaban villancicos, y el olor a pegamento era más intenso, dada la producción acelerada de figuras de papel, cartón y cartulinas arracimadas en torno a los motivos navideños. Aquel trajín culminaría con el último día de asistencia al colegio antes de las vacaciones de Navidad, en el que unos representarían el Nacimiento*

mientras otros cantarían, los niños nerviosos y ansiosos, las madres de la Virgen y San José con la baba caída, otras haciendo fotos a sus pastorcillos, los maestros con la satisfacción de la rutina cumplida. Para éstos últimos quedaba otro día más, en el que celebrarían un ágape ya tradicional y comentarían lo cerca que estuvo el gordo de Navidad.

Por aquel entonces llevaba unos cuantos meses de asistencia regular al centro, los suficientes como para que el director me pidiera con toda confianza quedarme una tarde con el grupo de 1ºA -de la antigua E.G.B.-, porque la maestra estaba con gripe en casa. Acepté sin pensarlo, pues no había nada que pensar. Hacía tiempo que había superado el síndrome del "trueque", una especie de remordimiento de conciencia que sufren algunos etnógrafos "externos al campo" cuando caen en la cuenta de que se dedican a observar y hablar con gente que les ayuda en sus investigaciones sin darles nada a cambio. A las alturas en que sucedió lo que voy a contar, cuando hacía un favor en el C.P. Gaviota detrás de mi acción estaba la amistad personal y no otro imperativo. Acepté sin vacilar, además, porque sería una experiencia nueva, pues nunca antes había tenido delante un grupo de primero de E.G.B. Supongo que, casi inconscientemente, pensé: "bueno, qué dificultad hay en estar hora y media con veinte niños de seis años. Después de todo, hice unas prácticas con un grupo de quinto hace varios años, incluso he impartido algunas clases en la Universidad, he dado conferencias a públicos muy variados, etc. Qué es para mí una tarde con los de primero... coser y cantar."

Mi primer error, craso y fatal. Pocas cosas son más peligrosas que subestimar las fuerzas del enemigo. Pero eso ocurre en la guerra, y esto sólo es la escuela. Aquí deberíamos decir que pocas cosas son más contraproducentes que sobrevalorar la competencia pedagógica propia. Expresarlo de esta segunda manera imprime corrección a mis ideas, pero no quiero ser falsamente correcto, y me quedo con la guerra, porque aquella tarde libré una batalla, posiblemente contra mí mismo, eso sí, mediada por las escaramuzas perpetradas por niños de seis años, niños que estaban preparando la fiesta de Navidad.

⚡ Todo bajo control. Alguien les avisó de la llegada de un sustituto, pues mientras cruzaba el aula en dirección a la mesa de la maestra algunos me preguntaban "¿eres tú el que viene en vez de la maestra?" Cuando alcancé la mesa, dirigí unas palabras protocolarias, algo así como "bueno, como la señorita está mala he venido para estar con vosotros esta tarde, así que vamos a seguir con las cosas que estábais haciendo con ella, ¿vale?" En vez de otro "vale" cálido y cómplice, obtuve por respuesta otras preguntas como "¿tú eres maestro de otra clase?", o "¿cuántos años tienes?"

Aquellos niños estaban metiendo sus piecitos en el agua para comprobar la temperatura, pero no me percaté, y respondía a todo con

sumo gusto. A todo esto, durante los primeros diez minutos me dediqué a pasear entre los pupitres -agrupados de cuatro en cuatro- orientando sobre la actividad en curso, cosas tales como recortar un dibujo de Melchor, pegar triángulos de cartulina para hacer una estrella, colorear dibujos de animales, etc. Había un silencio agradable, se respiraba, como dicen algunos, un ambiente de trabajo, y yo no hacía sino corroborar nuestras expectativas sobre el desarrollo de una clase con niños de primero. Lo dicho, todo bajo control.

☞La ruptura. Después de unos cuantos paseos, me detuve en la mesa de la maestra, pero de pie, de modo que algunos niños se levantaban y venían a pedirme ayuda para su actividad. Una niña -la llamaremos Charo- se acercó mientras hablaba con un compañero suyo, y debía estar impaciente porque no dejaba de solicitar mi atención: "maestro, maestro, mira esto, mira esto", me decía levantando un folio, y yo le decía que esperase un momento, porque estaba tratando de explicar algo al otro niño. Charo seguía con su folio levantado, ahora acercándolo a mi cuerpo, casi golpeándome con él, requiriendo mi atención, y ocurrió lo que luego sería el detonante del desarrollo posterior de la escena. Justo cuando terminé con el niño y éste se daba media vuelta, Charo golpeó la hebilla de mi cinturón con su mano durante el hostigamiento con el dichoso folio.

Su gesto se transformó y pasó, de cierta rabieta por la espera, a sorpresa ante el inesperado roce con una superficie dura que ella no podía ver, pues mi rebeca caía por debajo del cinturón. "¿Qué tienes ahí, maestro?", preguntó la niña, y alcé la parte inferior de la rebeca para mostrar el cinturón y dije "nada, nada, que te has dado con el cinturón". Ignoro si la niña llegó a fijar su vista en el cinturón, pero lo que es seguro -a tenor de los acontecimientos posteriores- es que sus ojos se centraron en una superficie situada inmediatamente debajo del cinturón.

"Bueno, ¿qué es lo que querías decirme?" -pregunté olvidando lo de la hebilla- y Charo me enseñó su folio y pidió mi consejo sobre qué colores usar en el dibujo, de manera que le hice algún comentario y ella regresó a su pupitre. Como no había ningún niño que requiriera mi ayuda en ese momento, decidí sentarme, pero apenas había disfrutado diez segundos de sillón cuando las risotadas que procedían del grupo de pupitres donde se encontraba Charo me obligaron a intervenir. "¿Qué es lo que pasa?", pregunté del modo más calmado, y la respuesta vino del niño sentado frente a Charo en el grupo de cuatro, una vez pudo librarse de las manos de ella que, tapándole la boca, le impedían hablar. El niño dijo: "es que la Charo se pone: 'el maestro tiene la picha así de gorda'" Mientras decía "así de gorda", el niño señaló una distancia de unos cuatro centímetros separando los dedos índice y pulgar de la mano derecha.

Todos los niños soltaron carcajadas tremendas, y Charo una sonrisa algo más precavida, sabedora de que, en caso de una evolución problemática

de la situación, ella podría llevar la peor parte. No pude ver nuestro gesto en ningún espejo, pero intenté expresar con mi cara la idea de que no me había afectado ese comentario, de que, en realidad, hasta me parecía gracioso, pero algo debió fallar en mi dispositivo gestual, y esos niños debieron ver algo diferente a lo que intenté mostrar. El comentario de Charo era reproducido en cada pupitre, y este regocijo, como un eco, inundó el aula durante un par de minutos o así. Nunca sabré qué colores adquirió mi cara en esos dos minutos, qué aumento de mis parpadeos se produjo o cuántas veces tragué saliva, pero supongo que es en estos indicadores donde habría que buscar las pistas que encontraron los niños y que les llevaron al convencimiento de que el maestro estaba tocado y se balanceaba como un boxeador noqueado. Pero no tenía a quien tirara la toalla, y aquellos niños dominaban las cuatro esquinas de ese ring con pizarra y pupitres. El combate acababa de comenzar.

☞ Nada bajo control. Seguían las risas, ya no tan generalizadas, pues algunos niños parecían muy concentrados en sus tareas, como si ya hubieran olvidado el incidente. Yo deambulaba cerca de un pupitre y comenté que no sabía por qué se estaban riendo tanto de esa tontería. En realidad, deseaba encontrar una voz amiga que me dijese “es verdad, maestro, ¿a qué viene tanto alboroto?” o, por ejemplo, “sí, ya está bien, nos hemos reído pero vale ya, vamos a trabajar, que es lo nuestro”. Pero no la encontré. A lo sumo, alguna mirada compasiva en lo que yo leía un “pobrecito-lo-que-te-espera”, u otra diciendo “esto es lo que hay, y tienes que aguantar”. Desde otro grupo de pupitres surgieron de nuevo carcajadas histriónicas, acompañadas de esos movimientos con los que los actores expresan hilaridad plena, así que volví a preguntar “¿qué pasa ahí?”, esta vez con más recelo que calma.

En esta ocasión, el niño que respondió no tuvo que librarse de ninguna mano que tratara de tapar su boca, de modo que expresó con total tranquilidad lo siguiente: “Nada, que éste -señalando a otro- ha dicho ‘¿te imaginas al maestro follando?’” De nuevo las carcajadas en cada pupitre, de nuevo un comentario público que no podía obviar, pero esta vez empleé otra estrategia. En vez de hacerme el tonto sin preocuparme por la llaga, pondría el dedo en ella precisamente haciéndome el tonto, a ver qué pasaba, y pregunté: “¿ follando? ¿qué es ‘ follando’?” Mi objetivo era inducir un estado generalizado de incomodidad y vergüenza, pero parece ser que en tales terrenos aquellos niños se movían como peces en el agua. Un niño respondió, con toda la naturalidad del mundo, que “follar era hacer el amor”, y otro concretó la explicación diciendo que “es lo que se hace cuando te bajas los pantalones y te echas encima de la mujer”. Por si el maestro tenía alguna duda, un tercero recordó que “es lo de las películas, lo de los dos en la cama”.

Mi estrategia había fracasado estrepitosamente, y los niños se habían apoderado completamente de la situación, si es que faltaba algún

resquicio del que apoderarse. De nuevo los comentarios reproducidos, de nuevo las carcajadas generalizadas. Aquí dos simulan el acto sexual, allá tres no paran de jugar con las manos, metiendo y sacando frenéticamente dedos índices en círculos formados por índices y pulgares. En una esquina, otros tres no sólo no están sentados -a estas alturas pocos quedaban sentados- sino que se habían desplazado varios metros, hasta los paneles de corcho del fondo del aula.

Observé que otros hacían escapadas fugaces hacia ese punto, para explotar en carcajadas inmediatamente después de llegar a él. Allí pasaba algo. Decidí acercarme, y pude distinguir un dibujo pegado bajo los paneles, así que me dirigí allí a verlo, pero un niño detectó mi intención y saltando literalmente de su pupitre lo arrancó del panel. Pero yo no podía ya andarme con chiquitas, así que aceleré mi paso, agarré del cuello al niño con una mano y con la otra le quité el dibujo. En éste se podía ver una figura masculina con órganos sexuales de tamaño exagerado, y debajo de ella, escrito a lápiz verde: "La picha del maestro".

Guardé el dibujo en mi bolsillo pues, después de todo, era una pieza de excelente valor etnográfico, y seguí paseando entre los pupitres, como si nada. En medio de aquella situación totalmente fuera de mi control, el único consuelo era comprobar que había cuatro o cinco niños que estaban haciendo sus cosas, dibujando sus virgencitas, coloreando sus niñojesuses, recortando melchores, gaspares y baltasares.

¿Final de la pesadilla? Comparaba a estos pocos niños buenos con el resto y me preguntaba si había alguna forma de controlar a esta jauría. En un momento determinado pensé que era yo quien estaba sacando las cosas de quicio, que esos niños, después de todo, eran eso, niños, seres inocentes a los que hay que tolerar ciertas cosillas. "Claro, hombre, ¿no te das cuenta de que hay que usar la mano izquierda?", me decía a mí mismo mientras intentaba encontrar una forma de devolver la normalidad perdida al aula. Se me ocurrió entonces contar un relato con cierto grado de misterio para atraer la atención de todos los niños, y de esta manera empezar a recuperar el timón de la clase. Para hacerlo más atractivo, lo presenté como una historia real, que me había ocurrido no hacía mucho tiempo, y empecé a contarles que encontré una cueva en lo alto de una montaña. Comenzaron a hacer preguntas sobre detalles de la historia conforme la contaba, lo cual interpreté como un síntoma de que iba por el buen camino, de que esas veinte ovejas descarriadas estaban siendo reconducidas al corral del proceso pedagógico correcto. Nada más lejos de la realidad. Uno preguntó cómo había llegado yo hasta lo alto de la montaña, y al contestarle que en bicicleta, unos cuantos se echaron a reír murmurando "el maestro en bicicleta, como un niño". Hice más intenso el relato diciendo que escuché unos ruidos extraños dentro de la cueva, y otro niño inquirió: "maestro, ¿era un ruido como ñogui-ñogui?", una pregunta que desató por enésima vez las carcajadas.



*Después de esto abandoné definitivamente la narración del relato. Algunos niños, los buenos, me animaban de buena fe a continuar: "no, maestro, cuéntanos lo que pasó después", pero era demasiado tarde, yo no podía consentir que una mayoría de barrabases siguieran mofándose de mí. Desanimado, volví a deambular entre los pupitres ojeando aquellos estúpidos trabajos manuales, y poco después me dirigí hacia la mesa de la maestra. ¿La mesa de la maestra? La maestra... ¡la maestra!, ¡claro, cómo no había caído antes!, ella no estaba allí, pero podía recurrir a ella para acabar de una vez por todas con aquella situación insostenible. La manera de hacerlo era muy simple: la amenaza. Alcé la voz y dije: "en vista de cómo os habéis comportado, voy a contar a la señorita todo lo que habéis hecho y dicho esta tarde, para que lo sepa".*

*La reacción de los niños fue, sencillamente, increíble. En los primeros dos o tres segundos después de mi amenaza, algunos niños suplicaron "no, maestro, por favor no lo hagas". Charo unió sus manos y me miró implorando clemencia, mientras el que había colgado mi "retrato" miraba a unos y a otros como diciendo: "se acabó el pastel". Desconcierto generalizado, temor y angustia patentes, ese era el panorama... durante dos o tres segundos, no más. Por arte de no sabemos qué birlibirloque, los rabos dejaron de estar entre las piernas ipso facto, y aquella caterva de facinerosos coordinó en cuestión de segundos un vocerío impresionante dirigido hacia mí: "¡chi-va-to, chi-va-to, chi-va-to!". Recuerdo ahora cómo Charo repasaba visualmente todos los pupitres para asegurarse de que el grito era unánime, pues un envalentonamiento de aquel calibre sólo tendría éxito en su propósito si el grupo se mostraba unido.*

*Y así fue, pues incluso aquellos a los que creí durante toda la clase como mis aliados -o sea, los que hacían sus tareas y no fabricaban los chistes- se adhirieron al clamor. Tuvieron éxito, y apenas transcurridos tres o cuatro de esos "chi-va-tos" coreados, era yo el que escondía el rabo, suplicaba silencio -pues aquel ruido era claramente perceptible en otras aulas- y prometía no contar nada a la maestra. Volvió entonces la calma, y cada uno pasó los pocos minutos que faltaban para el final haciendo sus cosas. Cuando sonó el timbre, se levantaron apresurados, cogieron las mochilas y las chaquetas, y se fueron diciéndome adiós. Permanecí algún tiempo en el aula, que ahora era un lugar más seguro.*

#### *Fin del primer movimiento*

Como quiera que fuese, es evidente que el compositor siempre tiene en mente una determinada interpretación de la obra (su obra) y no otra. Por ello se afana en construir un argumento, persuadiendo más que convenciendo, haciendo sugerencias mediante recursos retóricos y

estilísticos con la misma fuerza que intenta establecer razones sólidas a través de datos empíricos:

... [un tipo de informes en los que] la descripción, la explicación analítica y la interpretación se suceden o entrelazan en un formato narrativo no exento de cierta retórica y carga literaria. Un informe con estas características -y este sería el segundo sentido del término- recibe el nombre de *etnografía* (idem, p. 363).

Un buen informe etnográfico es, por lo tanto, una partitura que indica una determinada manera de interpretarla -la forma pretendida por el autor- pero que, al mismo tiempo, deja la puerta abierta para otras interpretaciones. Una partitura etnográfica no sólo es polifónica, sino también polisémica.

### **La metáfora se complica**

Como es lógico, todo es más complicado de lo que parece a tenor de nuestra metáfora. En primer lugar, lo que he denominado como "etapa de inspiración" y "etapa de composición" de la obra etnográfica no están separadas en el tiempo. El etnógrafo inicia bien pronto la tarea compositora, conforme va avanzando la etapa de inspiración. Nadie espera a finalizar el acopio de ideas para comenzar a construir un texto. En segundo lugar, la escritura del informe etnográfico no es un proceso mecánico. Antes de escribir es necesaria mucha inspiración y, una vez que se comienza a escribir, se necesita todavía más inspiración para avanzar y llegar a completar el texto. Y no sólo inspiración, pues para la tarea de escritura se requieren enormes dosis de autodisciplina y esfuerzo.

He conocido a muchos investigadores de otras tradiciones metodológicas que se sorprenden de que los etnógrafos tarden más tiempo en escribir sus informes que en "hacer la investigación". Claro, para quienes practican esas tradiciones hay una línea clara y tajante que separa la realización de la investigación de la redacción del informe o presentación de "resultados". Para los etnógrafos, escribir el informe sigue siendo una acción de investigación que exige tanta o más inspiración y disciplina que las acciones previas "en el campo", y que duran tanto o -normalmente- más tiempo que éstas.

A semejanza de lo que ocurre en el interior de esos objetos llamados "fractales", los roles de intérprete y compositor se despliegan y entrelazan en una suerte de bucles y retroacciones continuas durante la investigación etnográfica, tanto al realizar la etnografía-proceso como al escribir la etnografía-producto. Uno acabará siempre componiendo una obra que no será otra cosa que una invitación a la interpretación por parte de otros. Para poder componer la obra, uno necesita, como hemos visto, inspiración.

Durante la etapa de inspiración el etnógrafo-compositor se dedica precisamente a interpretar otras "partituras", representadas por los discursos de los informantes y de los documentos recogidos y analizados, por los comportamientos y prácticas observadas, registradas y analizadas, o por los objetos de cualquier clase encontrados en el "campo" durante el proceso. Todos ellos se convierten, desde nuestra posición como investigadores, en materia a la que dotamos de sentido.

Desentrañar el significado de la realidad educativa investigada o dotarla de significado -se puede decir de las dos maneras dependiendo de las posturas ontológicas y epistemológicas que uno practique- consiste, a fin de cuentas, en un acto de interpretación. El etnógrafo de la educación, por lo tanto, es primeramente un intérprete de las "partituras" de la realidad educativa con las que se encuentra y a las que busca concienzudamente. Con posterioridad, culmina su labor con la composición de otra partitura. Quiénes y cuántos otros intérpretes encontrarán esta partitura, son cuestiones sujetas a la política de difusión del conocimiento en nuestra sociedad. Cómo la ejecutarán dichos intérpretes, es una cuestión a la que no se puede responder a priori.

### **Análisis (es decir, un posible análisis)**

Hay muchas formas de acometer el análisis de los acontecimientos que acabo de narrar en el PRIMER MOVIMIENTO, muchas lecturas posibles si se prefiere. La más obvia de estas últimas nos hablaría de un individuo sin experiencia sumido en una situación que le sobrepasa. No soy maestro, y aquella tarde quedó patente mi total falta de recursos docentes para controlar el desarrollo de una clase de primero. Ni siquiera ahora, después de una década, tengo la menor idea de qué cosas debería haber hecho, qué medidas haber tomado, cuándo y cómo haber actuado para que aquella tarde todo hubiera transcurrido por "cauces normales". Esta es mi única certidumbre, la de que aquello no fue "normal", pero en vez de preocuparme por adquirir las destrezas para que no me ocurra nunca más, me preocupo por analizar los acontecimientos para dotarles de sentido dentro de una explicación teórica.

Esta divergencia de intereses deriva de la diferencia entre ser maestro de esa escuela y ser un etnógrafo externo a ella, siendo el segundo el que ha llevado a cabo el análisis siguiente. Sobre éste último debo señalar que cada segmento de comportamiento que pudiéramos identificar está sujeto a varias interpretaciones posibles, por parte del resto de actores presentes - los alumnos- acerca de los motivos o los propósitos que la informan, de modo que cada una de los cortes seleccionados en la secuencia de hora y media -ésa fue la duración real de aquella clase- se presta a un desmenuzamiento más fino, lo que conduciría a una descripción más densa.

Para acometer el análisis de lo descrito en el PRIMER MOVIMIENTO voy a emplear herramientas prestadas. Más concretamente, voy a basarme en el *análisis de marcos* propuesto por Erving Goffman, y propondré una reorientación y una extensión de las perspectivas de dicho aparato analítico, mostrando la riqueza teórica potencial del mismo, infravalorada por el propio Goffman y en gran medida inadvertida por la ciencia social dominante. En efecto, existe la creencia generalizada de que la perspectiva sociológica goffmaniana no es apta para la construcción macroteórica, sino tan sólo para la realización de descripciones detalladas e ingeniosas de los microprocesos de la acción social. Sin duda alguna, el propio Goffman es el principal responsable de que haya prevalecido dicha creencia, pues estaba convencido de que su trabajo no abordaba los temas centrales de la teoría sociológica, sino únicamente cuestiones de segundo orden. De hecho, refiriéndose al libro que voy a citar aquí continuamente, *Frame Analysis*, Goffman señala en la introducción (1986: 13) que trata...

... acerca de la organización de la experiencia -algo que un actor individual puede acoger en su mente- y no de la organización de la sociedad. No afirmo en modo alguno estar hablando sobre las materias centrales de la sociología -la organización social y la estructura social. Esas materias han sido bien estudiadas, y pueden seguir siéndolo, sin referencia alguna al marco. No estoy abordando la estructura de la vida social sino la estructura de la experiencia que los individuos tienen en un momento determinado de sus vidas sociales. Personalmente, considero que la sociedad está por delante en todo momento, y las implicaciones actuales del individuo son secundarias; este informe trata sólo de materias que son secundarias.

Si fuese cierto que el análisis de marcos no sirve para abordar cuestiones como la desigualdad, el control social, la estructura social, la reproducción sociocultural o el poder, entonces estaría justificada su posición marginal en la caja de herramientas de la ciencia social. En lo que respecta al estudio de los fenómenos educativos, de ser ello cierto estaría justificado el desinterés o el desconocimiento absolutos por parte de los investigadores "macro-orientados", esto es, de aquellos cuyos enfoques pretenden vincular dichos fenómenos con la economía política, con el análisis de clases o con cualquier aparato teórico que tenga por objeto la dinámica global y/o transnacional del capital humano, monetario, político y cultural. Dicho desinterés o ignorancia estarían mucho más justificados aún en el caso de quienes conciben la investigación social como un instrumento de crítica y cambio social. Goffman fue bastante explícito al respecto cuando señaló lo siguiente (p.14):

... el que quiera combatir la falsa conciencia y despertar a la gente a sus verdaderos intereses tiene mucho por hacer, porque

el sueño es muy profundo. Y yo no intento aquí aportar una nana sino simplemente andar de puntillas y mirar la forma en que la gente ronca.

La reorientación del análisis de marcos que propondré más adelante convierte a éste en algo más que un dispositivo para captar los "ronquidos" de la población, mostrando que puede ser válido, eficaz y fértil a la hora de abordar una cuestión central de la teoría social: el poder. Si logro mi objetivo, debería quedar patente que, aunque la organización social y la estructura social tradicionalmente han sido estudiadas sin referencia alguna al "marco", no deben seguir siéndolo si queremos que dichos estudios alberguen en su seno teórico la dimensión cognitiva de la acción social, sin la cual toda teoría de la sociedad es un andamiaje con mutilaciones congénitas.

## SEGUNDO MOVIMIENTO

*Si un maestro termina la clase con la sensación de que ésta ha sido una más, con el convencimiento implícito de que todo lo sucedido dentro de ella entraba dentro de lo esperado, lo esperable, lo probable y/o lo posible, entonces podemos afirmar que, durante esa clase, nada perturbó seriamente el marco de ese maestro relativo al desarrollo de las clases. Toda situación social -y la clase es una- es definida de acuerdo con los principios de organización que gobiernan los acontecimientos que tienen lugar dentro de ella y con los niveles de implicación subjetiva de los actores en ella. Goffman se refiere a esos elementos cuando usa la palabra 'marco', y al estudio de la organización de la experiencia en esos términos cuando usa la expresión 'análisis del marco' (p.10-11). De acuerdo con Goffman, los marcos pueden concebirse como esquemas interpretativos que nos proporcionan una comprensión de lo que está sucediendo a cada momento. Pero que quede claro que los marcos...*

... no son cosas meramente mentales, sino que corresponden en cierto sentido a la forma en que se organiza un aspecto de la propia actividad -especialmente la actividad que implica directamente a actores sociales. Hay premisas organizativas implicadas, y éstas son algo a lo que la cognición llega, no algo que la cognición crea o genera. Dada su comprensión de qué es lo que está pasando, los individuos ajustan sus acciones a esta comprensión y normalmente encuentran que el mundo en movimiento apoya este ajuste. A estas premisas organizativas -sostenidas tanto en la mente como en la actividad- las llamo marco de la actividad (p. 247).

*Podemos concebir la experiencia escolar como una constante sucesión de vivencias "enmarcadas", esto es, de conjuntos formados por estados*

*ánimicos, percepciones, operaciones cognitivas y acciones de maestros y alumnos, que están organizados por, o sujetos a marcos. Los marcos, lejos de poseer anclajes férreos son estructuras lábiles que dejan la experiencia a merced de muchas y diversas vulnerabilidades. Son algo que se puede romper, algo que se puede cambiar, algo con lo que se puede jugar, y en esa dinámica de transformaciones la suerte no se reparte por igual entre todos los actores que participan en el aula o en cualquier situación social. Algunos dirigen mientras otros acatan, algunos disfrutan mientras otros sufren. Mucho de esto puede verse en la narración del Primer Movimiento, por eso vamos a volver a ella, introduciendo nuevos conceptos goffmanianos en relación al análisis del marco.*

**Todo bajo control (II).** *El mero hecho de que los alumnos supieran que la maestra iba a faltar y vendría un sustituto, pudo predisponerles a acciones encaminadas a averiguar hasta qué punto esas novedades se reflejarían en cambios sustanciales en el marco que poseen acerca de la situación-clase, de ahí las preguntas que nos hicieron ("¿eres tú el que viene en vez de la maestra?" "¿tú eres maestro de otra clase?", o "¿cuántos años tienes?"). Esas preguntas, estrictamente hablando, están fuera de marco, pero eran pertinentes por el desconocimiento que unos actores tenían sobre otro. El marco comienza a actuar cuando se produce el inicio de la situación, esto es, cuando se abre un paréntesis de actividad distinta a la anterior (en nuestro caso, juegos de patio antes del timbre). Goffman señala lo siguiente (p.466):*

Por lo general, parece cierto que mucha actividad social está episodiada por paréntesis, y que habrá una especie de período de bastidores antes de que la actividad comience y después de que ésta termine. No es que los individuos estén fuera de rol en esos momentos, pero no están lo alerta que estarán en cuanto comience la actividad propiamente dicha (subrayado nuestro).

*Y añade que, para quienes desean preparar un montaje para quedarse con otros, es aconsejable empezar a manipular la situación antes de que ésta comience. En cualquier caso, nosotros dudamos mucho que aquellos niños de seis años estuvieran confabulados con antelación a nuestra llegada al aula.*

*Mis palabras protocolarias desde la mesa de la maestra son lo que Goffman llama "convenciones de episodaje" [episoding conventions] (p.253 y ss.), en este caso unos marcadores de tipo verbal con los que "queda inaugurada" la situación pero que, en el caso narrado, sirven a otro propósito estratégico como es la ratificación oficial del marco: el hecho de que yo no fuese la maestra no significa que nadie deba alterar el marco que posee acerca de cómo debe desarrollarse la clase. Estaba convencido de que no ocurriría, por lo que no interpreté sus preguntas iniciales como comprobaciones de la validez del marco. Mi actitud de*

creencia ciega en el marco estaba apoyada además por la evidencia que proporcionaban unos primeros minutos de lo que Goffman llama "actividad recta" [straight activity] (p.301), o sea, actividad no transformada, sino acorde al marco.

**La ruptura (II).** Mientras me mantuve paseando entre los pupitres la situación tenía las siguientes características. En primer lugar, se reforzaba implícitamente la posición estática de los niños en sus sillas, pues era yo quien se desplazaba para atender a sus demandas. En segundo lugar, dado que mis desplazamientos eran aleatorios cuando no había una mano alzada, en cada grupo de pupitres se albergaba la idea (¿temor? ¿esperanza?) de que el maestro podía dirigirse allí en cualquier momento y ver de cerca qué estaban haciendo. En tercer lugar, mi posición andando entre los pupitres recortaba mi campo de visión dentro del aula, una limitación de la evidencia [evidential boundary, p.215] disponible en una situación y que es explotada por quienes dentro de ella maquinan una manipulación.

Cuando abandoné mis paseos y regresé a la mesa de la maestra, las cosas cambiaron. Los niños comenzaron a levantarse y venir hacia mí, se disipó en cierto modo la posibilidad de una visita inesperada a un grupo de pupitres, y aumentó mi campo de visión, aunque en los pupitres del fondo podían estar ocurriendo pequeñas triquiñuelas que no podía percibir. Fue en estos momentos cuando ocurrió el incidente con Charo, cuyo comportamiento hostigador puede interpretarse como un intento por poner a prueba las cualidades del maestro sustituto. Esta niña calibró mi paciencia antes de hacerlo con la anchura del trozo de tejido que cubría la cremallera de mi pantalón.

Esto último supuso para ella una actividad fuera de marco, pues es algo que no puede hacer con su maestra, pero yo no percibí este inicio de la ruptura, de modo que cuando preguntamos "Bueno, ¿qué es lo que querías decirme?", no pretendía "desatender ningún canal secundario" (p.202), actuando como si no me hubiera dado cuenta, sino que realmente no presté importancia alguna al asunto de la hevilla. Charo, sin embargo, estaba experimentando la ruptura, aunque se las arregló para mantener el marco preguntándome por los colores del dibujo. Se estaba "camuflando", un recurso de protección con el que la naturaleza ha dotado a buena parte del reino animal (pp.103-104).

Segundos después se produjeron las risotadas en el grupo de pupitres de Charo, una perturbación sonora del marco no tolerable por quien está encargado de velar por el normal discurrir de éste. De hecho, las alteraciones sonoras eran particularmente perseguidas en el C.P. Gaviota, y así encontré -anotados en el registro de incidentes del centro- delitos contra el silencio como silbar, cantar, gritar, hablar, pitar usando el capuchón del bolígrafo, hacer ruidos con diversos objetos, golpear las mesas

*en ausencia del profesor y armar jaleo durante la ausencia del profesor, un listado que merece algún comentario.*

*El denominador común de esos incidentes -por cierto, definirlos como tales equivale a considerarlos rupturas del marco- es un incremento de decibelios, pero eso no es suficiente, pues para su consideración como tales hacen falta agravantes como la ausencia del profesor o la no autorización de éste (de hecho, a veces se puede y se debe hablar y cantar dentro del aula). El marco que organiza las situaciones del aula excluye normalmente la producción de sonido no articulado verbalmente, de ahí que, a igualdad de otras condiciones, un silbido o un pitido con el capuchón son más reprobables que un comentario en voz alta no autorizado.*

*Al soltar las carcajadas, los actores del aula rompen el marco y sus niveles de implicación en la actividad se "derraman" [flooding out] (p.350), liberándose durante algún tiempo de la tensión necesaria para el mantenimiento de dicha actividad. Ni que decir tiene que el efecto de contagio está casi garantizado en esas circunstancias. Mi pregunta acerca de la causa de las risas es, en principio, una acción destinada a restaurar el marco, pero en este caso iba a conducir al deterioro de éste, cosa que conocían de sobra tanto el niño que me respondió (convencido de que sobre él no caería una posible culpa) como Charo, que desplegó una conducta claramente fuera de marco (liarse a manotazos en la boca contra el otro) con objeto de que éste no se rompiera aun más (mediante la proclamación pública de un comentario altamente desestabilizador). Las palabras del niño suponen una declaración implícita de que el marco está siendo atacado o, si lo prefieren, una invitación a atacarlo.*

*Es probable que durante décimas de segundo los niños barajaran la posibilidad de mostrar consternación ante el comentario en cuestión, lo que habría significado ponerse del lado del maestro y abonar el terreno para una sanción por parte de éste. En cualquier caso, creo que se hubiera tratado de una consternación fingida que habría necesitado un esfuerzo suplementario en términos de economía emocional. Dadas las características del maestro que tenían delante, los niños debieron pensar que no valía la pena semejante ejercicio teatral cuando el cuerpo te está pidiendo que te entregues a la carcajada.*

*Y así lo hicieron. Mientras el comentario de Charo era reproducido en todos los pupitres, algunos niños centraban su atención en lo que normalmente constituye un canal accesorio -respecto al contenido principal de la actividad- como es el paralingüístico. El examen de las pistas que ofrece este "canal direccional" [directional track, p.210 y ss.] -en este caso, representado por mi rostro- sirvió a los niños para conocer cuál era mi situación respecto a la gobernabilidad del marco, y su diagnóstico fue*



*bastante preciso. Leamos estas palabras de Goffman (p.378-379) acerca de lo que ocurre cuando un marco se rompe:*

Las reservas que tuviera sobre la actividad en curso se suspenden súbitamente y, al menos momentáneamente, es probable que pase a ocuparse intensamente de su apuro; se sume sin reservas en su fracaso a la hora de sostener un comportamiento apropiado y en la causa de este fracaso. Sea cual fuese la distancia y la reserva que tuviera en relación a los acontecimientos anteriores, las pierde, al menos momentáneamente, al igual que parte del control consciente que tuviera sobre lo que estaba ocurriendo. Es empujado de inmediato contra su apuro sin las defensas acostumbradas. Esperando ocupar una posición en un ámbito bien enmarcado, se encuentra con que no hay ningún marco particular que sea aplicable de inmediato, o que el marco que creía aplicable parece no serlo ya, o que no puede adherirse al marco que aparentemente procede. Se tambalea.

*El individuo cuya evolución cognitiva y emocional está describiendo Goffman es aquél "que rompe el marco y percibe que lo ha hecho". Cuando las risas inundaron el aula y nuestro rostro -suponemos- mostró esos indicios antes mencionados, si algo tenía claro era que yo no fui el causante de la ruptura del marco, y por eso me resulta sorprendente verme reflejado en esa descripción. Goffman atribuye esa zozobra al que rompe el marco en situaciones sociales, no a quienes le rodean, y es evidente que éste no era el caso en aquella aula, una prueba más de la especificidad de la situación-aula.*

***Nada bajo control (II).*** *Ciertamente yo era consciente de que mi control de la situación era prácticamente nulo, de ahí que buscara apoyos que corroborasen que el marco se sostenía todavía, sondeando las posibilidades de ello entre algunos niños. Pero no hubo tiempo para acometer ese ejercicio de reconstrucción, pues pronto surgieron otras carcajadas desde otro grupo de pupitres. Y entonces se produjo la confirmación de que el marco había saltado por los aires definitivamente, en la medida en que nadie hacía esfuerzos por ocultarlo. Hacerme el tonto con el objetivo de inducir un estado generalizado de incomodidad y vergüenza -o sea, preguntar "¿qué es 'follando'?"- fue, por mi parte, un montaje que pretendía desacreditar a los niños. Esta "fabricación explotadora" [exploitive fabrication, p.105] no surtió efecto, es más, la estrategia se volvió contra mí. Las respuestas distendidas de varios niños pueden concebirse, en este caso, como una maniobra destinada a pagar con la misma moneda, de manera que nuestro intento por desacreditarlos nos estaba desacreditando ["frame reversal"]:*

El que pretende pillar a otros es descubierto en su intento, sin que él lo sepa, y las que venían siendo sus víctimas optan por ocultar el descubrimiento y controlan a la persona descubierta (Goffman 1986:180).

*Y bien que me habían descubierto. No sólo eso, sino que muchos comenzaban a jugar conmigo, despreciando cualquier pizca de autoridad que me quedara. A algunos no les preocupaba ya si sus actos caían dentro de los "límites evidenciales" antes mencionados o fuera de ellos, pues habían descartado toda posibilidad de ser pillados en un descuido de sus exhibiciones gestuales [inadvertent exposure, p.320], de ahí que dos pudieran simular el acto sexual, o que otros tres metieran y sacaran los dedos índices en círculos formados por índices y pulgares, ambos lances mirando al tendido.*

*Tras esto, lo del dibujo, un incidente que sí provocó una reacción física contundente por mi parte (agarré del cuello al niño que quería ocultar el "cuerpo del delito"), seguida del enésimo intento por actuar como si el marco continuara intacto, esto es, mis paseos entre los pupitres y mis miradas hacia los cuatro o cinco niños que estaban haciendo sus cosas.*

**¿Final de la pesadilla? (II).** *Bien entrada la "clase", y quizá tras una valoración de lo acontecido hasta el momento, llegué a dudar de la validez de mi interpretación de los hechos, los cuales adquirieron de repente un tinte de ambigüedad (p.302):*

La preocupación, antes bien, es la duda especial que puede surgir acerca de la definición de la situación, una duda a la que con propiedad podemos llamar extrañamiento, pues está presente cierta expectativa de que el mundo no debería mostrarse opaco en ese punto. Y en la medida en que el individuo se vea movido a desarrollar algún tipo de acción -una posibilidad muy usual- la ambigüedad se traducirá en sensación de incertidumbre y vacilación.

*En efecto, me ví en la necesidad de emprender alguna acción, que en este caso no estuvo destinada a aclarar qué era lo que estaba pasando allí -algo que yo creía tener claro- sino a retomar el rumbo de los acontecimientos, haciéndoles encajar en un esquema deseado, esto es, en el marco que -a mi juicio- debería estar prevaleciendo allí. De manera que opté por contar la historia de la cueva en la montaña, una decisión que constituye una "fabricación benigna" (benign fabrication, p.87 y ss.) de tipo estratégico (p.102), o sea, un montaje pensado por el bien de los niños (de ahí su presunta benignidad) que no provoca preocupaciones morales en quien lo diseña, siendo la viabilidad del mismo lo único que concentra la atención. Ciertamente la historia de la cueva fue una fabricación benigna, pero cabe preguntarse si su benignidad no radicaba*

*en que fue pensada por el bien del "maestro" y de la integridad de su posición privilegiada dentro del aula, antes que por el bien de los niños.*

*Pero, una vez más, el que fue a por lana salió trasquilado, y algunos niños comenzaron a hacer preguntas capciosas, una conducta que podríamos interpretar como "fabricación para diversión" [playful fabrication, p.87 y ss.], o sea, un intento por hacernos creer que están interesados en mi narración cuando lo único que quieren es un poco de cachondeo a costa de los detalles de la misma. También, por qué no decirlo, esa conducta puede interpretarse como orientada a dinamitar mi intento de recuperación del marco. Dependiendo de qué grados de conciencia y/o planificación atribuyamos a los actores implicados, caracterizaremos de una manera u otra la dinámica de gato y ratón en la que habíamos entrado, una especie de competición de engaños mutuos [containment competition], "en la que dos bandos intentan quedarse el uno con el otro, sabiendo cada uno que el otro lo intenta con él..." (p.180)".*

*El que algunos me animaran "de buena fe" a continuar la narración podría ser un indicio de que, a pesar de todo lo ocurrido, había niños que estaban por la labor de restaurar el marco, niños que, llegado el caso, podrían haberse enzarzado con los otros en una lucha por la definición de la situación [frame dispute, p.321 y ss.], y que habrían intentado convencerme de que, a pesar de todo, había quien me escuchaba y respetaba mi autoridad, de que aquello era una clase y no una agrupación de pandillas riéndose a costa de los demás.*

*En esto llegó mi amenaza, que puede ser vista como una "fabricación explotadora de carácter intimidatorio" (p.104), un recurso mezquino -lo admito- y síntoma inequívoco de que aquélla era una situación límite. Por un momento -muy breve bien es cierto- el recurso pareció funcionar, y el desconcierto, el temor y la angustia generalizados que detecté parecían indicarme que quedaban esperanzas de restaurar el marco, al menos sus propiedades coercitivas. Pero se trataba de una ilusión que condujo, una vez más, a la situación de cazador cazado, ahora más patente, dado el altercado sonoro que se produjo, más sorprendente dada la rapidez con que se organizó el griterío y más contundente dado que todos -sin excepción- participaban, incluso los niños buenos.*

*La amenaza de contárselo todo a la maestra era un torpedo en la línea de flotación emocional de aquellos alumnos, un ataque que exigía la mejor de las defensas, o sea, otro ataque igualmente frontal. La unanimidad del mismo pudo deberse al temor de algunos -los buenos- a las represalias, y en esa dirección podríamos interpretar la forma en que Charo repasó con su mirada el comportamiento de las huestes en campaña. Otro análisis señalaría que incluso los niños buenos habían perdido por completo el respeto al sucedáneo de maestro que tenían delante, un ser indefenso que*

*claudicó de inmediato ante los gritos y que pedía a los cielos se apiadaran de él, haciendo sonar el timbre cuanto antes.*

## FIN DEL SEGUNDO MOVIMIENTO

\*\*\*\*\*

¿Puede obtenerse algún provecho de la traducción etnográfica de mi experiencia -reflejada todavía de modo incompleto en los dos primeros movimientos de la *partitura*-de cara a la crítica de la educación y la transformación de ésta? Mi defensa de la etnografía no olvida sus asignaturas pendientes, entre las que destaca, de cara a los intereses de aplicación práctica para una mejora del proceso educativo, la señalada por Contreras en estos términos:

Los alumnos, como productores de su vida en el aula, no sólo han aprendido a desenvolverse socialmente en ella, sino que para sobrevivir en ese ambiente se requiere ser capaz de realizar determinados aprendizajes académicos. Pues bien, las investigaciones etnográficas se han quedado aquí: es decir, han llegado a analizar el significado social que tienen las actividades académicas, esto es, cómo la realización adecuada de las actividades escolares requiere de la interpretación de la vida de la clase. Sin embargo, no han estudiado cuáles son las consecuencias cognitivas que esto tiene, ni cómo ha afectado la calidad de las tareas académicas y los distintos contenidos curriculares a las formas de participación y los significados sociales en el aula. De la misma manera que la mediación cognitiva se olvidó de la mediación social, ahora parece que es la mediación social la que se olvida de la cognitiva (1990: 164).

Creo que mi pequeña incursión etnográfica aborda, por usar las palabras de Contreras, el significado social que tienen las actividades académicas y, de un modo u otro, puede decirse que penetra de lleno en la interpretación de la vida de las aulas. Pero, ¿estoy en condiciones de dar un salto hacia "las consecuencias cognitivas que esto tiene"? Es todo un desafío que merece realizar un intento preliminar.

TERCER MOVIMIENTO
-------------------

*Debo indicar de entrada que pasaron un par de meses antes de que contara lo que me sucedió en aquella aula. A la vuelta de aquéllas vacaciones de navidad, la maestra a la que sustituí me preguntó qué tal me fue con sus niños, y yo le respondí que muy bien, que sin problema alguno, que eran un encanto y se habían portado de maravilla. Eso es lo que Goffman llama "construcción paternalista" [paternal construction, pp.99-100], una mentira piadosa -ejemplo de tacto si se prefiere- con la que creía*

*evitarle a la maestra un malestar innecesario. Una noche conté todo a tres maestros del C.P. Gaviota, entre un güisqui y otro, y rieron a mandíbula batiente. Me sorprendió su reacción ante los sucesos narrados, a los que encontraron algo fuera de lo común pero no excesivamente alarmantes ni dignos de denuncia. Es más, revelé la identidad del que dijo lo de "la picha del maestro", que era hijo de otra de las maestras del centro, y uno de mis contertulios sugirió que se lo dijésemos a ella, "porque se alegrará de ver que su hijo está más despabilado de lo que ella imagina".*

*El güisqui, la guasa, o lo que fuese, el caso es que los sucesos contenidos en mi narración parecían encajar dentro otro marco, a saber, aquél que organiza las expectativas sobre maestros novatos e ingenuos, un marco respecto al cual dichos sucesos no eran anormales. Pero obsérvese que no hablo del marco que estaría manejando el individuo afectado (el maestro novato) sino de otro marco de segundo orden manejado por una audiencia (los maestros veteranos) en el que la ruptura reiterada del marco del novato no constituye algo anormal, es más, lo extraño sería que no hubiese rupturas allí. Este extremo nos hace ver la relatividad de los marcos, o sea, la fluctuación, alteración o inversión de las expectativas que generan, una característica que deriva de la peculiar arquitectura con que se despliegan en la sociedad, cada uno incrustado o incrustable en todos los demás.*

**Arriba y abajo.** *Los sucesos narrados constituyen en su conjunto lo que Goffman llama un ataque al marco "desde abajo" [attacks from below, 422 y ss.]. "Abajo" están los alumnos, y "arriba" estaría el maestro como director de escena, controlando el desarrollo de una secuencia de actividades presuntamente planificada por él mismo. La mayoría de los marcos existentes en el tráfico de la acción social en la escuela contienen un apartado, explícito o implícito, que especifica cómo está repartida entre los participantes en ella la autoría y la responsabilidad en materia de control, mantenimiento y restauración -llegado el caso- de las actividades en curso. Goffman habla de "los que están arriba" (los "supraordinados", los que dirigen la función) y de "los que están abajo", para referirse a quienes están situados a uno y otro lado de la frontera imaginaria que separa a los agraciados de los desfavorecidos en el reparto antes señalado.*

*La estabilidad permanente de los marcos no sólo es imposible sino contraproducente para quienes desean mantenerlos -empezando por los jefes de estudio más tozudos-, o sea, quienes desean mantenerse en ellos con una posición privilegiada, por lo que también existen "ataques desde arriba" de impacto previamente calculado, ataques manejables (p. 432). También pueden considerarse como ataques desde arriba a los que, viniendo de abajo, son consentidos desde arriba en la medida en que su impacto está bajo control. Por ejemplo, una maestra puede permitir que un*

*niño proteste airadamente porque le ha tocado la caja de lápices más deteriorada, o que una niña no quiera dibujar el perro porque a ella le gustan más los gatos.*

*Esas situaciones pueden llevar a discusión, negociación e incluso a que el de abajo se salga con la suya, pero no ponen en peligro la integridad del marco que las subsume, cosa que sí ocurriría si los niños dudaran públicamente de la salud mental de la maestra y su solvencia para conducir la clase, o si intentaran dedicar el tiempo de clase a fumar cannabis. A otro nivel, la dirección de la escuela puede tolerar que un niño testigo de Jehová salga de clase en la hora de religión, y permanezca en la sala de profesores, o que la asociación de padres dedique demasiado dinero al taller de bordado y costura, pues estas acciones no atentan contra la integridad del marco en el que se desarrollan, como ocurriría si el niño pretendiera salir libremente del colegio durante esa hora, o si la asociación de padres impulsara la creación de un comité para evaluar la calidad docente y expulsar a quien no cumpliera unos mínimos.*

*Estos ejemplos nos llevan a la cuestión de la arquitectura con que los marcos se despliegan en la sociedad en general y en las escuelas en particular. Todo marco contiene a otros y está contenido en otros, de manera que quien está en la posición de arriba respecto a un marco intentará dotar a éste de cierta capacidad para amortiguar las convulsiones que se produzcan en los marcos que contiene, con objeto de que nunca le afecten globalmente y supongan un riesgo para la estabilidad de marcos de superior rango.*

### **Nivel informativo, literalidad y laminación en la actividad social cotidiana**

*Imaginemos que vemos a dos niños de quinto de primaria revolcándose sobre el patio de recreo, cada uno intentando inmovilizar al otro; este comportamiento puede ser interpretado literalmente como una confrontación física violenta, un ejercicio de agresión pero, al fijarnos con más detenimiento, captamos ciertos indicadores en dicha actividad y caemos en la cuenta de que hay que leerla en clave de juego. Los niños no estaban pegándose sino jugando, convirtiendo una secuencia originariamente violenta en una diversión, esto es, cambiando su clave [key, p.43 y ss.]. Paco, el conserje de la escuela, los observa atento y continua su camino esbozando una sonrisa, quizá recordando sus años mozos. Tendríamos otra situación distinta si esos dos niños, pensando en cómo pasarlo bien, se proponen hacer creer a Paco que se están pegando de verdad, lo cual constituiría una "fabricación para diversión" ['playful fabrication', en términos de Goffman], para lo cual posiblemente exagerarían sus movimientos, intercambiando insultos y emitiendo gritos de dolor. Paco podría dirigirse hacia ellos decidido a separarlos, momento en el que nuestros golfillos se levantarían y echarían a correr con un gesto descompuesto por la carcajada.*

*Una tercera situación sería aquella en la que nuestros dos niños intentan esa fabricación anterior pero ahora no por propia decisión, sino que lo hacen a petición de otro -llamémosle Manolo-, un muchacho de más edad -que está en primero de E.S.O., en las aulas de la segunda planta, o sea, otro mundo- que les convence para ello a cambio de un par de euros, con objeto de lucirse ante su novia -Clara- mostrando sus dotes pacificadoras separando la pelea. Los niños actúan como si se pelearan, Manolo actúa como si los separase y Clara admira realmente a Manolo. Imaginemos una cuarta escena en la que uno de los niños "contratados" le cuenta a su hermano mayor -Álvaro- el numerito que van a montar para que Manolo se luzca ante Clara. Álvaro está colado por Clara e intenta chafar el invento de Manolo, contándole a Clara lo que Manolo ha preparado para impresionarla. Pero Clara no le da mayor importancia, y cuando al día siguiente paseaba con Manolo y vió la pelea y la separación, Clara actúa como si estuviera impresionada por el comportamiento ejemplar de Manolo, y éste cree realmente que Clara se ha quedado fascinada.*

*En la primera escena encontramos una variación de la clave, lo que Goffman llama claveaje [keying, p.44 y ss.], que consiste en la transformación de una actividad -de antemano significativa en los términos de algún marco primario- en algo que la adopta como patrón, como curre con una pelea cuando sirve de modelo para un juego, o con una operación quirúrgica cuando es ensayada sobre un muñeco de goma. Estas dos actividades se nos presentan formadas por dos capas, una capa interna que corresponde a la actividad sobre la que están basadas (en estos ejemplos, la pelea y la operación quirúrgica), y una capa externa representada por la transformación (el juego y el entrenamiento médico). Ésta última es el borde del marco [the rim of the frame, p.82], y nos indica el estatuto que la actividad posee en el mundo ante los ojos de quienes participan en ella.*

*En cada una de otras tres escenas encontramos lo que Goffman llama fabricaciones, que no son sino esfuerzos intencionados, por parte de uno o varios individuos participantes en una actividad, por manipular ésta con objeto de inducir en uno o más del resto de participantes una creencia falsa acerca de qué es lo que está pasando (p.83). En una fabricación los participantes poseen diferentes niveles informativos acerca de lo que está sucediendo, de manera que cada uno disfruta de una perspectiva diferente a la hora de leer los acontecimientos en curso.*

*Primer eje de laminaciones*

*En un mundo masivamente literal, en el que no existieran ni las variaciones de clave ni las fabricaciones, sus pobladores interactuarían con una transparencia de intenciones y conocimiento absoluta. En similar jungla de*

autistas no habría lugar para los chistes, las fiestas sorpresa, muchas ceremonias, el póker o programas como Gran Hermano, y tampoco para ninguna estructura de poder tal como las concebimos. Imagino que sería un mundo aburridísimo. Pero nuestro mundo no es así, porque quienes lo poblamos estamos genéticamente predispuestos a la manipulación intencional de los niveles informativos de quienes nos rodean, y a la vulnerabilidad de los nuestros, así como culturalmente adiestrados para ejercer dicha manipulación de manera competente y para proteger dicha vulnerabilidad con eficacia.

Sabedores de la no literalidad de muchas de las actividades en que nos vemos inmersos, maestros y alumnos revisan continuamente -aunque no siempre conscientemente- el calado laminar de las mismas, con objeto de precisar nuestra posición respecto a las capas que nos envuelven. La línea imaginaria que se extiende desde el sujeto actor -ya sea el maestro o el alumno- hasta la capa más interna de la actividad en curso en la que está implicado constituye un primer eje expuesto a laminaciones, y podemos utilizar la expresión **laminación experiencial-subjetiva** para referir este espacio donde tienen lugar las variaciones de clave y las fabricaciones señaladas por Goffman, este espacio de la cognición situada, del razonamiento práctico cotidiano volcado en la coordinación de relaciones intersubjetivas, el espacio de lo que podemos llamar "marcos de interacción".

### Segundo eje de laminaciones

El desarrollo de cada una de las cuatro escenas antes esbozadas puede ser observado en vivo y en directo, pero también podría ser exhibido en una película, narrado sobre papel -como así ha ocurrido en este trabajo-, soñado, representado en una pieza teatral, contado en las noticias de la radio o comentado como un chisme de pandilla. También puede ocurrir que varias de estas posibilidades se incrusten unas en otras, por ejemplo: (a) contarle a los amigos la película que has visto acerca de una historia de niños y adolescentes; (b) ver una película en la que un personaje le cuenta a su hermana la escena de unos niños juguetones que ha presenciado en la calle; o (c) leer en el periódico que un hombre llamó por teléfono a un programa de radio en directo para denunciar la poca vergüenza de unos jóvenes que se rieron de él haciendo como que se peleaban.

Ese proceso de incrustamiento progresivo (de yuxtaposición y subordinación de marcos) puede hacerse más complejo, de modo que, por ejemplo, en vez de contarle a los amigos la película que has visto acerca de una historia de niños y adolescentes, uno puede soñar que le cuentas a los amigos la escena, o contarle a los amigos que has soñado la escena o, en un caso extremo, contarle a los amigos que has soñado que protagonizabas una película en la que estabas leyendo acerca de un hombre que llamó por teléfono a un programa de radio en directo para



denunciar la poca vergüenza de unos jóvenes que se rieron de él haciendo como que se peleaban.

La línea imaginaria que se extiende desde el sujeto espectador (por ejemplo, el alumno oyente, vidente o receptor que forma parte de esa audiencia o público que constituye el grupo-aula) hasta la capa más interna de la actividad a cuya representación presta atención constituye el segundo eje expuesto a laminaciones, y podemos utilizar la expresión **laminación expresivo-narrativa** al hablar de este espacio donde tienen lugar las manipulaciones retóricas y estéticas -frecuentemente en manos de los maestros-, este espacio de los lenguajes, los discursos y las representaciones, el espacio de lo que podemos llamar "marcos expresivos".

### Tercer eje de laminaciones

Como acabamos de señalar, tanto el maestro como el alumno son sujetos-actores y sujetos-espectadores, o sea, sujetos que se involucran cognitivamente en el desarrollo de actividades interactivas y que atienden a representaciones con diversos formatos expresivos, pero también son algo más: cada uno de ellos es capaz de teorizar -y de hecho teoriza continuamente- sobre las actividades y las representaciones, es decir, cada uno de ellos posee explicaciones -ya sean causales, funcionales o teleológicas- más o menos refinadas y más o menos compartidas acerca de las actividades y las representaciones. Como señalaba Giddens (1984: 5), los actores "mantienen una 'comprensión teórica' de los terrenos de su actividad". Y, si bien "[p]uede decirse con propiedad que todos los actores sociales son teóricos sociales...", yo tendría dificultades en admitir "...que alteran sus teorías a la luz de sus experiencias y son receptivos a la información entrante que pueden adquirir al hacerlo" (Giddens, id.:335). Como dice Heritage (1987) en su revisión del programa etnometodológico, el conocimiento tipificado en cuyos términos los actores analizan el mundo social es aproximado y revisable, pero "dentro de la actitud cotidiana en la que los constructos sirven como recursos pragmáticos para la organización de la acción, cualquier duda general sobre su validez y utilidad queda en suspenso" (p. 230).

Esa racionalización de la acción, como llama Giddens a la comprensión teórica que sostienen los actores, no reboza homogeneidad ni coherencia, puesto que generalmente no está gobernada por intereses científicos sino por aspiraciones prácticas en virtud de las cuales el mundo se extiende ante el sujeto como "estratificado en diferentes capas de relevancia, cada una de las cuales requiere un diferente grado de conocimiento" (Schutz 1971: 33). Usando una metáfora cartográfica de enorme fertilidad, Schutz hablaba de "contornos isográficos de relevancia" en referencia a cómo el sujeto distribuye desigualmente sus esfuerzos cognitivos, produciendo un

conocimiento cuyos grados de homogeneidad, coherencia y consistencia varían en función de a qué áreas del mundo esté orientado.

En la medida en que aceptemos la imagen que sugiere Schutz, esto es, la del mundo visto como un territorio de la acción cognitivamente cartografiado desde tantos centros de referencia como individuos lo habitan, podremos entrever la línea imaginaria que se extiende desde el sujeto teorizador hasta el contorno más alejado de su mundo sobre el que posee algún tipo de conocimiento. Dicha línea constituye un tercer eje expuesto a laminaciones, y propongo utilizar la expresión **laminación teórica** al hablar de este espacio donde conjeturas, prejuicios, asunciones y creencias se entremezclan formando modelos culturales, ideologías, cosmovisiones, el espacio de lo que podemos llamar "marcos de conocimiento teórico".

#### Cuarto eje de laminaciones

Todavía nos falta mencionar una dimensión más en nuestro dibujo de la complejidad de la organización de la experiencia social en general y la escolar en particular. La capacidad que tienen los individuos para desarrollar las laminaciones anteriores y operar sobre ellas es limitada. ¿Qué es lo que la limita? Mi respuesta sigue este argumento: hay que tener en cuenta, en primer lugar, que para desarrollar las laminaciones de la acción, la expresión y la teorización son necesarios recursos de diferente tipo (habilidades motoras, perceptivas, cognitivas, comunicativas, intenciones, espacio, tiempo y objetos); y en segundo lugar, que cada individuo afecta a otros y es afectado por otros... (básicamente: favoreciendo o inhibiendo la producción de éstos y alterando más o menos la forma y/o el contenido de éstos).

Un sistema educativo no es sino la organización de los procesos de distribución diferencial y adquisición (aprendizaje, descubrimiento) de los recursos citados. Esto equivale a dar por sentada la existencia de lo que conocemos como socialización y control social, y me lleva a afirmar que la explicación de las limitaciones de nuestra capacidad para desarrollar las tres laminaciones anteriores hay que buscarla en dichos procesos y mecanismos. Éstos forman, en su despliegue en la sociedad, lo que propongo denominar como **laminación estructural-objetiva**, el espacio de lo que podemos llamar "marcos de manipulación sociopolítica a gran escala".

FIN

\*\*\*\*\*

**Nota final**

A mi juicio, la investigación etnográfica debería inscribirse dentro de una ciencia educativa crítica cuyas tareas “no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad” (Carr y Kemmis 1988: 171). Tanto en el aula de una pequeña escuela como en el espacio político-ideológico internacional a gran escala, diversos mecanismos aseguran la estabilidad de los marcos establecidos. Entre estos mecanismos destaca la fuerza bruta (en su expresión física, externa, observable y directa), ya se trate de un maestro novato que agarra por el cuello a un niño de seis años o de la intervención armada contra manifestaciones obreras. Todos los demás, o sea, los que no son físicamente violentos y directos, no son sino diferentes combinaciones de persuasión, coacción y adoctrinamiento cuyo denominador común, y al mismo tiempo su principio activo, es la manipulación de los estados de información -el contenido y la estructura de éstos- que manejan los agentes sociales. Goffman no se percató de que mirando detenidamente la forma en que ronca la gente podemos identificar la naturaleza del somnífero.

El principio antes apuntado según el cual quienes controlan un marco suelen dotar a éste de cierta capacidad de absorción o amortiguación de ataques “desde abajo”, parece regir a cualquier nivel de abstracción con el que estemos abordando los fenómenos sociales, como ejemplifica el análisis de Miliband (1987: 337):

Pues la democracia capitalista, en los cientos de años o así en los que se ha desarrollado en los países capitalistas avanzados, se ha mostrado como un sistema de extraordinaria flexibilidad, resistencia y poder de absorción, y ha jugado un papel fundamental en la contención y apagamiento de la presión procedente de abajo. Mucho antes que de cualquier otra cosa, la existencia de la democracia capitalista ha asegurado que quienes buscaban ejercer presión desde abajo no sintieran en general que tenían que mirar más allá del sistema constitucional y político existente para lograr sus propósitos.

Los maestros deberían ser más conscientes tanto del poder que se ejerce sobre ellos como del que ellos ejercen sobre el alumnado. Después de todo, van dando forma a la mente de las nuevas generaciones de ciudadanos durante diez mil horas de escolaridad obligatoria. Que los maestros ejercen el poder significa, por utilizar los términos de Van Dijk (1993), que manipulan las cogniciones sociales de los alumnos, o sea, las creencias de éstos acerca de las disposiciones de la sociedad, los grupos y las relaciones sociales, cogniciones sociales que -siguiendo el argumento de Van Dijk- cristalizarán en ideologías.

Aquellos niños de seis años que preparaban la Navidad realizaron un ejercicio de subversión. Pusieron a prueba la fortaleza de una de las estructuras de poder dentro de las que se desenvolvían sus vidas. ¿O estoy diciendo algo completamente absurdo? Es una posibilidad. Quizá debería haberme detenido en el PRIMER MOVIMIENTO, al que presenté como eminentemente descriptivo, pero que sin duda alguna enmascara una serie de apreciaciones analíticas y está preñado de interpretaciones subjetivas. ¿Y qué me dicen del uso de la terminología de Goffman? ¿Acaso no parece que hice un listado de conceptos (los que se concentran en el SEGUNDO MOVIMIENTO) y luego me dediqué a construir una narración que encajara con los fenómenos a los que Goffman aplicaba esos conceptos? La verdad es que no puedo demostrar que empecé la casa por los cimientos. El orden fue el siguiente:

- A mediados de diciembre de 1993: viví los acontecimientos del aula descritos en este trabajo.
- Febrero de 1994: escribí un relato a partir de esos acontecimientos, respetando fielmente la secuencia de los episodios más significativos, y lo hice sin aditivos, aunque con varios conservantes y colorantes, creo que todos ellos autorizados. Lo escribí en dos o tres noches, con la intención de incluirlo en una comunicación a un congreso, aunque nunca lo presenté ni asistí al congreso.
- Verano de 1994: Dediqué dos semanas a la lectura de *Frame Analysis*, el libro de Goffman, para comparar sus ideas con la de Cicourel y otros etnometodólogos, en quienes buscaba respaldo para las ideas que yo quería defender sobre cómo piensan los niños en su vida cotidiana.
- A finales de 1994: empecé a encontrar correspondencias entre los conceptos analíticos de Goffman y los sucesos de mi relato. La primera fue casual, se trató de "fabrication", esos montajes para engañar, quizá porque ya creía por entonces -igual que ahora- que la experiencia escolar tiene mucho de fingimiento, de simular y disimular, y utilizo metáforas teatrales continuamente para describir y explicar los fenómenos del aula. Luego me volví más sistemático en esa búsqueda de correspondencias.
- De mayo a diciembre de 1996: Redactaba el grueso de mi tesis doctoral (Pulido 1997), que en principio no tenía nada que ver con los asuntos del aula ni con Goffman, pero yo estaba empeñado en conectar mi tratamiento del contexto de las ideas infantiles sobre los extranjeros (el tema de la tesis) con las cuestiones del poder en la sociedad, así que, en un ejercicio de vuelo teórico -excesivo o ajustado, según se mire-, intenté arrastrar el análisis de Goffman, con el que ya andaba yo muy familiarizado, al terreno del poder como tema sociológico por excelencia.

Si nos atenemos a la ortodoxia académica y los cánones establecidos en la ciencia social, debo reconocer que, muy probablemente, el vuelo fue

excesivo. Pues excesivo parece el describir con ojos de etnógrafo del aula, analizar con manos prestadas de sociólogo de la interacción cotidiana, e interpretar con la cabeza de un aprendiz de politólogo. Demasiado. Pero siempre me queda la excusa de que, después de todo, con este trabajo yo pretendía fundamentalmente ofrecer una visión de la etnografía como enfoque más adecuado para investigar sobre la experiencia escolar. El relato del aula, el análisis goffmaniano y la conexión con las cuestiones del poder en la sociedad eran meros ejemplos, sin gran pretensión de rigor. No lo tomen muy en serio. Aunque, como creo haber señalado antes, no hay manera de anticipar a priori cómo ejecutarán ustedes esta partitura, en tanto intérpretes de la misma.

### Referencias bibliográficas

CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal.

GIDDENS, A. (1984): *The constitution of society*. Berkeley, University of California Press.

GOFFMAN, E. (1986): *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Nueva Cork, Northeastern University Press.

HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON (1994): *Etnografía*. Barcelona, Paidós.

HERITAGE, J.C. (1987): «Ethnomethodology», en GIDDENS, A. y TURNER, J. (Eds.): *Social theory today*. Stanford, Stanford University Press; 224-272.

MILIBAND (1987): «Class analysis», en GIDDENS, A. y TURNER, J. (Eds.): *Social theory today*. Stanford, Stanford University Press; 325-346.

PULIDO, R. A. (1990): «Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica», en Martínez, J.B. (Ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada, Universidad de Granada; 127-144.

PULIDO, R. A. (1995): «Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses», en *Temps de Educació*, 14; 11-31.

PULIDO, R. A. (1997): *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción de la alteridad*. Tesis Doctoral, Departamento de Antropología Social y Trabajo Social (Universidad de Granada).

PULIDO, R. A. y E. PRADOS (1999): «La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica», en FERNÁNDEZ, J. (Ed.) *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación*. Málaga, Aljibe; 361-377.

SCHULTZ, A. (1971): «The stranger: an essay in social psychology», en COSIN, R. DALE, G.M. ESLAND y D.F. SWIFT (Eds.): *School and society*. London, Routledge & Kegan Paul (pp. 32-38).

VAN DIJK, T. (1993): *Communicating racism*. Londres, SAGE.

VELASCO, H. M. y A. DIAZ DE RADA (1998): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.

VELASCO, H. M.; F. J. GARCIA y A. DIAZ DE RADA (comps.) (1994): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

WOLCOTT, H.F. (1990): *Writing up qualitative research*. Newbury Park (California), SAGE.

WOLCOTT, H.F. (1994): *Transforming qualitative data*. Thousand Oaks (California), SAGE

WOLCOTT, H.F. (1995): *The art of fieldwork*: Walnut Creek (California), Altamira Press.

WOLCOTT, H.F. (1999): *Ethnography: a way of seeing*. Walnut Creek (California), Altamira Press.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Madrid, MEC/Paidós.