El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía

Ángel Díaz de Rada

Díaz de Rada Ángel

ÍNDICE

2011
Madrid, España
Universidad Nacional
de Educación a Distancia

Introducción y agradecimientos 9

Sección 1. **Observar es algo más que mirar por los ojos** 13
1.1. Los dos sentidos fundamentales de la palabra «observación» en etnografía 16
1.2. Objetividad, realidad, comportamiento 18
1.3. El caso 25
1.4. ¿Qué se contiene en la acción de observar? 33
1.5. Documento 1. Cuaderno de notas 34
1.6. Documento 2. Diario de campo y texto etnográfico 38
1.7. Documento 3. La preparación del Carnaval de 1989: un error durante el trabajo de campo 52
1.8. Documento 4. La observación del Carnaval de 1989, texto del diario de campo 56
1.9. Documento 5. Una sesión con Honorio Velasco para discutir los materiales de la observación del Carnaval 62
1.10. Documento 6. «Lo que la guillotina se llevó» 68
1.11. El conjunto de acciones y materiales que concurren en esta observación 78
1.12. El texto publicado 79

Sección 2. **¿De qué hablan estas personas?** 81
2.1. Dialogar en el campo, entrevistar 83
2.2. El ejemplo 97
2.3. Un ejemplo de contraste entre el entorno temático emic del discurso verbal del señor Morgenson, y el análisis desde la posición etic del etnógrafo 204

Sección 3. **La producción y la productividad de las categorías analíticas** 227
3.1. El combustible, el hilo y los retales 229

3.2. El ejemplo ... 233
3.3. Documento 1. La guía de campo del equipo de investigación ... 234
3.4. Documento 2. Una página de mi cuaderno de notas en la Oficina de Atención al Ciudadano ... 252
3.5. Documento 3. La guía de campo para la investigación en Oficina de Atención al Ciudadano ... 256
3.6. Documento 4. El diario de campo ... 277
3.7. Documento 5. Un índice para un texto etnográfico ... 286
3.8. Documento 6. El volcado del material empírico del diario de campo en el Capítulo 2 del índice presentado en el Documento 5 ... 289
3.9. Documento 7. Un guion para la escritura del Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución* ... 298
3.10. Documento 8. Texto etnográfico ... 300
3.11. Trama y contexto ... 310

Textos complementarios ... 313

«Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid» (1995) ... 315

«Carnaval y concurso» (1996) ... 337

Índice de *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (1996) ... 345

«"A contracorriente" Orígenes y destinos de las prácticas de socialización en el Instituto» (1996) ... 351

«¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi» (2008) ... 389

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) extiendo 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

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 intepretado 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, construidos*, 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 un 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 téorica. 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 constituirlas.

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-

derno 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 esá 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 esparaba 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*.

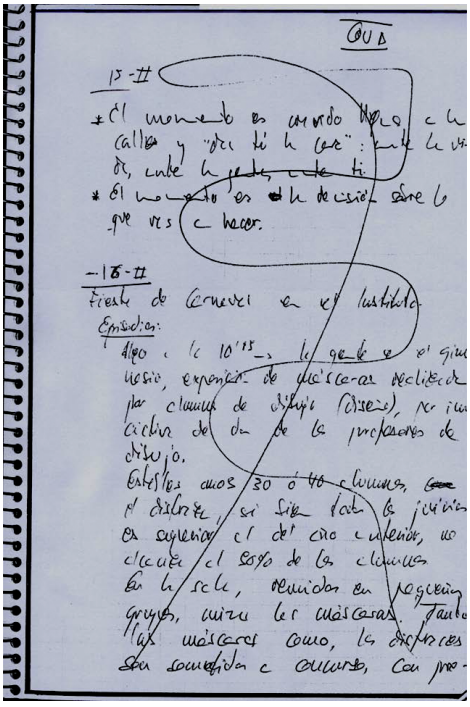
1.5. Documento 1. Cuaderno de notas

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

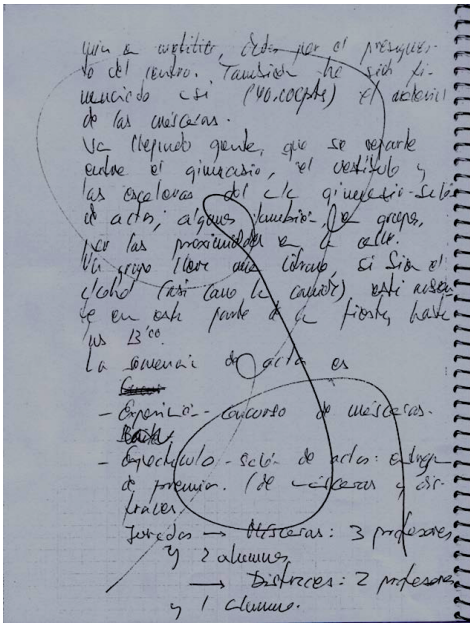
Fiesta de Carnaval en en Instituto

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-



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 gimansio, el vestíbulo y las escaleras del ala gimansio-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 parte de la fiesta, hasta las 13'00.

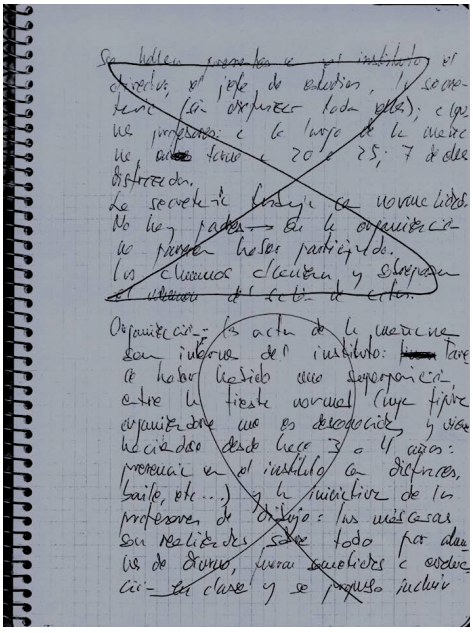
La secuencia de actos es

— Exposición-concurso de máscaras.

— Espectáculo-salón de actos: entrega de premios. (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 mañana en torno a 20 o 25; 7 de ellos disfrazados.

La secretaría 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 superposición entre la fiesta normal (cuya figura organizadora me es deconocida, y viene haciéndose desde hace 3 o 4 años: presencia en el instituto con disfraces, baile, etc.) y la iniciativa de los profesores de dibujo: las máscaras son realizadas sobre todo por alumnos de diurno, fueron sometidas a evaluación 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:

[...]

cuadamente 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.

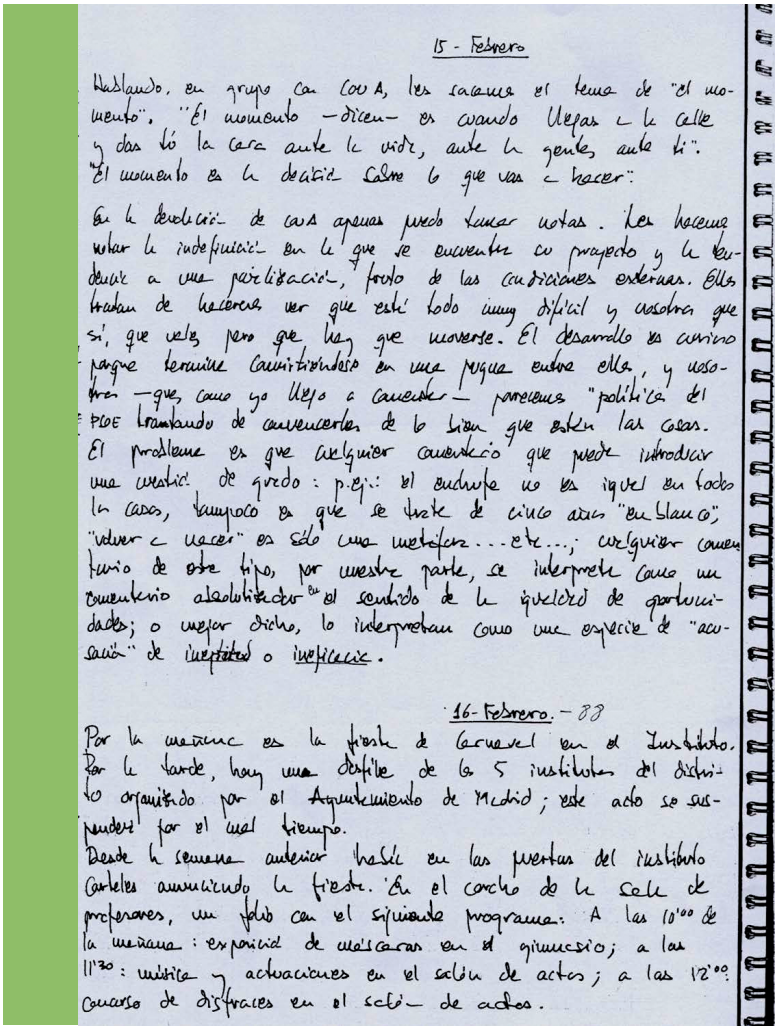
1.6. Documento 2. Diario de campo y texto etnográfico

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*.



15 - Febrero

Hablando, en grupo con Cova, les salimos el tema de "el momento". "El momento —dicen— 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".

En la devolución de cosas apenas puedo tomar notas. Les hacemos notar la indefinición en la que se encuentra su proyecto y la llevamos a una parálisis, fruto de las condiciones externas. Ellas tratan de hacernos ver que está todo muy difícil y nosotros que sí, que vale, pero que hay que moverse. El desarrollo es curioso porque terminé convirtiéndome en una pugna entre ellas, y nosotros —que, como yo llego a comentar— parecemos "política del PSOE tratando de convencerlas de lo bien que están las cosas. El problema es que cualquier concesión que puede introducir una cuestión de grado: p.ej.: 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 absolutizador en el sentido de la igualdad de oportunidades; o mejor dicho, lo interpretan como una especie de "acusación" de inexistencia o inoficiosidad.

16-Febrero. - 83

Por la mañana es la fiesta de Carnaval en el Instituto. Por la tarde, hay una desfile de los 5 institutos del distrito organizado por el Ayuntamiento de Madrid; este acto se suspende por el mal tiempo.
Desde la semana anterior hasta 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.

1.6.4. 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.

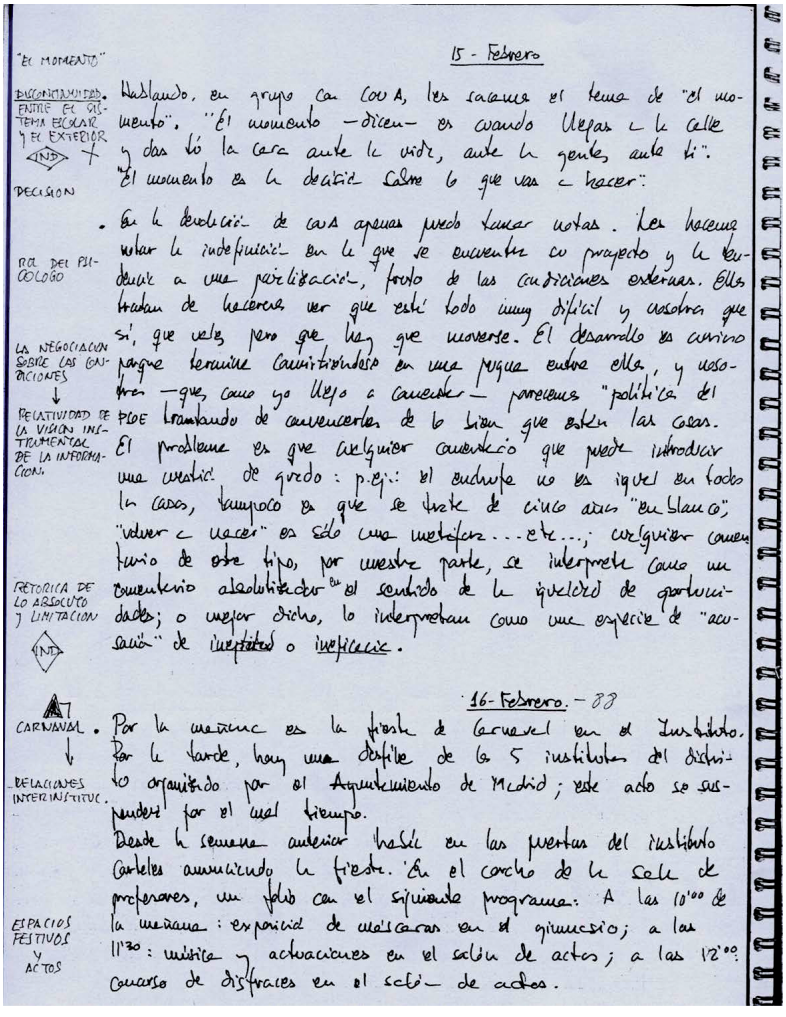
16 febrero 88

* 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:



"EL MOMENTO"

15 - Febrero

DISCONTINUIDAD. ENTRE EL SISTEMA ESCOLAR Y EL EXTERIOR

IND

DECISION

Hablando, en grupo con COVA, les sacamos el tema de "el momento". "El momento —dicen— 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".

ROL DEL PSICOLOGO

LA NEGOCIACION SOBRE LAS CONDICIONES

RELATIVIDAD DE LA VISION INSTRUMENTAL DE LA INFORMACION.

RETORICA DE LO ABSOLUTO Y LIMITACION

IND

En la devolución de COVA 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 ver 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: p.ej.: 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 absolutizador 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

CARNAVAL

RELACIONES INTERINSTITUC.

ESPACIOS FESTIVOS Y ACTOS

Por la mañana es la fiesta de Carnaval en el Instituto. Por la tarde, hay una desfile de los 5 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.

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
Discontinuidad (entre el sistema escolar y el exterior) Decisión IND	* 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 La negociación sobre las condiciones → Relatividad de la visión instrumental de la información Retórica de lo absoluto y limitación IND	* 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
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 marcho.

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.

En la calle llueve, los alumnos se acumulan en la escalera y el vestíbulo. Los actos de la tarde se suspenderán por la lluvia. Los profesores van a hacerse una foto a la sala de profesores (Falta esta misma acción entre los alumnos). Después tomaran un vino al que yo no voy. Al despedirme, he de decir «adiós» dos o tres veces hasta recibir respuesta.

SUELTOS:

— Antes de la ceremonia del salón de actos, un alumno hace referencia, hablando con un compañero, a la posibilidad de descontrol: «ya ves, hoy se puede montar aquí la de Dios... Todos disfrazados y sin que se sepa quiénes son».

— La profesora de dibujo comenta, mientras lleva la cámara al salón de actos, ya disfrazada: «¡Quién me manda a mi meterme en esto!».

— A la salida del salón de actos pregunto a uno de los disfrazados de un grupo de «cruzados» por la forma como ha hecho su máscara, le digo que me parece muy conseguida y le muestro mi extrañeza ante el hecho de que no la haya presentado concurso; con orgullo me dice: «¡Yo soy del grupo de teatro!»; es una actitud (no agresiva hacia mi persona), que no acabo de entender bien, y que ya se le podía adivinar en el escenario cuando dijo el título del disfraz de su grupo... [Otro que se había presentado]: «me hubiera gustado que valorasen lo estético»,

— Reunión en la sala de profesores tras lo del salón de actos, María comenta que su grupo (el de los profesores) habría merecido un premio, al lado del de los alumnos «que este año no se han mojado mucho», Luis comenta que ha sido más bien al contrario, que este año ha habido «mucha más participación», A juzgar por los comentarios recogidos parece que esto último es cierto.

— Algunos grupos de primero se han ido en el día de hoy con la de gimnasia. Los profesores lo comentan en tono de crítica; María me comenta a mí que «irse a esquiar es muy goloso, [pero que] lo podrían haber organizado otro día, porque no se puede estar a todo». Desconozco si hay finalmente algún coordinador general de estas actividades (tal vez la comisión de actividades extraescolares).

— Cuando algunos de los cinco profesores disfrazados de plantas suben la escalera, camino del salón de actos, comentan que lo de los de dibujo «ha sido una traición, habíamos pensado disfrazarnos todos de plantas»,

1.6.9.1. Recuerde que el margen a la izquierda coloreado en verde en estas páginas del diario de campo es el espacio que se destinará al análisis posterior del material empírico (registrado en azul), tal como se ha mostrado sólo a título ilustrativo en 1.6.6. Recuerde igualmente que en la tercera sección de este libro le mostraré en detalle en qué consiste ese trabajo de análisis. Lo que debe quedar ahora fijado es que, a diferencia del texto registrado en el cuaderno de notas sobre la marcha de los acontecimientos, el texto registrado en el diario de campo queda ya *dispuesto para el análisis posterior*. Relea ahora el contenido de los siguientes puntos, para fijar bien esta idea: 1.4.3.4, 1.5.2.1, 1.6.2, 1.6.4, 1.6.6.

1.6.9.2. En general, el texto del diario de campo es más *denso y elaborado* que el registrado en el cuaderno de notas. Al ser registrado en el campo sobre la marcha de los acontecimientos, el registro del cuaderno de notas debe ser por fuerza un registro rápido. A veces consiste en apuntes muy breves que sólo tienen la función de refrescar la memoria más completa del evento después (lo antes posible), ya en la mesa de trabajo. El registro del diario de campo es una *copia reflexiva* del registro del cuaderno de notas.

1.6.9.3. El material de observación *no excluye el discurso verbal de los agentes sociales en el campo*, sino que lo incluye como parte del discurso o curso general de la acción social. Relea ahora el párrafo del diario de campo anterior, marcado con ↔ en la página 46. Se registran al final de ese párrafo unas palabras pronunciadas por la profesora de dibujo sobre la conexión entre el trabajo escolar en el aula y los materiales del carnaval. De este modo, la observación etnográfica integra en una sola operación el registro de los discursos verbales con el registro de los discursos o cursos generales de acción. Esta práctica de registro expresa del mejor modo posible la siguiente premisa metodológica, que para el etnógrafo tiene una naturaleza epistemológica: la acción *verbal* es, simplemente, una forma más de *acción social*. Y por eso, el material de *entrevista* que produce el etnógrafo como un diálogo intencionado con los agentes sociales debe ser subsumido bajo una categoría general de *observación de la acción verbal*. Como veremos en la segunda sección de este *Taller*, la entrevista intencionada se deriva de un conjunto de técnicas concretas de producción de material empírico verbal. La entre-

vista parte de una explícita intención del etnógrafo —acordada con el nativo: crear una situación especialmente preparada por ambos *para hablar*—. Pero, precisamente por ello, es muy importante que los materiales de entrevista puedan ser triangulados y analizados en continuidad con los materiales *verbales* producidos por los nativos en el marco general de su acción en el campo. Independientemente de cualquier interpretación acerca de las intenciones comunicativas de los nativos, de sus engaños o autoengaños, las personas suelen decir unas cosas cuando hablan en sus escenarios de acción situada y otras cosas cuando hablan en esas situaciones especialmente preparadas para hablar con el etnógrafo. Como etnógrafos, nos interesa todo el gradiente de matices de esos discursos, y por ello debemos considerarlos *a todos ellos* como discursos verbales producidos en diferentes situaciones de *observación*. La conclusión de todo esto es que en etnografía *los materiales procedentes de la entrevista intencionada son derivados, también, de la observación, entendida de forma general como observación participante* [1.1.3, 1.1.4].

1.6.9.4. A veces el material empírico procedente de la observación [1.6.9] se fragmenta en pequeñas unidades en el texto etnográfico final, dependiendo de las decisiones que toma el etnógrafo en cuanto a la pertinencia de esas unidades para la composición *argumental* de la etnografía. La ventaja que tiene el material que le muestro aquí es que permite contemplar de una manera muy completa el tránsito que sufre ese material desde el diario al texto final de la etnografía. En este caso (pero recuerde: no en todos los casos de observación en etnografía), podrá usted comprobar de una forma muy intuitiva que el texto del diario de campo [1.6.9], especialmente si usted puede imaginarlo ya con las categorías de análisis escritas en el margen izquierdo, contiene el material básico del conjunto:

{Observación – Descripción – Interpretación – Texto etnográfico}

Haciendo *click* ***aquí***[2] podrá leer el texto etnográfico correspondiente a esa observación del carnaval de 1988, tal como fue publicado en *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Si usted

[2] Si esá manejando una copia en papel de este libro, encontrará el texto correspondiente a partir de la página 337.

compara el texto del diario [1.6.9] con ese texto publicado comprobará que son textos análogos. Lo que separa a ambos textos es, fundamentalmente, un ejercicio de *montaje textual* [1.4.3.6]. El etnógrafo trabaja con la materia prima de su texto, el material empírico [1.4.3.2, 1.4.3.3, 1.4.3.4], asociándolo primero a un conjunto de categorías de análisis [1.4.3.1, 1.4.3.5], y componiéndolo después, como haría un montador de cine con el material obtenido en el rodaje, en un texto inteligible desde la perspectiva etic o analítica [1.4.3.6, 1.4.3.7].

1.7. Documento 3. La preparación del Carnaval de 1989: un error durante el trabajo de campo

El trabajo de campo es una práctica que exige mucho tiempo. El resultado que arroja en términos de registro de material empírico nunca es del todo satisfactorio. El etnógrafo siempre vive una tensión en el ejercicio de esta práctica de investigación. Por una parte, el material empírico siempre parece —y menudo *es*— insuficiente, cuando uno busca utilizarlo ya con un propósito argumental claro. Por otra parte, el material empírico generado en una investigación suele ser siempre excesivo en relación con el que será utilizado de hecho en la etnografía concreta. Así, como suele suceder en cualquier oficio de montaje, grandes cantidades de material empírico quedan sin ser utilizadas en el producto final, pero cuando uno busca precisamente el material que ilustra *ese argumento concreto* que uno quiere expresar, entonces falta material. Esto se debe a la estructura misma de la actividad etnográfica. Puesto que el ajuste entre material empírico y contexto interpretativo se compone conforme avanza la investigación, es normal que ambas facetas sólo lleguen ya a encajar (en el mejor de los casos), cuando el texto etnográfico está completamente terminado [1.4.3.7]. Contemplado desde la perspectiva del texto etnográfico final, todo trabajo de campo es insatisfactorio y está lleno de errores.

1.7.1. En esto mi trabajo no fue una excepción. Sin embargo, el error al que me voy a referir en esta sección puede venirnos muy bien para ilustrar un aspecto más de lo que se encierra en la observación etnográfica de la acción social. Tras esas páginas de diario que he venido comentando [1.6.9] se sucedieron muchas más, en las que registré una gama amplia de materiales

ACCIONES DE INTEGRACIÓN SOCIAL (1985-1986, 1986-1987, 1987-1988, 1988-1989, 1989-1990)

CONVERSACIÓN E INTERACCIÓN ESPONTÁNEA — INSERCIÓN EN LAS RUTINAS INSTITUCIONALES

CONSTRUCCIÓN DE UNA POSICIÓN ESTABLE EN EL CENTRO

CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS — FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

DIARIO DE CAMPO

REGISTRO DE OBSERVACIONES INESPECÍFICAS BASADAS EN LA PRÁCTICA DE LA INTERACCIÓN ESPONTÁNEA
Encuentros e intercambios esporádicos

REGISTRO DE OBSERVACIONES ESPECÍFICAS BASADAS EN LA POSICIÓN DE PSICÓLOGO AUXILIAR DEL GABINETE

- Pruebas de evaluación piscopedagógica. Pruebas sociométricas
- Redacciones sobre las "perspectivas de futuro" de los alumnos de 2º y COU, como material preliminar para el trabajo de orientación
- Entrevistas con los alumnos sobre el proceso de trabajo escolar y la toma de decisiones curriculares
- Entrevistas con los profesores en su función tutorial sobre las actividades y los valores asociados a la tutoría
- Entrevistas con los profesores en su función docente sobre el proceso de trabajo escolar
- Entrevistas con los padres de alumnos con rendimientos académicos deficientes
- Entrevistas de grupo en todas las aulas y todos los niveles escolares del centro sobre la experiencia escolar, las estrategias de uso de la escuela y la toma de decisiones curriculares (Grupos de Discusión)

REGISTRO DE OBSERVACIONES ESPECÍFICAS BASADAS EN LOS INTERESES DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

- Observación de rutinas del proceso institucional (actividades académicas, claustros de profesores, reuniones de las juntas de evaluación, asambleas de la Asociación de Padres, etc.)
- Observación de acontecimientos extracotidianos (actividades festivas y rituales)
- Entrevistas en profundidad con agentes institucionales sobre los procesos de organización
- Historias de vida de algunos alumnos para la valoración de las relaciones entre institución y ciclo vital
- Aplicación de un cuestionario general sobre el contexto ocupacional y la estructura del nucleo doméstico, las actividades de ocio de los alumnos y sus intenciones ante el estudio y el trabajo
- Tabulación y análisis exhaustivo de los rendimientos académicos, tomando como fuente las actas de evaluación del alumnado

producidos en la vida institucional. El cuadro que incluyo aquí, escaneado de la página 55 de *Los primeros de la clase y los últimos románticos*, ofrece una impresión del conjunto completo de acciones de investigación que puse en práctica durante este trabajo de campo. A la luz de este cuadro, puede comprenderse que, durante los meses siguientes a la observación del Carnaval de 1988, yo tuviera en mi cabeza muchas más cosas aparte del problema concreto de las celebraciones rituales en el Instituto, sobre todo si se tiene en cuenta que, según mi contexto de interpretación de la vida institucional, esas celebraciones eran *escasas o poco interesantes*. A intensificar este prejuicio contribuyó además el que la celebración de 1988 causase un escaso efecto sobre ese contexto previo de interpretación. Es cierto que me sorprendió la «afluencia masiva» de chavales al salón de actos, pero al

leer lo que escribí en la página 211 del libro, se hace evidente que interpreté ese concurso de disfraces como una especie de ritual *en negativo*, es decir, como la clase de ritual que cabía esperar de una institución que concedía poca relevancia a las prácticas socializadoras.

P. 211 de *Los primeros...*: «En el *script* no se ofrecía nada más. Nada más podía esperarse. Ya nadie podía escuchar al presentador que cantaba los nombres de los ganadores del concurso de máscaras. Algunos de ellos ni siquiera subieron al escenario. Se habían ido a comer. Este desorden final no se correspondía con la subversión *pautada* que podía ser inducida por el Carnaval. Se trataba, simplemente, de una despedida forzosa. Consciente de que la situación se venía abajo, uno de los presentadores tomó el micrófono: «Se da por terminada la fiesta de Carnaval del Instituto. Gracias por vuestra participación»,

No es extraño por tanto que, tras esta observación del carnaval de 1988, olvidase la recomendación que me hiciera mi director de tesis [1.3.3], ignorando con ello las acciones que se estaban emprendiendo para organizar el carnaval de 1989. No observar directamente esas acciones fue un error de campo. Cuando me quise dar cuenta de lo importante que hubiera sido estar ahí, ya se estaba preparando la fiesta de febrero.

1.7.2. La lección que podemos sacar de este error es muy importante. Cuando en etnografía *observamos una situación social* (en este caso, *un* carnaval), debemos tener siempre bien presente que esa situación concreta se encuentra en realidad en una *trama de relaciones* con otras situaciones puestas en práctica por esos agentes sociales: en este caso, el carnaval que se celebró en 1989 hubiera sido mucho más inteligible para mí *en el contexto* más general de las acciones de organización del evento, que fueron promovidas por la directora del departamento de francés del centro con un grupo de profesores en las semanas iniciales del curso. En este sentido muy concreto, *cualquier evento de observación es relevante para una etnografía al entrar en relación intertextual con otros eventos que también han de ser observados* (si es que se hacen bien las cosas). O sea que uno no debe observar propiamente *un* acontecimiento, sino el *proceso general de acción, constituido normalmente por muchos acontecimientos, que hacen posible ese acontecimiento*. El problema de fondo es, como casi siempre, de orden epistemológico. La etnografía no consiste en describir los acontecimientos puntuales que suceden en el campo, sino en *hacer inteligibles esos acontecimientos a la luz de las lógicas de acción de quienes les dan vida*. Esas lógicas de acción expresan precisamente *las formas de la acción*, no para un acontecimiento que se agota en sí

mismo, sino para un conjunto de agentes que, al organizar su acción social *de esa forma*, producen *cultura* en múltiples escenarios relacionados.

1.7.3. Entrado ya el primer trimestre del curso 88-89, la psicóloga del centro me indicó que se estaban celebrando reuniones preparatorias de un grupo de profesores para la celebración del carnaval. Esta situación era excepcional. Nunca antes un carnaval había comenzado a prepararse con tanta anticipación. Cuando recibí el aviso de María José, pensé que sería fundamental asistir al claustro de profesores en el que la directora del departamento de francés presentaría la propuesta que había elaborado ese grupo de profesores. El 10 de octubre de 1988 asistí a ese claustro, en el que, como venía siendo habitual en todas las situaciones de observación, obtuve una rica información pertinente para muchos otros aspectos de mi investigación. A continuación incluyo el registro de mi diario de campo en relación con la presentación de la directora del departamento de francés.

10 octubre

* MJ me comenta que a la reunión sobre la revolución francesa convocada por Ana acudieron quince profesores, prácticamente uno de cada seminario.

* Hoy hay un claustro con punto único: informe sobre obras e inicio del curso.

Comienza Pedro resumiendo la situación de principio de curso:

[...]

Ana toma la palabra para hablar de cómo va lo del segundo centenario: lee la lista de los que se apuntaron y los designa como «coordinadores-organizadores».

«Tendríamos que ponernos al día: el profesor jefe de historia va a pasar un documento».

Tendrán con Irene tres sesiones sobre la revolución francesa esta semana.

[Estos preliminares se justifican] «para que todo lo que preparemos de cara a los alumnos vaya a lo mismo».

«El problema era 3.º, que tiene la revolución francesa muy tarde en la programación».

«Entre las actividades: formación y mantenimiento de un seminario permanente con alumnos verdaderamente interesados: una especie como de especialización».

«La celebración la haríamos coincidiendo con la semana de carnaval: las actividades más lúdicas, el martes de carnaval. En esa semana habría dos cosas importantes: mar-

tes de carnaval, todos estamos disfrazados con el monotema de la revolución francesa; toda la parte más académica... Más acorde con nuestro oficio: una exposición en algún local del ayuntamiento, con paneles informativos, diapositivas, cine, lo que se quiera...» «Esto es sobre todo lo que está abierto a la participación para trabajarlo con los chicos». «Además, un cineclub con Gustavo [catedrático de literatura]» «Los profesores que queráis hacer más propuestas...»

«Han ofrecido hacer trabajos:

— Compañeros del seminario de dibujo

— Gerardo

— Gustavo

— Director (aspectos de «financiación»)

— Mercedes

— Luis

— Marta (gimnasia)

— María (responsable festiva del martes de carnval)

— Trini (profesora de griego)»

[A continuación pide propuestas, pero no hay...]

14 octubre

* MJ me comenta las reuniones con la subdirectora sobre la revolución francesa. Los profesores (15) tomaban apuntes «de forma puramente académica» [ha sido un considerable error no asistir a este posible ritual de inversión].

1.8. Documento 4. La observación del Carnaval de 1989, texto del diario de campo

1.8.1. Después de esta reunión, cada profesor comprometido con la celebración trabajaría en su parte. Por ejemplo, uno de los profesores del departamento de lengua y literatura convocó a esos «alumnos verdaderamente interesados» para preparar un texto rimado que serviría de libreto general del acontecimiento. Este texto, recogido más abajo [1.10], fue titulado «Lo que la guillotina se llevó».

1.8.2. He aquí el texto del diario de campo correspondiente a la observación de la celebración del carnaval de 1989:

7 febrero 1989

[...]

* Hoy es carnaval. No hay clase. Por la mañana: exposición y concurso de carteles.

En el patio han puesto una gran tarima, ensayan (María a la cabeza) una performance para exponerla por la tarde. No hay nadie en el instituto salvo los que ensayan.

Están organizando una representación de masas. Hay que destacar el papel directivo de los profesores. Gerardo proyecta una película a las 11.00 en el salón de actos.

Felipe y Luis están en el patio, organizando la decoración del espacio. Toda el ala izquierda del centro permanece cerrada.

[...]

* Observación de los espacios de carnaval en el centro por la mañana.

En general, hay muy poca gente. Nadie disfrazado: sólo un alumno en la zona de la Bastilla, y algunos que llegan a las 13.00 al centro.

En el patio hay un gran escenario entarimado con rosetones y banderas con los colores de la francesa. A su derecha están levantando un gran muro de la Bastilla, sirviéndose de las canastas, cajas de cartón y papel decorado: María, Felipe y Luis con un grupo reducido (unos 15) y 5 o 6 verdaderamente participativos —de la asociación de alumnos.

María no dejaba acercarse a la gente que se aproximaba al patio: el supuesto era que la gente «iba a mirar».

En el aula de religión (capilla), preparan la guillotina. Hay tres alumnos sin hacer nada escuchando música brasileña a toda pastilla.

En el aula de dibujo, Roberto y Pili —profesores de dibujo— preparan dos cabezas decapitadas.

En el salón de actos, Gustavo, Ana, Trini y tres profesores más... El salón está prácticamente vacío (7 alumnos). Me comentan, indicando su decepción, «¡Cómo vengas a tirar una foto aquí...!». Han pasado una película; ha asistido muy poca gente, y una buena parte de los que han asistido se han marchado: la peli tenía problemas de luz y sonido.

Ana me comenta que la entrega de premios del concurso de carteles queda para esta tarde: ahora no hay gente. Ayer por la tarde decidieron qué carteles eran los premiados.

DESTACABLE:

a) El sentido de performance de lo que ha montado María.

b) La falta de exégesis ante mis preguntas inductoras a alumnos y profesores. Las charlas se reducen a comentarios sobre el tiempo. Tampoco hay comparación espontánea —y muy difícilmente aún cuando es inducida— con la celebración del año pasado.

c) La ausencia de participación del alumnado (completa en el caso de los padres) en el montaje de los escenarios y preparativos finales —actividad de la mañana.

En la puerta de entrada al centro ponen un frontón de papel. Intento de «disfraz del instituto» (María).

Cuando salgo veo a Alfonso y Mayte con sendas escopetas de época. A las 13.30 hay alumnos (sin disfrazar) en la parte baja del centro y en la plaza de enfrente, en corros y a su rollo.

Cuando me voy a ir, MJ me comenta algo esencial: esta tarde vendrán antiguos alumnos «de la época en la que aquí había movimiento», que han ayudado a la organización del tema. También lo hicieron el curso pasado (en el día del libro). Alfonso y Ana los ven de vez en cuando, y podrían facilitarme un contacto personal.

POR LA TARDE

Cuando llego al centro la lluvia ha arruinado la escenografía de la Bastilla. María, llorando, es consolada por algunos profesores en dirección. Felipe [el director del Centro] es rey, Sonia (profesora de lengua) es María Antonieta, Gerardo es obispo. [Recordar las coplas – Mirar en la carpeta roja].

Se decide trasladar la celebración (y el espectáculo) al salón de actos. En media hora, siempre bajo la coordinación de María o Ana, está la cosa montada. Se trasladan del patio al salón de actos con urgencia y colaboración siempre limitada de los alumnos los restos de la Bastilla.

Se va llenando el salón, la gente no va disfrazada —salvo los grupos que mencionaremos—. A la entrada, alumnos de los organizadores ofrecen (como elemento de disfraz y también homogeneizador) escarapelas y gorritos frigios.

Me instalo, siempre con la cámara, al pie del proscenio. [Lo que pasó en el exterior, la entrada organizada por María, soldados a la entrada del salón... Tuve ocasión de verlo en el vídeo posterior].

Comienza el espectáculo. El salón de actos lleno, la música en off, pero bien coordinada con lo que pasa en el escenario. Tres padres en primera fila. Son los únicos. Algunos profesores (por ejemplo, Luis) se han traído a los niños.

Describo a continuación, sin entrar en detalles, las fases del espectáculo (a la espera de los materiales textuales que ha prometido pasarme María). Hay un presentador que lleva todo el rato el hilo conductor de los acontecimientos. El texto está escrito en verso:

A. Entrada de la corte y del clero. Baile de rigodón y pase de modelos.

B. Entrada de la burguesía (primordialmente representada por alumnos).

C. Entrada del campesinado (representado por una sola alumna).

D. Entrada del pueblo. Masa de alumnos disfrazados; suena la música del «quesquesé se merdé» con la letra de «las quejas del [Instituto]», [Primera aparición del tema del instituto en el desarrollo de la representación de la revolución francesa], de aquí adelante comienza a generarse una típica situación de inversión.

   La situación genera un clima de euforia y humor, siendo el cronista —con sus frecuentes olvidos de texto— muy aplaudido.

E. Toma de la Bastilla, tras la entrada del texto del cronista, el pueblo (alumnos) tira abajo la representación de la Bastilla.

F. Comienza a funcionar la guillotina. Aquí hace por segunda vez aparición el tema del instituto. Comienzan guillotinando a «Felipe» por su nombre, y exponen un pliego de cargos sobre deficiencias —sobre todo de tipo físico y organizativo. Luego guillotinan a María Antonieta [Sonia], con un pliego de cargos dirigido fundamentalmente al profesorado.

   Al producirse estos dos guillotinamientos, especialmente el del director, el realismo del sonido de la guillotina, la representación de las cabezas cortadas y el límite entre ritual y realidad provocan un auténtico estallido de euforia en el público, que ya no se detendrá hasta el término del acto.

G. Después de María Antonieta pasan por la guillotina parte de los profesores —Mercedes, Luis, Ana... Algunos de ellos lo hacen tras hacerse de rogar

[Roberto, el de dibujo], otros se ofrecen voluntarios [Ana], otros «de ninguna manera» [Rosa].

Con cada caída de la guillotina el público vibra.

H. Al acabar el acto el cronista invita al personal a salir al patio, donde habrá baile. La gente sale comentando muy positivamente el espectáculo. Lourdes [profesora de historia que, según el comentario de María, había estado en contra del proyecto «por su falta de rigor histórico»] felicita ostensiblemente a María, que es claramente indicada por todos como la artífice del trabajo.

En el patio hay música pero no profesores. Los alumnos (pocos, porque llueve) bailan, pero la gran mayoría mira lo que pasa. El baile es un corro de unas veinte personas que giran a uno y otro lado.

Mientras voy al gabinete me cruzo con Luis, que me invita a ver el vídeo que un antiguo alumno acaba de filmar. Bajo al laboratorio, que se va llenando de gente. Veo el vídeo completo —¿qué mejor ocasión para escuchar discurso exegético?— Pues no... Ni un comentario interpretativo. Viendo el vídeo están los profesores que se disfrazaron, María, y todos los alumnos que de forma más o menos clave participaron en la organización o representación.

La película pasa, ante el buen sentido del humor generalizado, de carcajada en carcajada, entre los gestos y reacciones [fundamentalmente emocionales] de los actores del espectáculo. La actividad de contemplar el vídeo consiste, ante todo, en disfrutar viendo lo hecho.

En el vídeo destaca una y otra vez el papel organizativo de María, a la que por cierto no guillotinaron.

[Le pregunto —pues la tengo al lado: «a ti no te han guillotinado...»; y dice, como dándolo por supuesto: «¡No!»]

[la ausencia de discurso exegético cobra relevancia si se considera que he estado viendo el vídeo al lado de María]

No hay discurso ni sobre los carnavales de otros años ni sobre otros carnavales actuales.

Al acabar el vídeo, la gente se marcha... Algunos profesores van a tomar algo. En el patio sigue la música, pero ya no hay casi gente.

ES DESTACABLE:

A) Que el «concurso de carteles ha pasado desapercibido», como ha hecho notar Pili... al acabar el vídeo. No ha habido entrega de premios.

B) Sólo se salieron del tema de la revolución francesa los disfraces de tres rockeros que salieron al escenario al final del espectáculo, y fueron amenazados (en broma) por Alfonso [disfrazado de guardia con una escopeta].

C) En suma, el carnaval ha transcurrido sobre los siguientes ejes:

1.- Organización del profesorado y el grupo reducido de alumnos.

2.- Participación estelar de la junta directiva (en especial del director).

3.- Carácter marcado de ritual de inversión.

4.- Homogeneización del disfraz alrededor del tema de la revolución francesa.

D) Una cosa más: al terminar el vídeo (1) Alfonso pide un aplauso para el realizador (un antiguo alumno); (2) María para el director; (3) alguien para María.

Respecto al carnaval es importante destacar la estabilización de mi rol como agente relativamente neutral. Cuando ofrezco ayuda para el traslado de la Bastilla del patio al salón de actos, la aceptan y colaboro. Si no ofrezco mi ayuda nadie me la pide ni da por sobreentendido que deba ofrecerla. A los alumnos no se les ocurre cortarme la cabeza.

1.8.3. Si usted contrasta este texto del diario de campo con el texto que finalmente fue escrito para la etnografía *Los primeros de la clase y los últimos románticos* [1.12, páginas 366-375], comprobará que la diferencia básica entre ambos radica en la *intención argumental*. El texto del diario, donde se registra la observación del acontecimiento [1.8.2] es mucho más neutral en términos argumentales. Su propósito es *describir la acción*, de manera que queden apuntados, en torno a ella, los múltiples escenarios, los múltiples agentes, y su sentido general *para los agentes*. No es en este texto la intención teórica del investigador la que ordena el relato, sino el tiempo social *en el campo* y la marcada intención de esas personas en el sentido de cumplir una *performance*, una puesta en escena. Tras la lluvia del mediodía, el propósito dominante de esos agentes es salvar la escenografía y trasladar la acción al salón de actos. Como corresponde al texto de una observación realizada *en el*

campo, su propia composición es deudora del espacio-tiempo de la acción nativa, y por ello, aunque el texto de ese registro está escrito por mí desde la posición etic, el predominio de la expresión de material empírico sobre la expresión de mis intenciónes teóricas, inclina este texto [1.8.2], claramente, hacia el polo emic de la investigación: lo que importa ahí es que la acción del investigador (*etic*: observar y registrar) se encuentra plenamente subordinada a expresar la acción de los nativos (*emic*: celebrar un carnaval, poner en escena una *performance*).

1.8.4. Pero debe quedar claro que, si es que ese texto del registro en el diario [1.8.2] es un texto *válido para una etnografía* es porque el concepto mismo de observación desborda el evento concreto y se extiende a todas las acciones que, puestas en juego por el investigador, son relevantes para dotar a ese evento de sentido teórico. Recogeré más abajo, en el punto 1.11, ese conjunto de acciones, y así quedará ilustrado que efectivamente observar es algo más que mirar por los ojos.

1.8.5. Más allá del evento concreto que tuvo lugar el 7 de febrero de 1989, hubo un momento muy importante en la configuración del propósito argumental [1.4.3.5]. Ese momento se recoge en el siguiente documento.

1.9. Documento 5. Una sesión con Honorio Velasco para discutir los materiales de la observación del Carnaval [1.8.2]

1.9.1. El profesor Honorio Velasco dirigió mi tesis doctoral. A lo largo del proceso de investigación, nos reuníamos con frecuencia para discutir los materiales empíricos que iba produciendo. Yo informaba a Honorio de mis materiales y debatíamos sobre su interpretación teórica. En esas discusiones iba generándose y enriqueciéndose el contexto de interpretación [1.4.3.1, 1.4.3.5]. Yo registraba esas discusiones en mi cuaderno de notas y después las pasaba al diario de campo. De ese modo, mi diario de campo iba nutriéndose de materiales empíricos (o de referencias a esos materiales empíricos) y de líneas de argumentación.

1.9.2. El día 28 de febrero de 1989, después de acudir al Instituto a hacer campo, quedé con mi director de tesis. Éste es el registro en el diario de la conversación que mantuve con él a propósito del carnaval:

28 – febrero

[...]

* Con Honorio, sobre el carnaval:

Comienza preguntándose: «la reconducción institucional del carnaval (monotema de la revolución francesa), ¿es ocasional?»

Entiende por reconducción:

a) Iniciativa de [una] profesor[a] (María) —designada por el claustro que se celebró para organizar los actos del segundo centenario de la revolución.

b) El leit motiv es un motivo académico.

Y dice Honorio: «tengo la impresión de que si hubiera otros rituales, precisamente el carnaval no sería reconducido»; le hago notar la existencia del día del libro y de los viajes, etc.

¿En qué ha consistido en este caso la homogeneización institucional?

Una profesora, con un grupo de alumnos participativos (alumnos de teatro) han proporcionado un lenguaje (una escenografía, una tramoya, un texto).

Todos los agentes rituales —unos operando como actores, otros como espectadores— pertenecen a la comunidad institucional.

El discurso y el texto dramático se mueven entre tres referencias:

a) revolución francesa

b) vida institucional

c) lenguaje del carnaval

La interpretación ha de partir de jugar con el trasvase de la gente en estos tres niveles.

Los problemas de la vida institucional son reales, los actores son reales, parte del texto es real, el disfraz y el acontecimiento es metafórico. En este ritual se aprecia un juego muy notable entre metáfora y metonimia (ver infra).

La inversión del carnaval se corresponde con la inversión ejercida en la revolución francesa, y esta doble inversión permite trasladar la vida institucional al leit motiv.

He aquí dos matices de reconducción institucional:

a) Se ofrece la dirección y los profesores para adecuarse a los papeles de la nobleza y la corte. [El estamento doble de la institución se presta con facilidad a jugar su papel].

b) Se ofrecen los alumnos a adecuarse a los papeles de pueblo.

El drama carnavalesco conduce a dos cosas:

a) De un modo alegórico, pero con efectos metonímicos: se dicen de manera explícita no tanto los vicios de la revolución francesa cuanto los vicios del instituto.

Como consecuencia, la metonimia se limita en efectos metafóricos:

b) El drama carnavalesco conduce también a «ejecutar» la revolución sobre las figuras de la institución.

Del texto de las decapitaciones (del rey y María Antonieta) puede colegirse que los alumnos consideran al profesorado en un nivel institucional diferente que la dirección.

En todo caso, todo apunta a que se trata de una «revolución blanda», que no tiene más efecto que la inversión temporal de los papeles.

La pregunta que ronda a Honorio tras estos preliminares es: ¿Cómo es posible que la institución aproveche un leit motiv académico para un ritual de inversión?

La representación no deja de ser un acto con intención didáctica sobre el tema académico de la revolución [recuérdese el claustro fundacional del ritual].

Tal vez la falta de exégesis tenga que ver con esto: finalmente, los profesores han cumplido un papel técnico y no ritual: han dramatizado una lección del programa: han dado una clase. Aquí no hay ambigüedad sobre la que proyectar exégesis: todo estaba tan previsto que se han limitado a cumplir la fase de un proyecto. Todo el mundo sabía cuál era su papel.

Tal vez a la institución escolar le resulta difícil prescindir del objetivo último pedagógico.

— Parece que en el instituto, en aquellos actos en los que participan profesores, hay intención pedagógica.

— Además, tal vez el carnaval pueda llegar a ser «peligroso» si no se modula con una intención pedagógica.

Hipótesis: es difícil que una institución considere que un ritual carnavalesco donde participan profesores... considere este ritual deseable sin intervención pedagógica (peligros de la inversión).

Yo le hablo a Honorio de la falta de relevancia de modelos de referencia intrainstitucionales compartidos por todas las instancias. Honorio insiste en que hay modelos:

a) Todo profesor pretende servir de modelo a sus alumnos: es posible, sin embargo, que los alumnos perciban una multiplicidad de modelos —ante la ausencia de modelos convergentes.

b) Situación ritual / situación educativa: es posible hablar de situaciones rituales en instituciones con modelos múltiples: la peculiaridad de esta institución es que es capaz de ordenar la acción de los agentes en una situación de modelos múltiples.

A falta de un lenguaje expresivo más potente, el único lenguaje expresivo que permite un «lenguaje común» es un lenguaje excéntrico (Carnaval).

En este caso concreto se adopta además como lenguaje común una etiqueta técnica, extraída de la transmisión de conocimientos: revolución francesa.

[...]

*** No debemos centrar la discusión en una eventual ausencia de modelos, identidad, tradición... (argumento, una vez más, deprivacionista), sino más bien en el posicionamiento, codificación de la institución de los procesos de modelado, identidad, tradición, etcétera...

Honorio afirma aprender de este carnaval los recursos que ponen en juego las instituciones cuando les faltan símbolos dominantes propios: dos salidas:

a) Acudir a un background de referencia externa.

b) Tomar como lenguaje simbólico lo que es un lenguaje técnico.

De este modo, «la seria intención docente se convierte en divertido carnaval» y el «peligroso carnaval se convierte en un objetivo docente», → «La metonimia se torna metáfora y la metáfora metonimia».

Así puede traducirse el doble juego de «eficacia» (de acuerdo con los fines institucionales) / expresión de las «quejas del instituto», «en este carnaval».

La feliz coincidencia de la celebración del bicentenario de la revolución francesa hace que se produzca una situación de concordancia entre fines institucionales y carnaval.

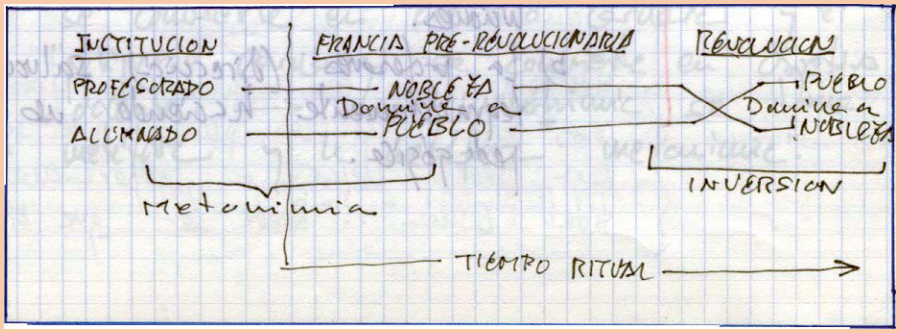
No es extraño encontrar múltiples situaciones en las instituciones educativas en las que se celebran rituales que participan del doble código (1) celebración social (ritualizada), (2) intención pedagógica (fin institucional); por ejemplo: viajes al extranjero, fiestas religiosas de Navidad, excursiones botánicas, geológicas, etcétera. Lo que llama la atención poderosamente en el caso que describimos es la convergencia del fin institucional en una celebración tan prototípicamente «peligrosa» (por lo que de inversión transgresora puede tener) como es el carnaval.

La situación, sin embargo, se apoya sobre la base de que una revolución es una inversión, por lo que el modo que la institución tiene de llevar a buen fin su intención pedagógica es precisamente tomar su estructura como un instrumento expresivo sólo a condición de producir una inversión simbólica. Sólo si de hecho se lleva a la práctica la inversión:

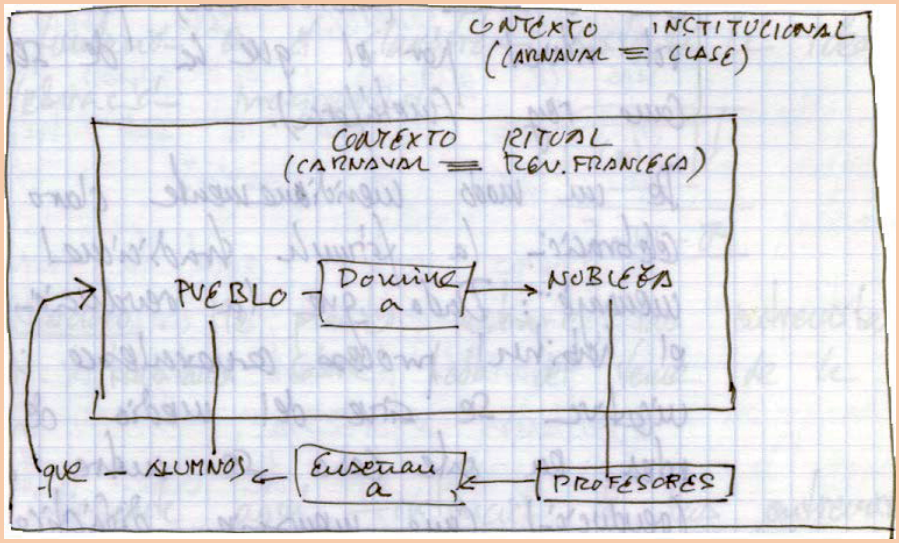
a) Los alumnos podrán entender (en términos didácticos) el fenómeno inversor de las revoluciones.

b) Los profesores (dirección) salvarán la cara integradoramente haciendo uso de su función pedagógica.

De los dos lenguajes rituales que no constituyen un discurso explícito sobre la institución: lenguaje-revolución, lenguaje-carnaval, el primero se coloca en posición de primacía por lo que tiene de eje condensatorio de la intención técnico-pedagógica de la institución: el mensaje sería algo así como: primero, enseñamos cómo fue la revolución francesa; segundo, festejamos el carnaval :: o sea, enseñamos cómo fue la revolución francesa sobre el fondo del carnaval. Para afrontar este fin pedagógico —que le pertenece implícitamente— la institución se ofrece íntegramente a la fiesta de inversión. El curioso efecto es que no se trata de una inversión a no ser por la mediación metafórica de un concepto curricular, y por lo tanto legítimo con respecto a los fines institucionales: la revolución francesa. La fiesta no se define inicialmente como una inversión de los roles cotidianos: inicialmente, la institución se ofrece como es: los profesores de nobles, los alumnos de pueblo; la inversión se produce por el ajuste al guion de la revolución [pretensión didáctica] y es el resultado de convenir con la norma —no invertida— de cumplir con lo que el guión institucionalizado marca. Hay inversión, y por lo tanto carnaval, sólo después de que los alumnos han comprendido el papel del pueblo en la revolución francesa; no antes.



Si la institución se arriesga a la inversión es porque ésta se halla sobre-contextualizada por una norma de legitimidad: en tanto que alumnos conocedores de su rol de aprendices es legítimo imponerse simbólicamente sobre los profesores.



He aquí un esquema sólo aparentemente asimétrico pues la caja interna se halla enteramente mediada por la acción de transmisión pedagógica del profesorado. Esta hipótesis puede remitirse al hecho central sobre el origen del ritual: el claustro (contexto institucional) decide hacer del carnaval una fiesta al servicio de la celebración (aprendizaje) de lo que fue la revolución francesa.

Si bien es chocante que el director de un centro de enseñanza media se exhiba dejándose «decapitar» ante la masa del alumnado, su participación se puede concebir como enteramente lógica en términos de integración; pues de otro modo (y si la iniciativa

revolucionaria hubiera sido suya) los alumnos hubieran decapitado un muñeco (alusivo) al director, en señal evidente de conflicto.

Por decirlo así, sólo con la participación efectiva de su persona, la función técnica (pedagógica) del ritual conjura —por la mediación «así son las revoluciones»— la referencia conflictiva a la decapitación simbólica del director: Felipe se ofrece como didacta (metonimia) para cumplir con un rol ritual por el que ha de ser decapitado como rey (metáfora).

De un modo meridianamente claro se cumple en esta celebración la fórmula «El medio es el mensaje»: dado que la revolución es una inversión, el habitual proceso carnavalesco cuya eficacia comunicativa se sirve del medio de la inversión de roles, en este caso se nutre de la inversión (revolución) como mensaje didáctico: la inversión carnavalesca se ejerce al servicio de la explicación de los efectos de inversión históricamente producidos en la revolución francesa.

Todas estas reflexiones ganan elocuencia cuando se piensa que la representación tiene lugar en una institución educativa, donde sin esquematizar cabe señalar dos facciones básicas [profesores/alumnos]: el que la inversión se plantee precisamente en un contexto de este tipo —con una estructura autopercibida tan nítida y relevante— da lugar a una especial situación de compromiso con la realidad institucional, que sitúa al ritual en un espacio de «riesgo» traducible en las expresiones de asombro, del no-puedo-creer-que-le-va-a-cortar-la-cabeza-a-Felipe; espacio de riesgo reforzado por la mención expresa del director en el pliego de cargos (y no del nombre «Luis XVIII») que coloca a la metáfora carnavalesca en el límite de su capacidad aisladora. Pero, si incluso esta «licencia ritual» es admisible [cortarle la cabeza a Felipe García, y no a Luis XVIII], ello es posible gracias al sentido de performance didáctica que desde sus orígenes —fundación en el claustro— sustentó la idea de esta celebración programada.

1.10. Documento 6. «Lo que la guillotina se llevó»

1.10.1. Como un niño que toma en sus manos un objeto parcialmente conocido y le da vueltas y vueltas hasta hacerse relativamente con él, el etnógrafo —en este caso con su director de tesis— examina detenidamente el material empírico hasta construir un contexto de interpretación [1.4.3.1].

1.10.2. Queda ahora por hacer la tarea de montaje [1.4.3.6] con dos ejes fundamentales que se combinan recíprocamente. En primer lugar, es preciso articular ese marco interpretativo en un marco argumental *interno*, construir

la observación como un relato que ya no responde solamente a la lógica de la acción de los nativos (emic). Ese carnaval, un suceso único, un *caso*, ha de servir de pretexto relevante para ilustrar un *tipo* de comportamientos exigiendo una tarea de composición con arreglo a la lógica ilustrativa del discurso del etnógrafo (etic). No será ya, en consecuencia, un carnaval desarrollado específicamente por esos agentes sociales, sino un *ejemplo* de acción ritual al servicio de un argumento teórico: mostrar la operatoria de la dimensión convencional de la experiencia [1.3.2.7, 1.3.3.2] en un escenario de prácticas escolares universalistas orientadas por el énfasis en la dimensión instrumental [1.3.2.5]. Ese traslado *del caso al tipo* es el movimiento básico que todo ejercicio de observación exige para trascender el contexto local. En la composición clásica de los textos etnográficos que tienen la forma de monografías, compuestas linealmente como una serie de capítulos con sus respectivas secciones, este primer ejercicio de articulación responde a la creación de esas secciones o capítulos.

1.10.3. En segundo lugar, es preciso situar esa porción del argumento —la que queda ilustrada por ese caso concreto— en el conjunto general del texto etnográfico [1.12], en el que jugará su papel argumental junto con otros cuerpos de material empírico igualmente tratados como casos (empíricos) de tipos (teóricos). En la composición clásica mencionada, esta tarea general de montaje y articulación responde a la creación de la monografía con la ordenación de su argumento en un índice general. En el punto [1.12] veremos ese índice general.

1.10.4. Para el montaje del marco argumental interno [1.10.2] me serví de un documento generado por los agentes del campo. Ese documento, construido literalmente como un *libreto*, me permitía respetar hasta cierto punto el sentido expresivo del evento con la ordenación nativa de las acciones en el escenario ritual, e introducir al hilo de la composición las ideas teóricas centrales del contexto de interpretación. En esta tarea de montaje podrían haber cabido una infinidad de alternativas, porque de hecho cada observación generada *en el campo* es susceptible de una infinidad de montajes producidos *en la mesa de trabajo*. El principio epistemológico general de esos ejercicios de montaje consiste en responder a dos exigencias: (a) la veracidad empírica, que consiste en respetar, por todos los medios al alcance del etnógrafo, el sentido de la acción nativa que *tuvo lugar en ese caso* (emic), y (b) la consistencia lógica, que consiste en establecer un conjunto de proposiciones bajo la perspectiva de una *interpretación teórica consistente y relevante para el*

caso (etic). Si bien es cierto que, con mayor o menor laxitud, estas dos exigencias *pueden* ser cumplidas también por otros géneros de discurso articulados como montajes, particularmente en el relato o el cine documental, la pretensión científica de la etnografía las convierte en exigencias inexcusables, que deben ser puestas en práctica con la menor laxitud posible.

1.10.5. Para el montaje interno de la observación me serví del libreto «Lo que la guillotina se llevó», elaborado en el tiempo preparatorio de la celebración por un grupo de estudiantes del Instituto con un profesor del departamento de lengua y literatura [1.8.1]. He aquí el texto que escribieron:

LO QUE LA GUILLOTINA SE LLEVÓ

(El narrador se acerca al estrado acompañado de redobles de tambor; sube, se coloca ante el micrófono. Nuevo redoble. Comienza el parlamento).

Buenas tardes tengan todos
los que han venido a esta fiesta:
os invito a abrir los ojos,
a limpiaros las orejas,
a no hurgaros las narices
(o a hacerlo cuando no os vean),
a escuchar lo que se os cuente
y a aplaudir cuando convenga.

Se disculpan los actores
por si ofenden o molestan;
pero esperan ser pagados
con una buena merienda,
si es que gusta la función
a toda la concurrencia.

Pongan atención las mozas,
las rubias y las morenas,
que en el lugar tienen fama
de estar todas ellas buenas;
Pongan atención los mozos
y tengan las manos quietas;
no aprovechen el tumulto
y el disfraz de las doncellas
pa tomarse libertades,
confianzas o licencias.

Escuchad este relato,
esta historia verdadera
de la gran revolución:
LA REVOLUCIÓN FRANCESA!!!!

(Suenan fuertemente acordes de «La Marsellesa»)

Año de mil stecientos
y ochenta y nueve en París:
en la corte se divierten
los súbditos de Luis.

(Suben al estrado los nobles. Charlan, se ríen)

«Sé la ví», dicen los nobles,
mientras juegan al parchís;
«sé la ví», dicen las damas
y beben sorbos de anís.
Para vestir a la moda
en Versalles y en París,
hay que llevar estos trajes
que les mostramos aquí.

(Desfile de modelos)

En Versalles, por las noches,
se bailaba el rigodón:
se bebía, se comía
y, si existía ocasión,
a la hora de la siesta
se practicaba el amor
(para cuidarse del SIDA
ellos usaban condón).

(Música. Los nobles bailan muy pegados;
Los clérigos los separan y les regañan)

Satanás andaba suelto
por las salas de Versalles
y a los nobles lujuriosos
se los llevaba de calle.
¡Ah, la noblés de la France,
a le palé de Versalles...!
Para no daros envidia
no ofreceré más detalles.

(Se retiran. Termina la música)

Los burgueses, entre tanto,
ni una rosca se comían;
pasta gansa les sobraba
pero poder no tenían.
Por eso estaban, los hombres,
de reuniones todo el día:
eran el tercer estado
porque cuarto ya no había.

(Aparecen los burgueses. Hablan en corro,
se supone que conspirando; más tarde exhibirán
una guillotina de cartón y se la pasarán
unos a otros, mientras habla el narrador)

Una noche cuando estaban
en plena conspiración,
idearon un cacharro
que iba a causar sensación.
Un doctor que se llamaba
Don José de Guillotín
inventó una maquinita
pa ajustar el corbatín.

«No haya diferencias» dijo-
a la hora de morir:
que todos, en adelante,
pongan el pescuezo aquí»
Los burgueses reclamaban
los Estados Generales
y un principio igualitario:
«Al morir, todos iguales»;
en vida ya es otra cosa:
depende de los caudales...

(Se van, mientras suena «Poderoso caballero
es don Dinero, cantado por Paco Ibáñez. Cesa
la música en seguida)

Y trabajando unas tierras
que nunca suyas serían,
el campesino era el culo
del mundo, y él lo sabía.

(Sube al estrado un campesino. Simula trabajar la tierra)

Sometido, sojuzgado
por la santa monarquía,
por los nobles, por el clero,

(Sale un representante de cada)

por los hielos y sequías,
más moral que el Alcoyano
-otra cosa no tenía-
le echaba a la vida el pobre,
que a duras penas vivía.

(El campesino, el noble y el clérigo, miman a continuación, de acuerdo con el texto)

«Dios es Dios y quiere diezmos
-los obispos le decían-;
sé bueno y verás el cielo,
donde te espera María».
Para el duque los impuestos
el recaudador pedía:
«Cumple bien, que la Duquesa
reza por ti cada día».
Abrumado por sus cargas,
el pobre se consumía:
«Si no me quisieran tanto,
otro gallo cantaría...».
se dice, mientras trabaja
de sol a sol todo el día.

(Se retiran. Aparecen al fondo los campesinos, con sus aperos de labranza y gesto amenazador)

Los campesinos reprimen
sus ansias de rebeldía;
pero el odio y la vergüenza
por su garganta salían.

(Suena el «ça irá», El grupo de campesinos canta, Sube al estrado y muestra palos, horcas, etc. en actitud amenazadora. Invitan al público a cantar y desaparecen por donde vinieron)

La cosa estaba muy negra
en la Francia de aquel tiempo;
muchas voces presagiaban
un desenlace cruento.

Para empezar, todo el mundo,
sacando rencillas viejas
mandó al Rey en un cuaderno
escritas todas sus quejas.
«El que no llora no mama».
dice un refrán popular:
que se quejen los alumnos
del [nombre del Instituto].

(Se cantan las quejas, con la música
de «El barón del bidé»)

Pasa el tiempo. El Rey se dice:
«¡Está la cosa que trina!».
Los Estados Generales
a la fuerza se terminan,
mientras el tercer estado
en Versalles se amotina.

«Se acabó lo que se daba».
dice el rey a la reïna;
y empieza a oler el país
ciertamente a chamusquina.

Al pueblo, que muchos siglos
vivió mudo y de rodillas,
se le hincharon las narices
y fue y tomó la Bastilla

(La «Marsellesa» a todo volumen.
Toma de «La Bastilla»)

(Tras la toma, el tamborilero reclama
de nuevo la atención sobre el narrador)

«Esto ya no hay quien lo pare,
querida María Antonieta».
dijo don Luis a la reina,
cambiándose de chaqueta.

Huyeron con disimulo
en una humilde carreta;
pero no fueron muy lejos:
la revolución, atenta,
echó mano a los monarcas
y les cantó las cuarenta.

Juzgados como tiranos,
acusados de indecencia,
pena de muerte sufrieron
el rey don Luis y la reina

(Los Reyes son conducidos en un carrito,
por entre el público, hasta el estrado,
sobre el que se coloca la guillotina.
A su lado, el verdugo)

Oiga el mundo las razones
por las que al rey se condena.
La justicia, ciudadanos,
ha dictado sentencia.

(Lectura de la sentencia del rey)

(El rey oye la sentencia arrodillado.
Redoble de tambor)

Considerando que el patio
del insti es particular,
y cuando llueve se moja
mucho más que los demás;
que jugar a la pelota
es un peligro mortal,
porque el cemento destroza
las pelotas al jugar;
que aunque nos han arreglado
los lugares de mear
hay escapes que al olerlos
nos huelen bastante mal,
y que provocan goteras
que no vienen a arreglar;
considerando que hay rejas
pa encerrar al personal,
en lugar de amplias ventanas
y hermosas vistas al mar;
considerando que el insti

es feo a carta cabal,
que no se merece el pueblo
en este sitio estudiar
y que está el pueblo hasta el gorro
del [nombre del Instituto],
condenamos a Felipe,
rey que fue de este lugar,
a morir guillotinado
por decisión popular.
Son estos cargos muy graves
como ve su ex-majestad;
Ya ha vivido mucho tiempo
jorobando a los demás.
Cúmplase, pues, la sentencia,
que es justa y es ejemplar,
y que ruede su cabeza
en martes de carnaval.

(Redoble de tambor. Rueda la cabeza del rey. El verdugo la muestra en medio del clamor popular)

Y aprovechando que está
la guillotina dispuesta
otra vez para cortar,
vamos con María-Antonieta.

(Nueva lectura de sentencia, como antes)

Considerando que siempre
nos han llenado de afrentas
los profes del instituto,
sin piedad y sin clemencia;
que nos ponen de ejercicios,
traducciones y problemas,
a mogollón porque va
cada loco con su tema;
considerando que es hora
de agarrar por donde quema
la sartén que por el mango
ellos tienen bien sujeta;
considerando que es tiempo
de que el pueblo se divierta,
fallamos y condenamos
a la cruel María-Antonieta
a que bajo la cuchilla
su blanco pescuezo meta.

Sirva su muerte de ejemplo
en esta tarde de fiesta.
Dios nos libre de la gente
que nos apunta en libretas,
nos examina, nos manda
resolver mil papeletas
y no nos deja sacar
ni una mísera chuleta...
Muera en guillotina ahora
La ex-reina María-Antonieta:
no volverá, ciudadanos,
a hacernos más la puñeta.

(Redoble de tambor. Rueda la cabeza de la reina.
El verdugo la muestra entre el clamor popular.
Las cabezas de los monarcas son arrojadas
a la multitud)

Aquí este cuento da fin,
aquí la historia termina.
Que siga el pueblo la fiesta
con jolgorio y alegría.
Revoluciones hay pocas:
no se ven todos los días.
Ciudadanos, compañeros,
resolvamos las inquinas:
aquí hay varios profesores
y aquí está... ¡¡¡LA GUILLOTINA!!!

(Gritos de la multitud.
La Marsellesa suena a todo volumen)

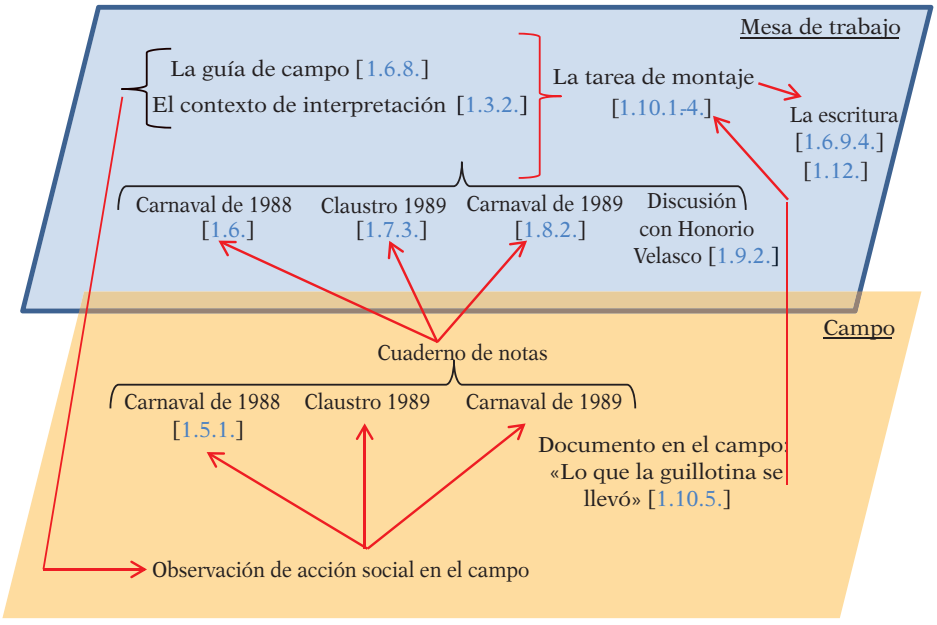
Fin.

1.10.6. En el punto 1.6.9.3 indicaba que el material de observación *no excluye el discurso verbal de los agentes sociales en el campo*, sino que lo incluye como parte del discurso o curso general de la acción social. Ahora podemos ver también con claridad que el material de observación *no excluye el material documental producido por los agentes en el campo* (un material documental que, como en este caso, puede expresarse igualmente de forma verbal), sino que también lo incluye como parte del discurso o curso general de la acción social. Para un caso concreto de observación, los agentes pueden producir acciones sin palabras, acciones con palabras (que a su vez son un tipo particular de acciones), y acciones que crean documentos.

1.11. El conjunto de acciones y materiales que concurren en esta observación

Representar el conjunto de acciones y materiales que concurren en esta *observación* es ilustrar de forma precisa el título de esta sección: observar es algo más que mirar por los ojos. Estar donde está la acción, percibirla [1.4.3.2] y registrar el material empírico [1.4.3.3] son, desde luego, operaciones necesarias de la observación etnográfica. Pero esas operaciones *de campo* quedan mudas si no son complementadas con las operaciones del trabajo *de mesa* con las que componemos una interpretación, es decir, transformamos esa observación en una *observación relevante para un fin argumental o teórico* [1.4.3.1, 1.4.3.4, 1.4.3.5, 1.4.3.6, 1.4.3.7].

En esta primera sección de *El taller del etnógrafo* he mostrado el conjunto de operaciones que se incluye en la siguiente figura. Esta figura se lee empezando por la mesa de trabajo, arriba a la izquierda, en la guía de campo y el contexto de interpretación. A partir de ahí, las flechas y la llave en rojo van mostrando la secuencia aproximada de acciones hasta la escritura del texto que fue publicado. Si usted hace *click* en los números entre corchetes, irá al fragmento de esta sección de *El taller del etnógrafo* donde se desarrolla cada acción y donde se presenta cada material.



1.12. El texto publicado

Junto con las tareas de producción de material empírico en el campo y junto con las tareas de producción de las categorías analíticas y de construcción del contexto de interpretación en la mesa de trabajo, la *confección* del producto etnográfico, en este caso un *texto escrito*, forma parte del proceso mismo de investigación. Si usted compara los textos de la observación que le he ofrecido [por ejemplo, en 1.8.2], con la utilización de esa observación en el libro que finalmente fue publicado, comprobará que hay evidentes continuidades, pero también comprobará que el texto publicado implica una selección del material del diario y en alguna medida también una reordenación conducente a formar un argumento teórico.

Haciendo click ***aquí*** [3], podrá leer el índice general de la etnografía de la que formó parte este material de observación. Este material fue a parar a un pasaje del capítulo 5 del libro, titulado «El día de la revolución», Haciendo click ***aquí*** [4], obtendrá el texto completo de ese capítulo 5 (donde se incluye también la sección correspondiente al carnaval de 1988 que ya conocerá si ha leído el punto [1.6]).

[3] Si esá manejando una copia en papel de este libro, encontrará el texto correspondiente a partir de la página 345.

[4] Encontrará el texto correspondiente a partir de la página 351.

Sección 2
¿DE QUÉ HABLAN ESTAS PERSONAS?

En esta segunda sección de *El taller del etnógrafo* ofreceré un ejemplo concreto de trabajo sobre un material de entrevista. Como en las demás secciones de este libro, en ésta tampoco tengo la pretensión de mostrar exhaustivamente los problemas metodológicos de la entrevista como técnica de producción de material empírico. Aquí muestro simplemente un ejemplo, al hilo del cual es posible reflexionar sobre algunas prácticas de investigación relativas a la entrevista en el marco general de la metodología etnográfica.

2.1. Dialogar en el campo, entrevistar

Una vez más, mi principal intención al escribir esta sección es ilustrar con el mayor detalle posible que dialogar con las personas del campo es sólo una parte de un proceso más general de trabajo en el que ese diálogo cobra sentido. En el marco de cualquier investigación etnográfica, los diálogos y las entrevistas con las personas del campo se producen con los siguientes supuestos.

2.1.1. El primer supuesto es común a cualquier técnica de producción de material empírico: cualquier diálogo en el campo, cualquier entrevista, responde a un conjunto de *intenciones teóricas* de las que el propio investigador puede tener una mayor o menor conciencia reflexiva. En un trabajo de campo se le ofrecen al etnógrafo muchas ocasiones para dialogar con los nativos. Muchas de esas ocasiones no son buscadas intencionadamente. El etnógrafo se las encuentra como cualquier persona que anda por ahí. En esas ocasiones, es frecuente registrar comentarios de las personas del campo cuya relevancia téorica para la investigación puede llegar a encontrarse mucho tiempo después, o acaso nunca. Independientemente del conocimiento que el etnógrafo tenga de sus propias intenciones teóricas, siempre hay alguna intención al menos *implícita* en su discurso verbal, y, precisamente, cuando ampliamos nuestro conocimiento explícito de esas intenciones, es cuando podemos designar con mayor certeza a ese diálogo con la palabra *entrevista*.

2.1.2. En los límites de este *Taller*,

> Una entrevista es un diálogo sostenido entre un etnógrafo y alguna o algunas de las personas del campo en el que rigen dos convenciones básicas: (a) que el etnógrafo *solicita* a esa o esas personas un discurso verbal intencionadamente, y (b) que el etnógrafo *conoce más o menos* los fines de conocimiento que le llevan a solicitar ese discurso verbal. Con estas dos convenciones básicas, se produce un supuesto básico en esa interacción: la persona o las personas del campo que dicen su discurso verbal *se lo dicen al etnógrafo* y, en consecuencia, esperan de él que formule qué es aquello de lo que desea hablar.

A diferencia de cualquier otra situación de diálogo en el campo, en una entrevista un etnógrafo no puede andar totalmente perdido, a verlas venir; y por eso es importante para extraer el máximo rendimiento a una entrevista (y también para tratar de forma adecuada a las personas que nos dan sus palabras) llevar a esa situación algún conocimiento previo de las intenciones de nuestra solicitud.

2.1.3. El segundo supuesto de ese tipo de diálogos que designamos *entrevistas* es el siguiente. Aunque cualquier diálogo y cualquier entrevista contiene siempre elementos y dimensiones observacionales exteriores al lenguaje verbal (dimensiones temporales, elementos del escenario, aspectos de la presentación de las personas o de sus acciones que no comprometen directamente su expresión verbal, etcétera), una entrevista es básicamente una situación intencionadamente producida por el etnógrafo para obtener *discurso verbal*. En muchas ocasiones, los textos sobre metodología de la entrevista dedican extensas secciones a desarrollar esos elementos exteriores al lenguaje verbal como si fueran esenciales para la comprensión del material específicamente verbal. En general, *esos elementos no suelen ser esenciales*. Los etnógrafos entrevistamos a las personas del campo básicamente para obtener de ellas su discurso verbal, ni más ni menos. El que registremos con mayor o menor detalle esos otros elementos y dimensiones no debe despistarnos de nuestro objetivo fundamental: obtener *discurso verbal*. O sea que una entrevista se vertebra, básicamente, sobre la *escucha* que hacemos de los que nos van diciendo las personas del campo. Como explicaré al presentar el quinto supuesto [2.1.6], la escucha funciona en realidad como una *observación de las palabras, una observación de ese discurso verbal que producen las personas del campo*. Es decir, lo que un etnógrafo pone en el centro de su

atención al entrevistar *no* es si el entrevistado se expresa autoritariamente o con desenfado, si es cordial o reticente, si lleva corbata o gorra militar, si se sienta en la silla rígidamente o si mueve nerviosamente un bolígrafo entre sus dedos —puede desde luego prestar atención a toda esa clase de cosas, pero no *centralmente*—. Lo que un etnógrafo pone en el centro de su atención es el *discurso verbal* del entrevistado. Ésa es la acción concreta que le interesa observar en esa situación. Una consecuencia de esto es que, en etnografía, el registro de las dimensiones observacionales exteriores al lenguaje verbal *no puede suplir* a la observación de situaciones sociales como las presentadas en la primera sección de este *Taller*. La entrevista es complementaria de la observación de situaciones sociales, y no puede sustituirla. Una etnografía que prescinda de cualquiera de estos dos procedimientos será una etnografía deficiente.

2.1.4. El tercer supuesto de la entrevista etnográfica apunta directamente a la pregunta que se encuentra en el título de esta sección de *El taller del etnógrafo*: ¿De *qué* hablan estas personas? Un buen entrevistador sabe que el discurso verbal de cualquier ser humano contiene una multiplicidad de dimensiones analizables desde el punto de vista antropológico. En esta complejidad descansan los principales malentendidos a propósito de los usos del material empírico producido a través de las entrevistas, y también las críticas que se formulan a la utilidad de este tipo de materiales.

> 2.1.4.1 Como sucede con cualquier otra clase de material empírico, las dimensiones de análisis del material de entrevista dependen directamente del problema de investigación y de las finalidades teóricas o descriptivas con las que el etnógrafo se acerca a su interlocutor. En relación con esto, la casuística es ilimitada, por lo que no conviene ofrecer recetas cerradas. Un investigador que estudie, por ejemplo, la clasificación que los nativos hacen de sus tierras o sus plantas desde un punto de vista cognitivo, estará interesado en una análisis detallado de las categorías de clasificación *semántica* que esas personas utilizan en su discurso verbal, y de las composiciones estructurales que esas categorías adoptan en la expresión verbal. Una etnógrafa que necesite información descriptiva básica acerca de cómo se ordenan los diversos puestos laborales en una institución, prestará atención sobre todo al *contenido más informativo* del discurso, es decir a lo que dice descriptivamente de esa institución, con el objeto de orientarse después en el campo. Pero una etnógrafa que, habiendo logrado ya

una destreza suficiente en las prácticas y rutinas de esa institución, desea indagar sobre las *ideologías morales* de sus empleados acerca del trabajo, analizará ese material verbal desde el punto de vista de los *intereses subjetivos* de esas personas en un contexto de intereses relativamente enfrentados entre sí. Como último ejemplo (insisto: la lista es indefinida), un etnógrafo que está interesado precisamente en la *expresión verbal* de las personas de un campo, al estilo de los estudios en sociolingüística, analizará esos materiales de entrevista buscando correlaciones entre diferentes tipos de agentes sociales y diferentes tipos de usos fonéticos, sintácticos, semánticos o pragmáticos. Y, así como es probable que el etnógrafo interesado en estudiar el espacio cognitivo relativo a las tierras y las plantas intentará producir una entrevista firmemente orientada por el *tema* (pues no pretende ahí, probablemente, hablar de otras cosas como los tipos de animales o los tipos de familia), es probable que el tema de conversación pese mucho menos en el caso del etnógrafo con una pretensión sociolingüística. (Todo esto es probable, pero no seguro, naturalmente). Como no es posible ofrecer recetas cerradas ni cerrar un lista de casos limitada, lo mejor en este momento es simplemente retener esta idea: *el material verbal producido por medio de entrevista etnográfica es susceptible de una diversidad de posibilidades de análisis, tan extensa como pueda serlo la diversidad de finalidades teóricas para las que ha sido producido, o para las que eventualmente puedan ponerse en juego en el futuro.* Las personas a las que entrevistamos *hablan de* determinadas cosas, desde su posición emic, pero *hablan de* muchas otras cosas (o deberíamos hacer que fuera así) desde nuestra posición etic como investigadores.

2.1.4.2. Aunque no es posible cerrar una lista de posibilidades como la ejemplificada en el punto anterior [2.1.4.1], sí es posible ofrecer una imagen *mínima* de las dimensiones de análisis incorporadas en cualquier discurso verbal producido en el campo (no sólo el de entrevista, pero *también* el de entrevista). En su libro, *Etnografía. Métodos de investigación* (Barcelona: Paidós, 2001), Martyn Hammersley y Paul Atkinson nos ofrecieron de forma muy certera esa imagen mínima: cualquier material verbal producido en el campo es susceptible *como mínimo* de dos planos de interpretación analítica o descriptiva. Ese material nos habla, por una parte, de los estados de cosas en el mundo nativo, es decir, contiene una dimensión que denominaremos *refe-*

rencial o *informativa*. Esta dimensión intepreta la pregunta «¿de qué hablan estas personas?» así: «¿qué dicen estas personas acerca de *cómo son las cosas en su mundo*?». Un dirigente de un club de fans de Rocío Dúrcal en un pueblo de Aragón puede decirnos: «En nuestro club no tenemos mujeres». Al interpretar este texto *verbatim* en su dimensión informativa, hacemos el supuesto de que esa persona nos está aportando una *información referida a* su club y pasamos a considerarlo un enunciado sometible a una prueba de *verdad referencial*. Esto quiere decir que, en su dimensión informativa, los textos son falsables, y podemos triangularlos con otros materiales empíricos para validar su veracidad. Puedo consultar las actas de los socios del club y comprobar si es *verdad* (en este sentido referencial de la palabra) que ahí no hay mujeres.

2.1.4.3. Por otra parte, los textos verbales que nos dicen las personas del campo son suceptibles de análisis en el plano que denominaremos de las *perspectivas o posiciones sociales*. Esta dimensión interpreta la pregunta «¿de qué hablan estas personas?» así: «¿qué dicen estas personas acerca *de su propia posición en un campo de posiciones sociales diferenciales*?», o sea, «¿desde qué *perspectiva* están hablando de entre las diversas perspectivas desde las que es posible hablar en ese campo?». Supongamos que acudimos a las actas del club de fans de Rocío Dúrcal y encontramos inscritas a más mujeres que hombres. ¿Nos ha mentido el dirigente del club? Desde luego que lo ha hecho si analizamos ese texto en su dimensión informativa o referencial. Pero, puesto que *él* ha dicho lo que ha dicho y *nosotros* somos los que tenemos que interpretarlo (él no tiene la obligación de interpretarlo analíticamente), cae totalmente de nuestra parte la responsabilidad de considerar si nos ha mentido o no. Si para ese texto usamos un análisis basado en el examen de las perspectivas o posiciones sociales, entonces podemos sospechar que ese dirigente no estaba hablando del número de mujeres en el club de fans, sino de su propia *posición o perspectiva* social (la del dirigente) en relación con cómo ha de ser considerada la participación de las mujeres en su club. Con «no tenemos mujeres» lo que puede estar diciendo es «hay mujeres inscritas, pero *desde mi posición y perspectiva en relación con ellas* su participación es tan deficiente que no cuento con su existencia». La triangulación no se hace aquí, desde el supuesto de la *verdad referencial*, con-

trastando lo que dice el texto con el estado del club de fans. La triangulación se hace aquí desde la *hipótesis de la existencia de diversas perspectivas en torno a la definición de la participación de las personas en las actividades del club*. Un texto verbal de un nativo, analizado en su dimensión de las perspectivas o posiciones sociales, no es susceptible de falsación. No puede ser evaluado con las etiquetas «verdadero/falso». En esa dimensión de análisis (que usamos *nosotros*, desde nuestra posición etic), las personas de un campo *ni mienten ni dicen la verdad*. Sencillamente, en relación con esta dimensión de análisis de las posiciones o las perspectivas sociales, el par de conceptos «verdadero/falso» no es pertinente. Pero, aunque en esa dimensión de análisis el texto no es susceptible de falsación, sí que es susceptible de *contrastación* con otras perspectivas y posiciones sociales en el mismo campo. Podríamos escuchar así que, a su vez, una mujer del mismo club nos dice «En nuestro club no tenemos hombres». De lo que unos y otras nos están hablando, si interpretamos lo que nos están diciendo en la dimensión de las perspectivas y las posiciones sociales, es de la estructura general de las perspectivas en el campo social de ese club, mostrándonos una realidad de un orden diferente a la realidad del orden *referencial o informativo*. La realidad del orden referencial o informativo es la que *describen* con mayor o menor veracidad los agentes del campo (emic), cada uno bajo el control de su posición individual; la realidad del orden de las perspectivas o las posiciones sociales está al alcance de quien puede contemplar *el campo en su conjunto, con una hipótesis teórica acerca de su estructura de posiciones sociales y de las relaciones entre ellas*. Compuesta generalmente por el investigador (etic), la responsabilidad sobre la veracidad de esta hipótesis no recae ya sobre los agentes del campo (que de hecho *no la han enunciado*), sino sobre el investigador con el conjunto de pruebas empíricas disponibles.

2.1.4.4. Puesto que la etnografía, con el concepto de cultura, se ocupa centralmente de estudiar escenarios de vida social producidos por individuos-*en-relación* (*Cultura, amtropología y otras tonterías*, Madrid, Trotta, 2010), no parece necesario insistir en la importancia crucial que tiene la incorporación del análisis de las perspectivas o posiciones sociales en los textos verbales que obtenemos por medio de entrevistas (o por cualquier otro medio).

2.1.4.5. Es posible ir un paso más allá en esta reflexión.

(a) En los escenarios de acción humana, las personas hablan acerca de objetos (incluidas otras personas) que presentan una referencia relativamente clara. Dicho con mayor precisión, para esos objetos es relativamente verificable su *existencia* en el exterior del discurso verbal (o de otras formas de discurso) de las personas del campo.

Hablo con Alejandra, trabajadora en un ayuntamiento, acerca de la estructura de las concejalías. Puedo considerar con relativa certeza que (1) el ayuntamiento *existe* como una institución relativamente independiente de las representaciones discursivas de Alejandra; y, de la misma manera, que (2) *existen* las concejalías, y (3) *existe* una relación formalizada entre ellas. Esto quiere decir que, para estos objetos, es posible desplegar como mínimo una doble estrategia de análisis, teniendo en cuenta tanto la dimensión *referencial o informativa* [2.1.4.2] como la dimensión *de las posiciones o las perspectivas sociales* [2.1.4.3].

(b) En los escenarios de acción humana, las personas hablan también acerca de objetos (incluidas otras personas) que no presentan una referencia clara, o para los que es indecidible su existencia referencial. Para esos objetos debemos suponer racionalmente que no hay una *existencia* fuera de los límites del propio discurso en el que esos objetos se enuncian. Es decir, debemos suponer racionalmente que *todo predicado de existencia acerca de esos objetos lo es acerca del hecho de haber sido enunciados en el interior de un discurso* (verbal o de otra índole). Toda la existencia de esos objetos se agota en su existencia como *expresiones de un discurso*. Esta regla de interpretación no tiene por qué comprometer el orden de las creencias personales del etnógrafo (muchas de ellas no necesariamente sometibles a un requisito de racionalidad), pero sí es imprescindible en el orden de sus supuestos profesionales cuando trabaja *como etnógrafo*. Puesto que la existencia de esos objetos en el exterior de los discursos mismos es racionalmente *indecidible*, el etnógrafo profesional hará bien en descartar su existencia positiva en el exterior de los discursos.

Ahora hablo con Esther, una maestra que se identifica como «católica practicante y de izquierdas», sobre los programas de catequesis en la escuela donde trabaja. Esther habla sobre Dios y sobre la enseñanza de su doctrina en esos programas. Dios es un objeto cuya existencia

fuera del propio discurso de Esther (o fuera de los discursos de otras personas) es claramente indecidible desde el punto de vista racional de las ciencias sociales. Es de notar que, sin embargo, sí que *existe* fuera de esos discursos, como otro discurso claramente objetivable documentalmente, *la doctrina católica acerca de Dios*. La existencia que es claramente indecidible es la Dios, propiamente dicho. Éste no es el único objeto referido en el discurso de Esther que tiene esta propiedad, su concepto de «libertad» forma parte también de esa familia de objetos. En general, todos los principios morales fundamentales que enuncian los seres humanos son igualmente indecidibles en ese sentido. Del mismo modo, tienden a serlo los trasuntos políticos de esos principios morales. Conceptos como «nación» o «patria», con la excepción de sus objetivaciones documentales (que, en este caso, juegan el mismo papel que *la doctrina católica acerca de Dios*) apuntan hacia referentes que no tienen ninguna existencia más allá de la enunciación en los propios discursos de quienes los formulan. Esto quiere decir que, para estos objetos, carece de pertinencia desplegar un análisis relativo a su dimensión *referencial o informativa* [2.1.4.2]. Cualquier etnógrafo bien instruido en el oficio sabe que estos objetos son analizables solamente cuando tenemos en cuenta *las posiciones o las perspectivas sociales* de las personas que los enuncian [2.1.4.3].

(c) Naturalmente, no todos los objetos presentan perfiles claros en lo que respecta al argumento que he desarrollado en los anteriores puntos [2.1.4.5 (a)(b)]. Podríamos decir que, desde el punto de vista de la metodología de la entrevista, lo fundamental es entender en primer lugar la distinción entre la dimensión *informativa o referencial* y la dimensión de *las posiciones o las perspectivas sociales*. Sólo partiendo de esta comprensión fundamental es posible ir formando con el tiempo una sensibilidad de juicio, al realizar nuestras propias entrevistas y llevar a cabo nuestros propios análisis. La discusión racional a la que nos veremos sometidos al hacerlo así (una discusión que, si es adecuada, será por otra parte interminable) es el camino para ir matizando y ponderando nuestro estilo en lo que se refiere a estos delicados problemas de interpretación.

2.1.5. El cuarto supuesto de la entrevista etnográfica tiene que ver con el concepto de *intertextualidad* enunciado en *La lógica de la investigación etnográfica* (p. 225), y con el concepto de *individuo-en-relación* enunciado en *Cultu-*

ra, antropología y otras tonterías (p. 101). Cada vez que, como en las entrevistas, se produce una expresión verbal, esa expresión es el producto de una acción individual. Es el individuo (biológico) el que produce la expresión verbal. Puede haber casos dudosos que en definitiva se resuelven de un modo trivial. Cuando mil personas en una manifestación gritan al unísono «¡no hay pan para tanto chorizo!» son muchos los que producen esa unidad de discurso verbal, pero son necesarios mil sistemas nerviosos y mil aparatos fonadores concretos para que esa expresión cobre cuerpo. De otra manera, cuando Mariano Rajoy dice en el Congreso «¡Váyase señor Zapatero!», lo hace sin duda en calidad de *representante* de muchas otras personas; pero hace falta el sistema nervioso y el aparato fonador del presidente del Partido Popular para que esa expresión cobre cuerpo. La palabra necesita un cuerpo, y éste siempre es, en un plano muy elemental del análisis, un cuerpo *individual*. Pero, como hemos estudiado en esos conceptos de intertextualidad e individuo-en-relación, el concepto antropológico de cultura y los fundamentos epistemológicos de la etnografía nos obligan a conocer y saber reconocer el conjunto de *voces* que resuenan en las elocuciones dichas por las personas del campo. Este supuesto de la entrevista etnográfica podría entonces enunciarse así: siempre es *uno* el que habla, pero siempre son *otros* quienes son evocados a través de uno. Sería excesivo decir que a través de uno *hablan* los otros. Hablar, lo que se dice *hablar*, habla uno (esto nunca debemos olvidarlo); pero ése que habla pone en juego *recursos de intertextualidad*, citando a veces literalmente voces de otros o evocándolas de forma implícita. De nuevo, las complejidades derivadas de este cuarto supuesto son enormes. En lo que se refiere a este *Taller,* basta con entender que ningún discurso verbal producido por una persona en el campo es un texto que se agota en los límites expresivos del agente individual que lo produce.

2.1.6. El quinto y último supuesto de la entrevista etnográfica que quiero traer aquí entraña muy poca dificultad, y sin embargo en él se concentran importantes malentendidos que, en ocasiones, conducen a los positivistas a negar el valor de los discursos hablados de las personas en el campo (¿qué importa *lo que dicen* si luego puede no coincidir con *lo que hacen*?), y a los naturalistas a concederles un valor único y suficiente (si toda la realidad *pasa por el significado*, ¿para qué hacer otra cosa que no sean entrevistas?). Ni unos ni otros parecen haber entendido bien las siguientes cosas: (1) la naturaleza de la práctica, (2) el concepto de significado, y (3) el problema de la verdad en relación con el lenguaje verbal. Un etnógrafo reflexivo debe enten-

der bien estas cosas si quiere hacer etnografía reflexiva, y si, dentro de ella, quiere hacer buenas entrevistas y sacarles el mejor partido.

2.1.6.1. Para desacreditar el valor de los discursos hablados por las personas en el campo, el positivista puede formular la siguiente pregunta: ¿qué importa lo que esas personas *dicen* si luego puede no coincidir con lo que *hacen*? Desde luego que se trata de una buena pregunta, y que cualquier buen entrevistador debe tenerla siempre muy en cuenta. Es un hecho difícilmente cuestionable que las personas dicen muchas cosas que son consecuentes con su acción (o con la acción de otros) y muchas cosas que son inconsecuentes. También es claro que algunas de las cosas que las personas dicen están en flagrante contradicción con los actos que declaran en sus palabras. Todo esto es tan evidente que no merece la pena detenerse más en ello. El único énfasis que debemos hacer en relación con estas evidencias es que un etnógrafo hará el tonto si cree que todo lo que le dicen las personas en los diálogos o las entrevistas es una *descripción verdadera* de su vida social y de lo que acontece en ella. Ahora bien, en esa pregunta del positivista se encierra una tontería mucho más básica cuyas consecuencias teóricas para cualquier etnografía son también evidentes. Entre lo que las personas *dicen* y lo que las personas *hacen* no existe en realidad niguna diferencia conceptual fundamental, y quien la establezca estará obligado a explicar en qué consiste su concepto de *práctica*. Lo que las personas *dicen* forma parte de lo que las personas *hacen*, en la medida en que *decir* no es sino una forma más de *hacer*: hacer palabras y otras expresiones verbales. Las personas hacen cosas con sus manos (entre otros órganos de su cuerpo) cuando fabrican un cesto o se lían un cigarrillo, también hacen cosas con sus ojos (entre otros órganos de su cuerpo) cuando ven una película en el cine, y con sus pies y sus manos cuando montan en bicicleta o cuando practican el alpinismo. Y *exactamente del mismo modo* las personas hacen cosas con sus cuerdas vocales y sus labios (entre otros órganos de su cuerpo) cuando hablan, produciendo discurso verbal. Y, del mismo modo que una persona que practica el ciclismo puede también (de forma razonablemente inconsecuente) liarse dieciocho cigarrillos diarios, puede hacerlo una persona que declara con su aparato fonador «es muy malo fumar». Al positivista no le asiste niguna razón teórica de

importancia para rechazar el conjunto de práctica que las personas despliegan al hablar, a no ser que su interpretación de la *práctica lingüística* se reduzca (irracionalmente) a la dimensión *referencial o informativa* del lenguaje [2.1.4.2]. Un etnógrafo reflexivo no puede, en ningún caso, trabajar con esa burda reducción del concepto de *práctica lingüística*.

2.1.6.2. Para conceder un crédito exclusivo a los materiales procedentes de la entrevista, el naturalista puede basarse en el siguiente juicio: «Si toda la realidad *pasa por el significado*, ¿para qué hacer otra cosa que no sean entrevistas?» En este caso, lo que funciona mal en la mente del naturalista es el concepto de *significado*. Simplemente, *no es cierto* que toda la realidad pase por el significado, *ni es cierto* que todo el significado se agote en el *significado referencial o informativo* de las expresiones verbales. Un concepto amplio de significado incorpora múltiples dimensiones que van mucho más allá del significado referencial o informativo. El concepto de significado debe ser entendido, en primer lugar, como un extenso y complejo conjunto de experiencia que cada ser humano ha tramado en su particular historia biográfica: las personas no usan las palabras y otras unidades verbales leyendo un diccionario, sino que lo hacen en el contexto de su experiencia vital. Pero, en segundo lugar, y en lo que se refiere específicamente a la investigación social, el significado de las palabras que las personas ofrecen en el campo es relativo al *uso analítico* que el investigador hará de esas palabras [2.1.4], pues no existe significado de una unidad lingüística al margen de la acción de un *intérprete* que atribuye precisamente ese significado a esa unidad lingüística. Pero además, como he indicado, *no es cierto* que toda la realidad humana pase por el «significado», en el sentido que el naturalista concede aquí a esta palabra. En ciencias sociales, la teoría del significado se extiende desde luego más allá del que se asocia por *convención* a las expresiones lingüísticas (significantes). Pero, puesto que al pronunciar ese juicio lo que quiere decir el naturalista es que bastan las entrevistas para obtener una impresión adecuada de «la realidad», el naturalista está sugiriendo que toda la realidad es aprehensible a través del significado codificado convencionalmente (es decir, culturalmente) en el lenguaje. Desde luego que ese significado culturalmente codificado es importante, pero sólo si sabemos reconocer que el lenguaje verbal es

un medio *incompleto* de codificación (de lo contrario, ¡cualquier realidad humana podría describirse por completo sirviéndose de un diccionario y una gramática lingüística!); y si sabemos reconocer igualmente que existen muchas cosas en la vida humana cuya existencia *no es primariamente cultural o convencional (mucho menos verbal)* [*Cultura, antropología y otras tonterías,* p. 161, sección «Causa eficiente y regla»]. La muerte como consecuencia de una subida acelerada de glucosa en la sangre *no es* un hecho cultural o convencional, aunque pueda serlo la existencia de ese volumen tan elevado de glucosa como consecuencia de determinadas convenciones alimentarias; la confluencia de cien coches en un atasco como consecuencia de un estrechamiento de la calzada es una *coincidencia*, no una convención, por más que pueda ser convencional la regla de utilizar el coche para cualquier desplazamiento o la ordenanza que ha planificado la obra en el mes de agosto.

2.1.6.3. El positivista puede rechazar el valor del material de entrevista desde la premisa de que las personas del campo *no dicen la verdad*, y el naturalista puede concentrarse sólo en hacer entrevistas desde la premisa de que *toda verdad se contiene en el discurso verbal*. Uno y otro seleccionan arbitrariamente un concepto inadecuado de *práctica* y un concepto inadecuado de *significado* pasando por alto una regla mucho más sencilla de comprender, pero mucho más exigente en términos metodológicos:

> El discurso verbal es una forma más de práctica, en la que intervienen múltiples formas de significado de entre las cuales el significado referencial o informativo es sólo una parte, generalmente menor, cuyo valor de verdad referencial o informativa *siempre* debe ser sometido a sospecha racional.

Esta regla metodológica es mucho más exigente en términos metodológicos porque obliga al positivista a incluir el material de entrevista entre sus fuentes empíricas, prestándole atención en toda su complejidad, con una disciplinada sensibilidad semiótica; y porque obliga al naturalista a incorporar fuentes empíricas diferentes de la entrevista, y a interpretar el material de entrevista, igualmente, desde una compleja teoría del significado. Al hacerlo así, uno y otro empiezan a producir una forma de entrevista y de análisis que se acerca a la etnografía reflexiva.

2.1.6.4. Que las personas del campo a veces *no dicen la verdad* es evidentemente verdadero, y que *toda verdad se contiene en el discurso verbal* es evidentemente falso. Ambas evidencias no deben inquietarnos demasiado si podemos sustituirlas por esta otra, mucho más elemental (y verdadera):

Las personas del campo dicen lo que dicen.

Cuál pueda ser el significado de eso que dicen es desde luego un gran problema. Pero nada podremos avanzar en su solución si previamente no queda asentada con total firmeza esta evidencia que acabo de formular. Una vez asentada, es muy claro lo que un etnógrafo ha de hacer con las palabras pronunciadas por las personas del campo en las entrevistas: debe (a) *escucharlas* con la mayor atención, (b) *registrarlas* del modo más fiel, y (c) *analizarlas e interpretarlas* como lo que son al ser pronunciadas: una acción más, situada en el entorno general de acción de la persona que las pronuncia, es decir, en el entorno *emic* de sus posiciones y perspectivas sociales concretas.

2.1.6.5. Puesto que el material empírico verbal de la entrevista es, en suma, un registro más de la acción de las personas del campo (su acción específicamente verbal), el etnógrafo en realidad *observa el discurso verbal*. El que para ello pueda llegar a utilizar los recursos teóricos que pueden aportarle la semiótica y las ciencias del lenguaje no modifica en absoluto ese punto de partida: el *significado semántico*, en su aspecto informativo o referencial, en tanto pueda ser precisado con mayor o menor certeza como una interpretación de lo que esas personas están diciendo, es *una dimensión parcial* del conjunto de dimensiones que se implican en la acción de *decir palabras*; y como tal, se deriva de la escucha y el registro fiel de las palabras dichas (como hacemos con cualquier otra forma de acción). Para situarse en este punto de partida sugiero la imagen del niño que empieza a hablar. Como ese niño, el etnógrafo *tropieza con las palabras* que dicen las personas en el campo, tal como son dichas, como tropezaría con cualquier otra cosa del mundo; pues antes de ser significado, antes de ser asociadas convencionalmente a experiencias vividas, antes de *hablar de algo*, las palabras son ante todo *cosas sonoras* que las personas ponen en el escenario de la acción social, formando parte de esa acción.

2.1.7. He aquí un cuadro resumen de los supuestos con los que hemos de tratar el material verbal producido en las entrevistas (o en cualquier otro escenario de producción verbal).

1. El material verbal es registrado, en primer lugar, como consecuencia de un conjunto de intenciones teóricas de las que el investigador puede tener una mayor o menor conciencia reflexiva [2.1.1].

2. Independientemente del registro de las dimensiones observacionales exteriores al lenguaje verbal, una entrevista es una situación intencionadamente producida por el etnógrafo para producir discurso verbal [2.1.3].

3a. Consecuentemente con el primer supuesto, las dimensiones de análisis del material de cualquier entrevista pueden ser ilimitadas, y dependen directamente del problema de investigación y de las finalidades teóricas o descriptivas con las que el etnógrafo se acerca a su interlocutor [2.1.4.1].

3b. Mínimamente, cualquier texto verbal producido por las personas del campo es, en principio, susceptible de un doble análisis: el análisis de la dimensión referencial o informativa y el análisis de la dimensión de las perspectivas o las posiciones sociales [2.1.4.2, 2.1.4.3].

3c. Cuando los objetos de los que trata el discurso verbal presentan una referencia relativamente clara en el exterior del discurso, el doble análisis mínimo enunciado en 3b tiende a ser pertinente [2.1.4.5 (a)]. Pero cuando los objetos de los que trata el discurso verbal no presentan una referencia relativamente clara en el exterior del discurso, el doble análisis mínimo enunciado en 3b tiende a no ser pertinente. En este caso, sólo resulta pertinente un análisis de las perspectivas o posiciones sociales [2.1.4.5 (b)].

4. Cuando alguien habla, siempre es uno el que habla, pero lo hace usando recursos de intertextualidad, citando a veces literalmente voces de otros o evocándolas de forma implícita [2.1.5].

5. Independientemente de la verdad contenida en la dimensión referencial o informativa de un discurso verbal, y teniendo en cuenta que la dimensión referencial o informativa es una dimensión en todo caso parcial, las personas del campo dicen lo que dicen. Decir es una acción más, que debe ser contemplada, como cualquier otra acción de esas personas, en el entorno general de sus acciones, es decir, en el entorno emic de sus posiciones y perspectivas sociales concretas. Y, como con cualquier otra acción, esa acción verbal será interpretada y analizada por el etnógrafo en relación con el cuerpo de sus categorías de análisis (etic) [2.1.6].

2.2. El ejemplo

Nos detendremos a continuación en el examen de una entrevista concreta desde su planificación hasta el momento del análisis. He seleccionado esta entrevista de entre un amplio conjunto de entrevistas producidas en un proyecto de investigación desarrollado en el Ártico europeo. El título de este proyecto es *La construcción de la pertenencia. Prácticas expresivas y apropiaciones de la identidad entre «samis» y «noruegos» en Guovdageaidnu (Noruega)*. Guovdageaidnu es el nombre en lengua sami de una pequeña localidad de unos 3000 habitantes en la región de Finnmark, en el norte de Noruega. En noruego, el nombre de la localidad es Kautokeino. El objetivo central de este proyecto de investigación, que inicié en la segunda mitad de los años noventa, es estudiar procesos de identificación y etnicidad en una población fundamentalmente bilingüe (en sami y en noruego) que se reconoce «sami» y «noruega», y que se identifica como continuadora de una tradición cultural específicamente «sami». Esto quiere decir que, en su mayor parte, los habitantes de esta localidad, así como los de otras poblaciones análogas de la zona, se identifican con las tradiciones culturales de una población, hoy denominada «sami», que sufrió un largo proceso histórico de colonización, documentado ya con claridad en la Alta Edad Media, y emprendido hacia el norte por los estados escandinavos y por el estado ruso. En concreto, en este proyecto de investigación estoy interesado en examinar las formas que toma la experiencia de la *pertenencia* local, como sentimiento subjetivo, y las traducciones burocráticas de esas formas subjetivas en el contexto de una acción política de carácter étnico, que de manera general (y harto inexacta) contrapone a «samis» y a «noruegos» en un único escenario estatal (Noruega). Para obtener un marco más completo de este proyecto de investigación, haga *click* ***aquí*** [5].

Una parte de este estudio consiste en explorar el campo religioso local de Guovdageaidnu, y a este interés teórico y descriptivo responde la entrevista que leeremos a continuación [2.1.7. *1, 3a*]. A pesar de que fue realizada cuando el conjunto del trabajo de campo sobre etnicidad y pertenencia social estaba ya muy avanzado, esta entrevista es una de las primeras ocasiones en las que hablaría con alguien de forma extensa y sistemática sobre el campo religioso, por lo que mi intención era obtener un discurso rico en

[5] Si está manejando una copia en papel de este libro, encontrará el texto correspondiente a partir de la página 389.

material *informativo y referencial* [2.1.7. *3b*] acerca de las iglesias, sus elementos doctrinales y rituales básicos, su radicación local, y su vinculación general con el campo étnico. Para obtener esta información, una persona del campo me recomendó que hablase con el señor Morgenson, un pastor de la Iglesia Noruega, de doctrina Luterana, que conocía bien el entorno religioso de las zonas «samis», y que en ese momento se encontraba trabajando en la catequesis infantil en Guovdageaidnu. Realicé esta entrevista en noruego, la lengua materna del señor Morgenson, el 25 de noviembre de 2003.

En los años inmediatamente anteriores a esta fecha, el campo religioso de Guovdageaidnu había experimentado una fuerte división como consecuencia de la diferencia de opiniones doctrinales entre el anterior pastor párroco de la localidad, el señor Pederson, y las autoridades eclesiásticas de la Iglesia Noruega. El señor Pederson había manifestado de forma señalada su disconformidad con las ideas morales propugnadas por la iglesia oficial, a su juicio influidas por las ideas políticas de los nuevos tiempos en materias como la tolerancia ante la homosexualidad o el aborto, que desde su perspectiva faltaban a la doctrina tradicional bíblica. La oposición del señor Pederson a la iglesia oficial noruega contó entre sus parroquianos en Guovdageaidnu con un grupo de seguidores que terminaron constituyendo una casa de oración escindida de la iglesia parroquial. Este movimiento cismático en la localidad de Guovdageaidnu fue parte —quizá la parte más notoria— de un movimiento más general en el contexto general del estado noruego y su iglesia, cuyas ramificaciones políticas nos desviarían ahora de nuestro propósito. Finalmente, el señor Pederson fue retirado de su puesto de párroco por la autoridad eclesiástica estatal.

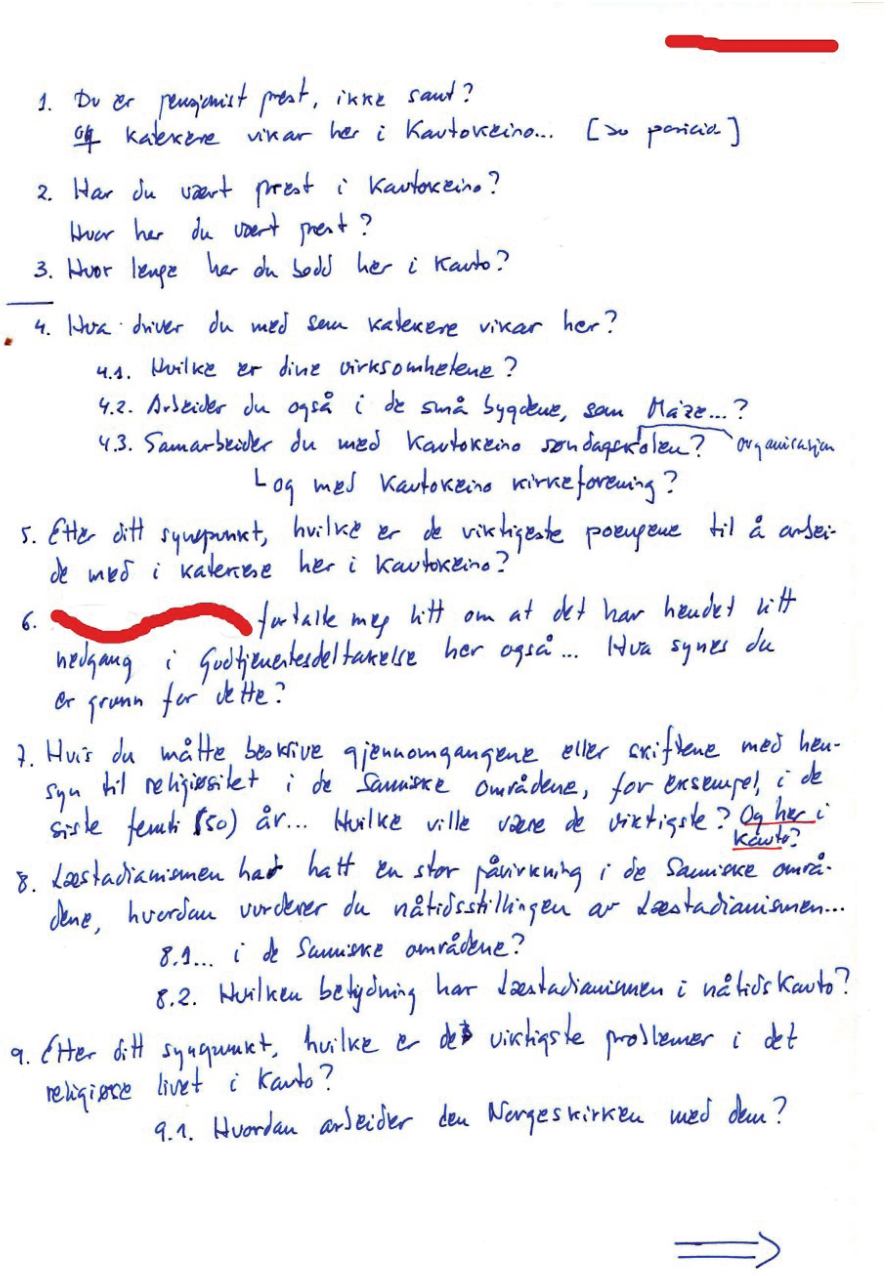
Cuando entrevisté al pastor Morgenson, Guovdageaidnu no tenía todavía designado un nuevo párroco. En este escenario, mi interés era recibir del señor Morgenson, un agente situado *en* la iglesia noruega pero relativamente *al margen* del conflicto local, una *información referencial* sobre la estructura general del campo religioso en Guovdageaidnu, que me capacitase para comprender, en el futuro análisis de mi diario, las diferentes *posiciones y perspectivas* sociales en juego. Naturalmente, el discurso del señor Morgenson iba a ser también, inevitablemente (como lo es todo discurso), un *discurso situado* en ese campo de posiciones y perspectivas [2.1.7. *3b*].

2.2.1. *El guión previo a la entrevista*. Antes de realizar una entrevista es siempre recomendable llevar un guión en el que se incluyen los asuntos

que queremos tratar. Dependiendo del estilo personal de cada investigador, ese guión puede ser más o menos detallado. Cuando el investigador trabaja en un idioma que no es su lengua materna, el guión es una pieza muy importante. El hecho mismo de elaborarlo implica ya una reflexión sobre la adecuada formulación lingüística de las cuestiones. Del mismo modo, elaborar un guión antes de una entrevista es un modo de reflexionar sobre las estrategias discursivas para abordar las cuestiones, teniendo en cuenta nuestros previos estereotipos de las personas que hablarán con nosotros. Normalmente, una entrevista etnográfica bien hecha no tiene por qué seguir literalmente el guión. El etnógrafo debe dejar que el discurso de la persona entrevistada fluya. La finalidad de cualquier entrevista etnográfica es conseguir *discurso verbal* procedente de las personas del campo [2.1.7. *2*] y, mientras es posible mantener una cierta calidad temática y una cierta penetración en las perspectivas sociales, producir *mucho discurso verbal*. Una entrevista con un cuantioso discurso puede resultar desde luego pobre en términos analíticos; pero con seguridad será difícil obtener un buen análisis a partir de una entrevista con escasez de discurso verbal.

Un guión es una orientación, y también, en cierto modo, un programa de mínimos. En él se recogen los elementos mínimos que el etnógrafo desea abordar, aunque la entrevista puede luego recoger muchos otros elementos. Naturalmente también se dan casos de entrevistas que van por caminos completamente inesperados, en el curso de las cuales el etnógrafo abandona por completo su guión. Esto está también en relación con las estrategias discursivas para abordar las cuestiones que el etnógrafo elabora previamente. En este caso, puesto que yo nunca había visto previamente al señor Morgenson, escogí iniciar el diálogo sobre la situación del campo religioso local solicitando el relato de la *historia*. En principio, y antes de conocer al señor Morgenson, no me pareció apropiado encaminar nuestro diálogo directamente hacia el conflicto y el cisma que se acababan de producir y que se estaban produciendo en el momento presente. Normalmente estas prevenciones se basan en estereotipos con escaso fundamento. *Después de hablar* con el señor Morgensen tuve la clara impresión de que podría haber abordado el conflicto religioso local de un modo mucho más directo. Pero obviamente eso no lo sabía antes. Por otra parte, los comentarios del señor Morgenson animados precisamente por la temática histórica fueron de tanto o mayor interés que los que tal vez habría obtenido de plantear el asunto directamente en relación con el conflicto presente.

Ésta es la primera página del original del guión de entrevista con el señor Morgenson. Los tachones en rojo ocultan nombres reales de personas.



1. Du er pensjonist prest, ikke sant?
   Og katekese vikar her i Kautokeino... [= ponicia]
2. Har du vært prest i Kautokeino?
   Hvor her du vært prest?
3. Hvor lenge her du bodd her i Kauto?
4. Hva driver du med som katekese vikar her?
   4.1. Hvilke er dine virksomhetene?
   4.2. Arbeider du også i de små bygdene, som Maize...?
   4.3. Samarbeider du med Kautokeino søndagsskolen? organisasjon
   Og med Kautokeino kirkeforening?
5. Etter ditt synspunkt, hvilke er de viktigeste poengene til å arbeide med i katekese her i Kautokeino?
6. [redacted] fortalte meg litt om at det har hendet litt nedgang i gudstjenestedeltakelse her også... Hva synes du er grunn for dette?
7. Hvis du måtte beskrive gjennomgangene eller skiftene med hensyn til religiøsitet i de Samiske områdene, for eksempel, i de siste femti (50) år... Hvilke ville være de viktigste? Og her i Kauto?
8. Læstadianismen har hatt en stor påvirkning i de Samiske områdene, hvordan vurderer du nåtidsstillingen av Læstadianismen...
   8.1... i de Samiske områdene?
   8.2. Hvilken betydning har Læstadianismen i nåtids Kauto?
9. Etter ditt synspunkt, hvilke er de viktigste problemer i det religiøse livet i Kauto?
   9.1. Hvordan arbeider den Norgeskirken med dem?

Éste es el contenido del guión completo traducido al español:

1. Es usted pastor [de la Iglesia Noruega] jubilado, ¿no es así?, y vicario para la catequesis aquí, en Kautokeino... [su posición]
2. ¿Ha sido pastor en Kautokeino?
3. ¿Cuánto hace que vive aquí en Kautokeino?

---

4. ¿Que tareas hace como vicario para la catequesis aquí?
   - 4.1. ¿Cuáles son sus actividades?
   - 4.2. Trabaja usted también en las pequeñas aldeas [de Kautokeino] como Máze[6]?
   - 4.3. ¿Coopera usted con la escuela dominical[7] de Kautokeino? — Organización
     - ¿Y con la parroquia [asociación parroquial]?
5. Según su punto de vista, ¿cuáles son los asuntos más importantes con los que hay que trabajar en la catequesis aquí, en Kautokeino?
6. [La señora Mathisdatter[8]] me comentó que ha habido un ligero descenso en la participación en el servicio religioso[9] también aquí... ¿por qué cree usted que sucede esto?
7. Si tuviera usted que describir las transiciones o los cambios en relación con la religiosidad en las áreas samis, por ejemplo en los últimos 50 años... ¿Cuáles cree que serían las más importantes? ¿Y aquí en Kautokeino?

---

[6] Kautokeino es un municipio territorialmente muy extenso. Tiene un núcleo de población con su iglesia (perteneciente a la Iglesia Noruega), y donde también se encuentra la Iglesia Pentecostalista y la Casa de Oración del señor Pederson. Forman parte de Kautokeino un cierto número de pequeñas aldeas. Máze, con unos 300 habitantes es la más grande, situada a unos 60 kilómetros del núcleo. Máze tiene también su iglesia (perteneciente a la Iglesia Noruega).

[7] La escuela dominical (*Søndagsskolen*) es una institución característica de las iglesias luteranas. Es una institución educativa dirigida fundamentalmente por las familias y orientada a los aprendizajes religiosos de los niños, en reuniones que se celebran los domingos por la mañana. Su asociación con las actividades de la catequesis suele ser estrecha. La parroquia local de la Iglesia Noruega [*Kirkeforening*] es una asociación civil, inscrita en el registro ordinario de asociaciones. Su junta directiva es un órgano municipal designado de forma representativa como una Comisión del Ayuntamiento para los asuntos religiosos. Su composición depende de los resultados electorales de cada período.

[8] La secretaria administrativa de la asociación parroquial, con quien mantuve una extensa entrevista antes de encontrarme con el señor Morgenson.

[9] «Servicio religioso» traduce aquí la expresión *Gudstjeneste*, el equivalente luterano de la misa católica.

8. El laestadianismo[10] ha tenido una gran influencia en las áreas samis, ¿cómo valora usted la situación presente del laestadianismo…

   8.1. ... en las áreas samis?

   8.2. ¿Qué significado tiene hoy el laestadianismo en Kautokeino?

9. Según su punto de vista, ¿cuáles son los principales problemas en la vida religiosa de Kautokeino?

   9.1. ¿Cómo trabaja la Iglesia Noruega con [esos problemas]?

10. En Kautokeino viven alrededor de 3000 personas, y hay tres grupos religiosos diferentes…

    — La Iglesia Noruega / La Iglesia Pentecostalista / y el Grupo del señor Pederson

    10.1. ¿Son [los del Grupo del señor Pederson] laestadianos?

    10.2. ¿Adoptan algún nombre especial?

    10.3. ¿Cómo trabaja la Iglesia Noruega con esta complejidad?

    10.4. ¿Hay algún grupo religioso más?

11. Los seguidores del Grupo del señor Perderson, ¿son también miembros de la Iglesia Noruega? ¿Y los pentecostalistas?

Aunque en etnografía las posibilidades formales de un guion de entrevista son ilimitadas, dependiendo de las características concretas de cada investigación y de cada entorno local, hay en este guión algunas propiedades que conviene hacer explícitas, como orientación general.

> 2.2.1.1. Lo primero que se observa en este guión de entrevista es que, para ser comunicado adecuadamente a un lector que desconoce el lugar y el tiempo de la investigación, necesita el complemento de cinco notas a pie de página (cuyo contenido sin duda habrá suscitado nuevos interrogantes). Antes de realizar cada entrevista existe ya un

[10] El *Laestadianismo* es una variante de la iglesia luterana cuyo origen se remonta a la actividad evangelizadora y la predicación del pastor Lars Levi Læstadius (1800-1861). Læstadius nació en la provincia sueca de Norrbotten, y se reconoce en él un «origen sami» por la parte de su madre. Desarrolló un intenso trabajo pastoral durante los años treinta y cuarenta del siglo XIX, tanto en lengua sami como en noruego. En un momento histórico particularmente difícil para las poblaciones a las que predicó, sus sermones tuvieron un cierto efecto milenarista, con un énfasis generalmente considerado muy puritano. El laestadianismo tiene continuidad hoy en día en determinados grupos religiosos, particularmente del norte de Suecia y Noruega. En el Kautokeino del año 2003, a nadie se le escapaba que la orientación del Grupo del señor Pederson era de inspiración laestadianista.

contexto previo de conocimiento que conviene explicitar. Aunque es obvio que el etnógrafo se aproxima a las personas para *conocer más* y para ampliar su contexto de interpretación de lo que sucede en el campo, es recomendable que formule sus cuestiones ya con una relativa orientación, de manera que la persona entrevistada pueda sentir (con veracidad) que está comunicándose con alguien que *ya se ha interesado* por los asuntos de los que está hablando. Un etnógrafo completamente ignorante producirá en general discursos más vagos y generales, y menos pertinentes para los escenarios locales y concretos de las vidas de las personas.

2.2.1.2. Este breve guión está organizado de tal manera que se combinan varios planos de pertinencia del entrevistado, como agente de la conversación. Es decir, varias posiciones *en cuya calidad el entrevistado* es consultado. Por una parte, hay cuestiones orientadas a la *actividad concreta y localizada* del señor Morgenson (este tipo de cuestiones suelen ser muy productivas) (cuestión 4). Por otra parte, hay cuestiones orientadas a explicitar el *punto de vista u opinión* del señor Morgenson en relación con temáticas problemáticas. Cuando estas cuestiones se plantean en torno a «problemas» o «asuntos con los que hay que trabajar», es decir, cuando invocan la esfera de la acción práctica, suelen ser también productivas (cuestiones 5 y 9). El guión incluye también la intención de producir una toma de posición del señor Morgenson en relación con su iglesia de pertenenecia (cuestión 9.1).

2.2.1.3. El guión está orientado a producir discurso para contextualizar el conflicto religioso local, pero la aproximación es progresiva. La cuestión 6 inicia esa aproximación, pero se basa en una hipótesis del etnógrafo que se reveló inadecuada. Tras hablar con la señora Mathisdatter me forjé la idea de que tal vez el descenso de participación del que me había hablado podía tener algo que ver con el reciente cisma local. Sin embargo, al triangular esta información documentalmente[11], me pareció evidente que ese descenso era prácticamente insignificante precisamente en Kautokeino, y que al mencionarlo la señora Mathisdatter estaba hablando de un proceso mucho más general en el conjunto de la Iglesia Noruega. No obstante, como veremos, el señor

[11] Lo hice consultando una publicación de la Iglesia Noruega para los años 2001 y 2002, *Den norske kirke i tall* [*La Iglesia Noruega en números*], Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Morgenson sí que atribuyó ese descenso percibido en la participación a la escisión de la parroquia local. La cuestión 7 es una nueva aproximación: al describir transiciones históricas —creía yo— será inevitable hablar del conflicto. Más clara es la aproximación en la cuestión 8, donde me interesaba por la influencia local del Laestadianismo. Finalmente, con la cuestión 10 pretendía abordar expresamente la posición del Grupo del señor Pederson en el ámbito religioso local.

Es muy importante destacar aquí que esta aproximación progresiva al conflicto no es de ninguna manera una aproximación *indirecta* o *encubierta*. En las entrevistas etnográficas es frecuente abordar cuestiones acerca de las que puede preverse que habrá algunas dificultades. No conviene nunca magnificar estas previsiones. Normalmente, para cuando el etnógrafo llega a formularlas, la persona entrevistada lleva ya mucho tiempo familiarizada con ellas. En general, las personas del campo suelen agradecer un enfoque directo y sincero de estas cuestiones; una sinceridad a la que, por otra parte, el etnógrafo se debe, por razones éticas, *por encima de todo*. Esta aproximación progresiva no responde pues a una estrategia de manipulación orientada por un principio de espionaje. Se debe a un simple supuesto de razonabilidad comunicativa entre personas. Uno no incomoda a la gente con asuntos complicados de golpe y porrazo, sino en el marco de un conjunto de motivos de investigación que el entrevistado no tiene por qué conocer de antemano. Simplemente, es más fácil y más productivo hablar de esa clase de asuntos cuando ese conjunto de motivos ha ido haciéndose explícito en el tiempo de la conversación.

2.2.1.4. Con todo, veremos a continuación que este guión dejará un amplio margen a la improvisación en la conversación concreta. Hablé con el señor Morgenson de todas estas cuestiones, pero también hablé de muchas otras.

2.2.2. *La entrevista con el señor Morgenson, pastor de la Iglesia Noruega* (Den Norske Kirke). A continuación leeremos íntegramente el texto de esta entrevista, transcrito literalmente de la grabación en mi diario de campo en noruego, y traducido aquí al español.

Una página del diario de campo con la transcripción literal de la entrevista

72
1276

– Ja, det var led.. lederne ... Det er... den første gruppen... den var en mest konservative... det... det var det...
– Aha...
– Eh... det var Evanger gruppen, kaller det, 'Evanger gruppen'...
– Her i Kauto?
– Ja.
– Aha...
– Han... Evanger... nei, har er ikke her. Han er... Lyngen... men er en leder for denne retningen...
– Ja, men jeg... jeg var... mentet her i Kauto...
– Ja, han...
– Her i Kauto... [Mis prejuicios estructurales y localizativos empezaban a hacer que Ole me sacase de quicio].
– Gruppen kalles 'Evanger gruppen'...
– Ja, ja...
– Ja. Og de hadde... De var den første som var i kirken... Og da var det mest folk, som hørte på... Og det kunne være opp til to hundre, tror jeg...
– Aha...
– Og så var det en andre gruppen... Det var 'Sin Oskal' gruppen.
– Ja
– ...Den var det ett litt mer liberale retningen...
– ...Som er det som står nå... denne gruppen, nå...
– Som var... nå... ja!
– Ja...
– Og da var det ikke så mange, men det kunne vel være... jeg vet ikke... hundre i kirken... ett hundre... (Pausa). Det var noe f... noen færre [una pausa menos], ikke... ikke så mange. Og nå... nå kommer... De Første Fødte gruppen...
– Aha...
– (Pausa) Som skal ha nå... jeg får ikke høre på dem... fordi jeg skal reise hjem... Så jeg vet ikke... noe om oppslutningen [adhesión] der, nå... Om det er så mange...

Esta columna contiene el texto íntegro de la entrevista, traducido del noruego, tal como fue registrado [2.1.7.*1*] en el diario de campo. Los espacios entre párrafos en esta columna no significan nada. El texto es continuo. Esos espacios sólo están puestos para facilitar la lectura paralela de las columnas.	Esta columna contiene comentarios a la entrevista, en los colores y formatos siguientes: *Aspectos de la pragmática de la conversación y del estilo de la entrevista* Preguntas contenidas en el guión inicial [2.2.1] Ilustraciones del supuesto de intertextualidad [2.1.7.*4*], y eventualmente de otros supuestos del cuadro 2.1.7. [Aclaraciones idiomáticas o de otro tipo]	Esta columna contiene una descripción del entorno *emic* de la entrevista, en los siguientes colores y formatos: *Temas del discurso verbal del señor Morgenson* Elementos en la dimensión informativa o referencial [2.1.7.*3b*] Elementos en la dimensión de las perspectivas o las posiciones sociales [2.1.7.*3b*]
El señor Morgenson me recibió en la sala de estar de la casa parroquial, al lado de la iglesia de Kautokeino. Antes de que conectase el grabador, y después de que yo presentase mi «interés general en conocer la situación de la vida religiosa en las zonas samis», el señor Morgenson había empezado a aclararme que su interés «en los samis», nunca fue obtener... Sr. Morgenson.— ...una situación contextual, de ninguna manera. Ángel.— Bien... Sr. Morgenson.— Sí, pero... pero yo he pensado… mi punto de partida ha sido la muerte… la situación de la muerte para un ser humano. Ángel.— Ahá...	*En la situaciones concretas del trabajo de campo, es frecuente que la entrevista no comience mecánicamente con la primera pregunta del guión que uno lleva planificado. Normalmente hay que abordar la improvisación desde el primer momento, dejando que la persona comience a hablar a partir de una presentación o encuadre general. Para cuando uno conecta el grabador* [siempre abiertamente y tras pedir permiso para grabar], *es posible que ya haya transcurrido un cierto volumen de discurso.* *«Bien», «Ahá»... son las expresiones que todo*	El señor Morgenson comienza situando su posición discursiva. En mi presencia, no desea ser visto como alguien con una información *sistemática* en relación con «la vida religiosa de los samis». El señor Morgenson sitúa su posición ante su propio discurso, poniendo ya en segundo plano la temática

Sr. Morgenson.— La gran desesperanza… y entonces… en esta situación… se necesita una palabra… es decir la lengua, aunque se haya estudiado deficientemente. Se trata de la palabra misma, en tanto significa algo.	*etnógrafo debe aprender a usar en cualquier idioma. Ante todo, debe aprender a escuchar activamente, y a expresarlo a su interlocutor. Cuando un etnógrafo trabaja en una lengua que no es su lengua materna, su nivel de competencia productiva de la lengua puede ser menor que su nivel de competencia comprensiva. Aunque debe tener un nivel suficiente en ambas clases de competencias idiomáticas.*	*étnica* que yo le he requerido: como sacerdote, su «punto de partida» es una experiencia universal —la muerte— de un sujeto universal —un ser humano. *La muerte, la situación de la muerte y la necesidad consoladora de la palabra.*
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Sí. Dios… el sacramento… la palabra del sacramento y... y entonces no se trata en absoluto del conocimiento sobre la cultura, el vestido y todo lo que hoy en día… no se trata ya de eso, sino de la palabra y del sacramento. Eso es lo importante, lo que yo consideré que un pastor puede aprender... a decir alguna palabra en esta situación.		Evocar la «cultura», el «vestido»... es evocar las temáticas ordinariamente folclorizantes cuando se trata (superficialmente) de un sujeto definido como étnico. El señor Morgenson toma distancia inmediatamente en relación con ese interés temático. *Aprender la lengua sami: «decir alguna palabra en esa situación».*
Ángel.— Eso es. Sí…		
Sr. Morgenson.— Sí. Así que… yo no tengo mucho conocimiento sobre costumbres y tradiciones, ropas… es decir, no tengo un conocimiento completo… de las ropas…		
Ángel.— Sí [Río]…	*Reír con la persona es una magnífica forma de crear buen clima intersubjetivo. Normalmente son risas leves, de asentimiento. El sentido de esta risa es, aquí, establecer complicidad: mostrar, como antropólogo, la misma posición irónica y distanciada ante las ropas y otras temáticas folclorizantes.*	
Sr. Morgenson.— Sino como pastor. Ése es el punto de partida.		El señor Morgenson establece muy explícitamente el punto de vista desde el que hablará.

Ángel.— ¿Qué son las «ropas»? ¿Qué quiere usted decir con esta palabra «ropas»?	*Un etnógrafo debe estar siempre atento a fijar los supuestos básicos desde los que le están hablando, no importa cuán aparentemente idiota sea la pregunta fomulada. Con «¿Qué son las «ropas»?» simplemente estaba interesado en saber si el señor Morgenson se estaba refiriendo a las ropas étnicamente marcadas «de los samis». A juzgar por su respuesta, es evidente que su razonamiento era mucho más general.*	*Las «ropas» en sentido general, no en sentido específicamente étnico, como apariencia.*
Sr. Morgenson.— «Ropas» son… [se señala la ropa].		
Ángel.— Ah, sí... el estatus y...		
Sr. Morgenson.— Sí...		
Ángel.— Sí, sí...		
Sr. Morgenson.— Sí. Voy a una tienda y hay un bonita cinta… entonces pienso «esto lo puedo utilizar como corbata».	*Mi estilo personal al entrevistar es establecer una continua expresión fática, a base de «Sí», «Ahá», «Sí, sí...». En el tiempo normal de la elocución, estas expresiones no son interrupciones. Pero sin duda se corre el riesgo de que interrumpan el discurso. Cada entrevistador tiene su estilo personal, y todos los estilos tienen ventajas e inconvenientes.*	
Ángel.— Sí…		
Sr. Morgenson.— Quedará muy bien como corbata… [Reímos] bueno, así que la compré y después… utilicé esa cinta en el calzado…		
Ángel.— Sí…		
Sr. Morgenson.— O sea que no funcionó…		
Ángel.— No funcionó como… [reímos]… para el cuello y…		
Sr. Morgenson.— No, no… sí…		
Ángel.— Sí, sí… comprendo. Así que usted... sí, sí...		
Sr. Morgenson.— Así que, como pastor ha sido… ha sido mi punto de partida, al amparo de la... de la Iglesia..., de la Iglesia...		El señor Morgenson fija su posición ante mí con mayor precisión: su expresión de pertenencia a la Iglesia.
Ángel.— La sociedad de la iglesia [*Kirkelig samfunn*]...	*Kirkelig samfunn* [sociedad de la iglesia] suena algo raro en español. En Noruego tiene pleno sentido. La Iglesia Noruega es una *asociación civil*, con su registro de inscritos.	
Sr. Morgenson.— La sociedad…		
Ángel.— Y el entorno… y…		
Sr. Morgenson.— Sí.		

Ángel.— Sí… yo estoy también interesado en... estoy interesado en el entorno social de Kautokeino… pero también en su experiencia como pastor y su [Inaudible], así que... por supuesto también la catequesis o el sentido pastoral. En esto también estoy interesado… Sr. Morgenson.— Sí, sí… Ángel.— … Porque nunca antes he hablado con un pastor en Noruega. Sr. Morgenson.— No. Ángel.— Así que… si usted tiene tiempo… estoy interesado en cualquier asunto del que usted quiera hablar… ¿es usted ahora un pastor jubilado...? Sr. Morgenson.— Sí... Ángel.— … aquí… ¿no es así? Sr. Morgenson.— Sí, sí. Ángel.— ¿Ha sido usted pastor aquí en Kautokeino? Sr. Morgenson.— No. Ángel.— No. Ahá... Sr. Morgenson.— Pero he estado aquí muchas veces. Como vicario… he estado en [~ Levesby]. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Viví en Kjølefjord… en la costa… Ángel.— Ahá.. aquí, en la costa norte. Sr. Morgenson.— Sí. Muy cerca de Cabo Norte.	*La fijación explícita del objetivo de la entrevista por parte del etnógrafo es un proceso que se va configurando con la conversación. Lo fundamental en esta intervención era mostrar al señor Morgenson mi interés local, en el entorno de Kautokeino; y en todo caso la conexión de este plano con su perspectiva universalista y eclesiástica.* *Mencionado ya ese interés, vuelvo a ofrecer la mayor apertura.* Pregunta 1 del guión Pregunta 2 del guión [[~ Levesby]: esta anotación en la transcripción significa que el nombre propio que estoy oyendo en la grabación es aproximadamente así. Estos elementos siempre pueden consultarse más adelante, si es necesario para la interpretación, por otras vías]	De un modo bastante trivial, estas respuestas son elementos en la dimensión informativa o referencial (acerca de aspectos de la biografía del señor Morgenson). En general, no perderemos el tiempo marcando estos aspectos triviales en esta dimensión. *Los lugares de residencia del señor Morgenson.*

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Entonces… también he estado en Tromsø... Sørreisa en Tromsø… de manera que he estado sólo en parroquias que tienen una minoría Sami… una pequeña minoría. Y estudié Sami, un curso… llamado «curso para pastores», en 1968, en Oslo. Lo hice sólo porque era obligatorio, era una antigua obligación de los aspirantes a pastor… debería haberme tomado ese curso… pero no me preocupó demasiado. Y me habían comentado previamente que no era demasiado arriesgado [no saber Sami] porque todos sabían noruego…	[Supuesto 2.1.7.*4*.] Con un estilo indirecto libre, el señor Morgenson habla de forma intertextual: «me habían comentado que...»	*Esos lugares son tematizados como lugares «con una minoría sami».* *El estudio de la lengua sami.*
Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— … Todos sabían noruego… así que no era algo… así que me arrepiento de no haber invertido trabajo en esto. Después esto me produjo una cierta mala conciencia porque en todo caso había alguna necesidad de saber Sami… en el entorno noruego.		El señor Morgenson toma distancia explícita de quienes le aconsejaron en 1968 no tomarse muy en serio el aprendizaje del sami. *La rememoración de un sentimiento.*
Ángel.— Ahí en la costa… Sr. Morgenson.— Sí. Tuve pequeñas iluminaciones sobre ello… la primera vez fue… estábamos en un entierro… Visitamos ... visité la casa del difunto después. No había sido invitado, pero cogí el libro de salmos… en Sami… era la primera vez que yo iba a oficiar algo en Sami. Mi mujer y yo estábamos ahí	*El relato de anécdotas o casos concretos acaecidos a las personas que entrevistamos es siempre muy productivo para la etnografía. Son excelentes recursos de localización y encarnación. Afortunadamente, el señor Morgenson los ofrece espontáneamente para*	*«Iluminaciones» sobre el valor de la lengua sami.* Este relato nos da la oportunidad de comentar un importante asunto en lo que se refiere a la dimensión informativa o referencial. A pesar de que lo que cuenta aquí el señor Morgenson *podría* ser sometido a una prueba

y al final quedaron unos pocos… un pequeño grupo homogéneo, y los noruegos ya se habían marchado. Así que propuse que podíamos cantar un salmo. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Es lo único que hice… y dije *dasgo leat čoahkkanan salmet mii* [puesto que estamos reunidos, cantemos un salmo], un salmo sencillo de los que yo podía cantar. Y entonces…	*ilustrar sus argumentos. Si no los ofreciera, sería muy adecuado solcitárselos.* [En algunos momentos, el señor Morgenson utiliza expresiones en Sami. Las he puesto en cursiva y, a continuación, la traducción al español] [Supuesto 2.1.7.*4*] Un hablante utiliza formatos intertextuales con sus propios textos supuestamente dichos en *otros tiempos y lugares*: «y dije...»	de verdad referencial, es evidente que la intención comuncativa del señor Morgenson es ilustrar su encuentro biográfico con la lengua sami. El que, de hecho, esta anécdota concreta contenga una verdad referencial exacta es más bien irrelevante. Esta anécdota *no es tan importante en su dimensión informativa o referencial como lo es en su dimensión de las perspectivas*: el señor Morgenson está ilustrando cómo pasó de considerar que aprender sami podía no ser tan valioso a considerar que estaba equivocado. Fue una «iluminación».
Ángel.— Ahá... en Sami. Sr. Morgenson.— Sí. En Sami… y así «empecemos» la esposa de la casa cogió… las manos de mi mujer entre las suyas, llorando… «gracias» porque habíamos acudido, y entonces dijo «nosotros somos un pueblo y…», dijo… Ángel.— «… Somos un pueblo…»? Sr. Morgenson.— «Somos un pueblo y…», dijo. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Sí. Y entonces quedé admirado. No sabíamos que había semejantes sentimientos bajo la superficie noruega. Ángel.— Sí… [Río]. Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí, sí... Sr. Morgenson.— Y entonces… esto sucedió un poco después… una	[Supuesto 2.1.7.*4*] Todo este pasaje en un bonito ejemplo de intertextualidad. *«...Somos un pueblo...»? Éste es uno de esos pasajes en los que el etnógrafo habría estado mejor calladito. Posiblemente interrumpí un importante hilo discursivo del señor Morgenson.* *Es bueno que la transcripción sea lo más*	*El «pueblo sami» bajo la superficie noruega.*

señora anciana en una residencia en [~ Levesby], a la que había visitado dos o tres veces… para leerle un poco [las Escrituras], y a la que había cantado [algún salmo]. Entonces ingresó en el hospital de Kjølefjord. Le pregunté algo… y la enfermera dijo, «No, está fuera... se ha ido»… no había ningún contacto [es decir, estaba inconsciente]. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— «Entonces nada»… pero de todos modos me acerqué a ella y vi en su rostro que me reconocía… Ángel.— Ahá... o sea, que usted le era familiar… Sr. Morgenson.— Y… tal vez debería decir que estaba con ella y… con el Sami… así que me senté y miré hacia abajo un instante. La cogí de la mano y leí un poco para ella. Leí «Padre nuestro... *Áhčči min*...» [Pausa]. Prestó atención y escuchó un poco, me parece… pero nunca he olvidado ese rostro. [Pausa]. Ángel.— El rostro. Y… Sr. Morgenson.— Ahí lo tenemos… mi punto de partida como pastor… aunque mi Sami era malo, debía aprender más… a decir algo. Estudiar un poco para esas situaciones… con las personas enfermas. Y así he venido trabajando un poco en las parroquias que tienen minorías y…	*explícita posible, completando las expresiones que la persona ha dejado incompletas de forma razonable. Cuando hacemos esto, es fundamental marcar esas expresiones que nosotros completamos como un texto diferente del de la persona entrevistada. Por ejemplo, aquí, entre corchetes: «leerle un poco [las Escrituras]».* *En este pasaje, sin embargo, no he completado la expresión algo confusa «Y… tal vez debería decir que estaba con ella y… con el Sami…». Puesto que su significado es bastante comprensible, merece la pena conservar su relativa confusión.* *Desde la formulación de la pregunta 2 del guion (con la excepción de la interrupción «...Somos un pueblo...»?), mi papel se viene limitando a formular comentarios que hacen de espejo (reiteraciones de lo que ya ha dicho el señor Morgenson), o a decir «Sí», «Ahá»...*	*«Iluminaciones» sobre el valor de la lengua sami.* *La necesidad de aprender la lengua Sami.* Tras el relato de estas dos anécdotas, el señor Morgenson fija explícitamente su perspectiva y posición social en el campo que forman la religión y la

y… me acostumbré a hacer énfasis en el hecho de que yo debía tener algo para los samis. Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— En Sami… en la Iglesia… Ángel.— Así que ha trabajado… Sr. Morgenson.— He trabajado… Ángel.— … en esa dirección. Sr. Morgenson.— Sí. Sí… en el obispado tengo… el obispo me concedió… una comisión que se llama Comisión para la Vida Eclesiástica Sami [*Utvalg for Samisk Kirkeliv*]. Ángel.— Ahá...		etnicidad: su voluntad de aprender la lengua de la «minoría». *La «Comisión para la Vida Eclesiástica Sami».* Igualmente, el señor Morgenson expresa aquí que la iglesia, como institución, es favorable a su posición.
Sr. Morgenson.— En eso he trabajado un poco. Ángel.— Ahá... ¿cuánto tiempo? Sr. Morgenson.— Eh... sí... he estado en esa comisión… he estado trece años. Ángel.— Trece años, ahá... sí, sí... Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Así que tenía razón [la persona] que me dijo que usted conocía muy bien… y que había establecido una intensa relación entre el mundo Sami y la Iglesia, ¿no?	*Los aspectos biográficos del entrevistado, que contribuyen a la encarnación del discurso, son siempre muy productivos.* *Tras haber escuchado al inicio de la entrevista que el señor Morgenson prefiere presentarse como alguien que no ha buscado obtener un conocimiento sistemático sobre la temática central de la entrevista, resitúo aquí (sinceramente) su relevante posición para mi investigación.*	Existe una «Comisión para la Vida Eclesiástica Sami», que fue o es liderada por el señor Morgenson. El señor Morgenson ha estado en esa Comisión 13 años.

Sr. Morgenson.— Sí. Ese asunto me ha tenido muy ocupado… que el idioma sami y la vida sami fueran reconocidos, y que se convirtieran en una cuestión natural en la Iglesia, junto a los noruegos…		*El sentido vital del trabajo del señor Morgenson.* De nuevo, ofrece un elemento posicional explícito, formulado en los términos de la deseabilidad de un reconocimiento político de «el idioma y la vida samis».
Ángel.— Sí, sí… usted es ahora vicario… vicario para la catequesis…	Pregunta 1 del guión	
Sr. Morgenson.— Sí.		
Ángel.— … aquí en Kautokeino…		
Sr. Morgenson.— Sí, y… también ejerzo como pastor… ahora soy pastor y hago la catequesis… [Ríe].		El señor Morgenson ejerce como vicario para la catequesis y como pastor en Kautokeino.
Ángel.— Sí, sí.		
Sr. Morgenson.— Así que… pero es la catequesis… son los confirmandos con los que debo trabajar.	[Cuando el señor Pederson fue retirado por el obispado de su puesto como párroco de Kautokeino, pasaron unos años antes de que la Iglesia Noruega destinase a un nuevo párroco titular] [En la Iglesia Noruega, luterana, el trabajo de catequesis se orienta principalmente al sacramento de la Confirmación, que se administra a las personas de catorce años].	
Ángel.— Ahá, ¿Cuánto tiempo ha vivido en Kautokeino?	Pregunta 3 del guion	
[Entra una persona en la sala donde estamos e interrumpimos la conversación. Pregunta quién soy yo y respondo «*Spanskalaš antropologa ja Spanskka oahpaheaddji*» [antropólogo español y maestro de español]. Tras un breve intercambio, reiniciamos la entrevista]	*Cuando se mantienen entrevistas en los lugares del campo pueden producirse esta clase de interrupciones. Esta interrupción —como otras que se produjeron después— fue irrelevante para la marcha de la entrevista, pero no es infrecuente que en estas*	

	situaciones de entrevista se adhieran a la conversación nuevas personas que pasan a integrarse a algunos pasajes del discurso. [Esas fueron mis dos etiquetas básicas de presentación durante el trabajo de campo. Durante mis estancias de campo en Kautokeino, enseñé español en la Escuela Sami de Estudios Superiores (*Sámi Állaskuvla*)]	
Ángel.— ¿Cuánto tiempo ha vivido aquí? Sr. Morgenson.— Sí… yo no vivo aquí… tengo un pequeño… vivo en Sørreisa, en Tromsø. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Hoy me voy a casa hasta el viernes. Esta vez he estado aquí cerca de un mes. Mi dirección fija está en Sørreisa. Ángel.— Sí, Sørreisa. Sr. Morgenson.— Sí. Pero... pero ahora también vivo aquí… esta vez he estado desde septiembre. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Y así sucede también en Semana Santa. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— En marzo… estuve aquí en el año 2000 y el año pasado, en 2002, también estuve, y oficié en la Confirmación. Ángel.— El trabajo de la Confirmación…	[La Semana Santa es allí el equivalente de nuestras fiestas mayores o patronales, tanto en el ámbito religioso como en el de las celebraciones orientadas al ocio. El sacramento de la Confirmación se administra el fin de semana anterior a la Semana Santa, a todos los confirmandos del año]	*Residencia actual del señor Morgenson.* El señor Morgenson fija su posición como persona que vive fuera de la localidad, o que vive en ella intermitentemente. *El trabajo como sacerdote y como vicario, Semana Santa y Confirmación.*

Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— ... la catequesis y… Sr. Morgenson.— Sí. La preparación, un poco la preparación para la Confirmación, y también... también la celebración de la Confirmación... Esto ha sido así porque el párroco [provisional] de Kautokeino no es muy competente en Sami. Ángel.— Ahá. Y como vicario encargado de la catequesis, ¿qué es lo que hace? ¿En qué consiste su actividad aquí? Sr. Morgenson.— Sí, es una tarea de enseñanza. Ángel.— Enseñanza… Sr. Morgenson.— Es sólo de enseñanza… Ángel.— Le pido que entienda que vengo de otra tradición religiosa… Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— ...Y no sé mucho de cómo…	Pregunta 4.1. del guión *Ante la parquedad de las palabras del señor Morgenson en este momento, le muestro, a través de mi propia posición, mi necesidad de que hable más* [Supuesto 2.1.7.2] *Esta forma de activar el discurso suele ser productiva.*	El párroco (provisional) no es muy competente en Sami [Nótese que esto puede ser fácilmente sometible a una prueba de verdad referencial]. El señor Morgenson fija su posición como pastor competente en Sami [Nótese que esto queda validado en el acto mismo de la enunciación del señor Morgenson, y no exige ninguna prueba adicional].
Sr. Morgenson.— ¿Es… católica o…? Ángel.— Sí, católica… Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Católica… allí en España hay… la mayoría… Sr. Morgenson.— Sí, pero no hay una diferencia tan grande [con el Luteranismo]	*Como sucede en este pasaje, la entrevista se convierte a veces en un turno bidireccional de preguntas y respuestas. Un entrevistador debe estar dispuesto también a ser entrevistado (hasta cierto punto, claro* [2.1.2]*). Como se ve a*	

Ángel.— Bueno, en relación con esto…	*continuación, pude limitarme a asentir ante los contenidos del discurso que, de hecho, estaba produciendo el señor Morgenson.*	*Aspectos doctrinales y prácticos que el señor Morgenson ve como similares en el catolicismo y el luteranismo.*
Sr. Morgenson.— También hay enseñanza en la fe cristiana, en la doctrina de la Iglesia…		
Ángel.— Ahá, ahá...		
Sr. Morgenson.— Enseñanza. Catecismo. Eh... los mandamientos, los diez mandamientos…		
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Y también… están las cuestiones éticas, morales… ¿cómo debo vivir? Y también tenemos la fe. Los tres artículos de fe… el primero, el segundo y el tercero…		
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— *Mun oskkun Ipmil áhči ála, mun oskkun Iesus Christusa ála, ja mun oskkun bássevuoigŋŋa ála* [Creo en Dios padre, creo en Jesucristo, y creo en el Espíritu Santo]… y… las explicaciones que le corresponde… son, efectivamente, en el Luteranismo… *Mun oskkun ahte Ipmil lea sivdnidan mu ja buot. Mun oskkun ahte Iesus Christus lea duohta Ipmil riegadan áhčis* [Inaudible]... *ja son lea maiddai duohta olmmoš... født... riegadan Jomfru Marias...* [Creo que Dios me ha creado a mí y que lo ha creado todo. Creo que Jesucristo ha nacido verdaderamente de Dios padre… y que también es un hombre verdadero… nacido de la Virgen María].	[Supuesto 2.1.7.*4*] En algunas ocasiones la intertextualidad (derivada aquí del texto *escrito* del catecismo) está íntimamente tejida a la subjetividad del agente de la enunciación. *«Født» es palabra noruega, «riegadan» es palabra sami. Ambas significan «nacido». Al tratarse de un intertexto con texto escrito, este uso bilingüe es irrelevante. Sin embargo, empieza a ser relevante (dependiendo de las situaciones de enunciación) cuando*	

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Sí... y que él murió por... murió corporalmente por nosotros, por los seres humanos... y que entonces el Espíritu Santo... y que por eso tenemos los sacramentos. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— El bautismo, la comunión, la confesión... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Así que, en su mayor parte es lo mismo que en la Iglesia Católica... Ángel.— Sí, es casi... casi lo mismo... Sr. Morgenson.— Sí.	*—como a veces sucede de forma destacada— los agentes hablan usando palabras en una u otra lengua. En contextos multilingües, es deseable que el etnógrafo sea competente en las lenguas de uso de las personas del campo.* *«Casi lo mismo». Por una parte, es cierto que ambas tradiciones no son lo mismo. Pero, por otra parte, como etnógrafos hemos de marcar, en la medida de lo posible, una adecuada distancia intersubjetiva con nuestros interlocutores. No se trata de una táctica comunicativa, sino de simple sentido común. Si entre el señor Morgenson y yo no hay diferencia alguna, ¿para qué necesitaría hablar con él?*	Con todo este repertorio de doctrina del catecismo, el señor Morgenson fija una posición de proximidad religiosa con la «tradición» a la que ha declarado pertenecer el etnógrafo.
Ángel.— Y... estas actividades, ¿se hacen aquí en la Iglesia? ¿En qué locales se hacen?	*Esta pregunta, no contenida en el guión inicial, se encuentra en el entorno de la Pregunta 4. En la entrevista etnográfica es muy frecuente la improvisación, que no está necesariamente motivada por los movimientos del discurso del entrevistado.*	

Sr. Morgenson.— Sí… es un local aquí al lado, un pequeño local. Los confirmados se reparten en grupos… yo tengo… grupos de diez o doce, aproximadamente diez… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— ...en cada grupo. Tengo cinco grupos. Cuatro aquí y uno en Máze. Ángel.— Ahá... ésa era una de las cuestiones. Así que usted también trabaja en Máze. Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Ahá... haciendo el mismo trabajo… Sr. Morgenson.— Lo mismo. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Y en relación con… aquí en Kautokeino hago… en el entorno sami lo mismo que hago en el entorno noruego… hago la preparación en noruego, o en sami y noruego. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Tenemos al menos un confirmando que no habla noruego, no habla noruego. Ángel.— ¿No habla noruego? Sr. Morgenson.— No. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y hay también algunos confirmandos que tal vez… hablan un mal noruego... Ángel.— ¿Qué edad tienen? Sr. Morgenson.— Catorce…	Pregunta 4.2.	*Organización del trabajo con los confirmandos.* El tamaño de los grupos de catequesis es de 10 personas, aproximadamente. Información adicional sobre la localización de los grupos. *Los idiomas en la catequesis* El señor Morgenson hace lo mismo en el «entorno sami» y en el «entorno noruego». El señor Morgenson realiza su acción como catequista en las dos lenguas. Si esta investigación estuviera orientada *monográficamente* al espacio formado por la etnicidad y la religión, esta *información referencial sobre prácticas* debería ser contrastada (triangulada) obligatoriamente con observacion de prácticas concretas.

Ángel.— Catorce… Sr. Morgenson.— Sí… pero este muchacho es un poco especial. Está en un programa de educación especial en la escuela. Ángel.— Ahá...		El único muchacho que sólo habla sami en la catequesis del señor Morgenson está en un programa de educación especial en la escuela. Para todo este tipo de informaciones referenciales sigue siendo pertinente el comentario anterior.
Sr. Morgenson.— Así que… no es común porque está aprendiendo noruego en la escuela. Pero también hay unos pocos noruegos que… hablan un mal sami. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Sí… así que debo trabajar en ambos idiomas… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Para todos. Ángel.— …y es usted… es usted quien habla… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— No necesita intérprete. Sr. Morgenson.— ¡No! No necesito intérprete. Así que lo que sale es una mezcla de Sami y Noruego [Reímos]. Sí…	[La utilización de intérpretes ha sido y es una práctica común en estos escenarios bilingües. Hay intérpretes en las reuniones políticas (como los plenos municipales), y también los ha habido tradicionalmente en la celebración de los servicios religiosos]	El señor Morgenson fija cuidadosamente su posición en cuanto a la evaluación de las competencias idiomáticas de los confirmandos, desde una perspectiva *equilibrada*. No se presenta como un noruegohablante criticando a los samihablantes. Se presenta como un pastor bilingüe criticando a los samihablantes *y* a los hablantes de noruego.
Ángel.— De eso yo tengo experiencia, mucha experiencia... eh... Sr. Morgenson.— Pero está bien porque así aprendes algo todo el tiempo.	*Del mismo modo que, como he indicado más arriba, debemos mantener una distancia*	

Ángel.— Sí, sí… por supuesto… sí, sí… [Pausa] ¿Trabaja en cooperación con la escuela dominical de Kautokeino? Sr. Morgenson.— Oh, sí... por supuesto. Ellos son… tenían un servicio religioso en la iglesia con el conjunto de los niños en edad de acudir a la escuela dominical… cantaban en la Iglesia. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Se levantaban en coro y cantaban… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Así que trabajamos en colaboración con ellos, y la Iglesia también tiene por otra parte un programa escolar, un libro... Mi libro de la Iglesia... *Mu girkogirji*... que toman los niños de cuatro años... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— …en la Iglesia. Y también… en la clase de quinto, en la escuela, toman un Nuevo Testamento... *Ođđa Testameanta*. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y también tenemos un programa de enseñanza para las clases de quinto. Ángel.— Ahá... en la escuela…	*intersubjetiva con nuestros interlocutores, tampoco debemos desaprovechar la oportunidad de mostrar una adecuada proximidad, sobre todo si es para reírse con ellos.* Pregunta 4.3.	*La escuela domincal* El señor Morgenson fija explícitamente su posición de cooperación con la escuela dominical. Continúa la información referencial sobre prácticas asociadas a la catequesis. *La cooperación entre la escuela dominical, la Iglesia Noruega y la escuela de Kautokeino.*

Sr. Morgenson.— En la escuela. He estado dos veces en la escuela; y tendremos, junto con los libros escolares de la Iglesia, tendremos… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— ...al final... Ángel.— ¿Cómo están organizadas estas escuelas dominicales? ¿Cómo es la organización en ellas? Y también... ¿Cuáles son sus actividades? Me gustaría que me hablase un poco del sistema de las escuelas dominicales, porque éste es un sistema muy especial en relación con este mundo religioso… un sistema que no existe en España… Sr. Morgenson.— Oh, no... Ángel.— No existe… así que estoy interesado en conocerlo. Sr. Morgenson.— Sí… la escuela dominical. Desde antiguo celebra un pequeño… un pequeño servicio religioso para los niños. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Los domingos. Y ellos también… tiene sus reuniones en diferentes lugares. En Máze, me parece que las tienen en la Iglesia… ahora… pero no estoy seguro de ello. Ángel.— Aquí… en la iglesia de Máze. Sr. Morgenson.— Sí, eso creo… y aquí… hay un lugar que se llama Mieron… ahí arriba…	Pregunta 4.3. *¡Muy mal hecho, Ángel! Esto pasa por estar demasiado pendiente del guión de entrevista. El señor Morgenson ya estaba hablando de aspectos de la organización de las escuelas dominicales. Aquí me perdí algo.* *Naturalmente, la catequesis sí existe en España, pero no es igual la importancia que se le concede en el plano institucional de forma universal, incluidas las escuelas públicas. Tampoco existe del mismo modo el modelo organizativo de las escuelas dominicales, cuyo liderazgo no pertenece a la institución eclesiástica, sino a las familias. Por otra parte, la orientación específica al sacramento de la Confirmación es muy diferente. Éste era una buen tema para mantener la distancia intersubjetiva.*	*Actividades y organización de la escuela dominical.* Continúa la información referencial sobre prácticas, asociadas ahora a la escuela dominical. El señor Morgenson fija su posición como agente relativamente *externo* a la escuela dominical, al usar la tercera persona del plural («ellos»).

Ángel.— Sí, Mieronjávri, sí…		
Sr. Morgenson.— ...Ahí hay una vieja y pequeña casa de escuela… una casa de escuela...		
Ángel.— Sí, sí…		
Sr. Morgenson.— ...que utilizan para la escuela dominical, y también para otras reuniones.		
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Y aquí en Kautokeino se reúnen en casas privadas… en una habitación, en casa. Y cuando se celebra el denominado «servicio religioso de las familias» en la iglesia, entonces se hace un servicio de un nivel un poco reducido, porque es para los niños. Entonces… no se trata ya de la escuela dominical, entonces se hace en la Iglesia.		Conviene recordarlo de nuevo. Toda esta información referencial sobre prácticas, sobre lo que los sujetos *hacen* debería ser triangulada con observación de situaciones concretas, en el caso de que esta investigación tratase *monográficamente* de las prácticas en el campo étnico y religioso. Para una investigación de ese tipo *no sería en modo alguno suficiente este material de entrevista.*
Ángel.— En la Iglesia… sí…		
Sr. Morgenson.— Sí.		
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Y… el contenido de la escuela dominical es…		*Contenido de la escuela dominical.*
Ángel.— ¿Sí...?		
Sr. Morgenson.— Hay cánticos, salmos, y textos bíblicos. Explicación del texto bíblico… el relato de la Biblia… y también aprenden los Mandamientos, sí. Aprenden los Diez Mandamientos. Y aprenden… eh... usan la oración del Credo en la Iglesia, *Oskodovddastus*, y el Padre Nuestro. Yo creo que		

estos contenidos son fijos. Eh... el Credo y el Padre Nuestro y los Mandamientos... Ángel.— ¿Y...? Sr. Morgenson.— Los Mandamientos. Los Diez Mandamientos. Ángel.— Sí. Los Diez Mandamientos, ahá... Sr. Morgenson.— Sí, *Logi bákku*. Esto, me parece, es fijo en la escuela dominical, y… también se les lee un relato, un relato de la Biblia, y se les explica un poco. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y cantan mucho. Ángel.— Sí… y ¿quién es... quién dirige estos grupos… quién los lleva…? ¿se trata de personas privadas?	Pregunta 4.3. [Organización]. *A diferencia de las interrupciones que he criticado anteriormente, aquí Ángel se ha portado bien. Ha formulado la cuestión después de que el señor Morgenson haya acabado su argumento.*	El señor Morgenson expresa algunas dudas sobre los contenidos concretos de la escuela dominical, lo que indica que su posición social es relativamente *externa* a esas escuelas.
Sr. Morgenson.— Son personas privadas, sí... así es. La señora Mathisdatter lleva una escuela dominical, y también hay… también hay algunos confirmandos que acompañan y ayudan... Ángel.— Ayudan... Sr. Morgenson.— Ayudan, sí. Ángel.— Ahá... ¿personas que ya han sido confirmadas o confirmandos...?	*La expresión «personas privadas» ha sido pronunciada previamente por el etnógrafo. Una buena práctica interpretativa llevaría al etnógrafo a no utilizar esa expresión como si hubiera sido pronunciada por el señor Morgenson. En realidad, el señor Morgenson la usa como un* recurso intertextual [Supuesto 2.1.7.*4*] procedente de la voz del etnógrafo.	*Organización de la escuela dominical.* El señor Morgenson fija definitivamente su posición *externa* a la organización de las escuelas. *Los confirmandos como ayudantes.* Continúa la información referencial sobre prácticas, en relación con la escuela dominical. Puede ser una buena ocasión para añadir algo más a lo ya dicho

Sr. Morgenson.— Confirmandos, y... Ángel.— ...que están en proceso... Sr. Morgenson.— Sí, que están en proceso. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Sí, sí. Y los confirmandos… también se reparten de dos en dos para ayudar en la Iglesia. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Ahora, en los servicios religiosos que he tenido ahora, ha habido dos confirmandos. Dos muchachos que llevan el agua del bautismo. Ángel.— Sí... Sr. Morgenson.— Echan el agua... Ángel.— Ayudan… Sr. Morgenson.— Y también… limpian un poco. Sí… ayer celebré un servicio religioso con comunión en el centro de salud, aquí… Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Vinieron tres confirmandos conmigo. Vinieron a ayudar, repartieron los libros de salmos y ayudaron a los ancianos a encontrar el número del salmo, y cuando el pastor reparte pan y vino, los confirmados fueron con la patena… moviéndose al lado del pastor, sí… es muy hermoso, sí…	[*Servicio religioso con comunión*: A diferencia de lo que sucede en la misa católica, en el servicio religioso luterano el sacramento de la comunión no está necesariamente incluido en el *script*. Como veremos más adelante en esta misma entrevista, la práctica de este sacramento de la comunión suscita importantes problemas doctrinales. Las versiones más puritanas tienden a dosificarlo mucho, y a reservarlo para los últimos momentos de la vida, con el	sobre la necesidad de triangular con observación de situaciones concretas. En principio, un buen etnógrafo no sólo (ni fundamentalmente) observaría esas situaciones para comprobar si, efectivamente, algunos niños en proceso de confirmación ayudan en las escuelas dominicales. Sólo un etnógrafo realmente muy paranoico desconfiaría de la palabra del señor Morgenson en un asunto como éste. Lo haría por un motivo mucho más sustantivo: *suministrar más contexto interpretativo, más encarnado, más localizado, más denso y más complejo* para un conjunto de prácticas que el señor Morgenson por fuerza ha de resumir aquí de forma gruesa. En etnografía, la observación y la entrevista no se complementan solamente (ni fundamentalmente) para realizar un mero ejercicio de validación recíproca. Se complementan porque ambas, tomadas conjuntamente, ayudan al etnógrafo a suministrar un contexto más complejo y denso de interpretación.

	supuesto de que incorporar ritualmente el cuerpo de Cristo puede inducir al creyente a considerarse ya redimido, abandonando su personal trabajo cotidiano sobre su propia fe. Las versiones menos puritanas lo conciben como un sacramento que debe ser administrado más regularmente, al ser el sacerdote conmovido por la piedad ante la posibilidad repentina de la muerte].	
Ángel.— Sí, en España tenemos una palabra muy divertida para esto, para los muchachos que ayudan… «monaguillo»... «monaguillo» Sr. Morgenson.— «Monaguillo»... ahá... Ángel.— Son muchachos que se ocupan de estos trabajos de ayuda en la iglesia. Sr. Morgenson.— Sí, sí. Ángel.— Y son también casi como éstos [Río] [Pausa] ... esto significa que estas escuelas dominicales están organizadas como… como pequeñas sociedades… Sr. Morgenson.— Son pequeñas… sí… Ángel.— ... pequeñas asociaciones ... o pequeñas... Sr. Morgenson.— pequeñas asociaciones, sí... Ángel.— ... pequeñas asociaciones ... *ii go nu*? ¿No es así?	*Un nuevo ejemplo de creación de proximidad intersubjetiva. Ya se puede apreciar, casi tocar con las manos, lo que queremos decir con la idea de que la etnografía, con el ideal dialógico, es un constante ejercicio de proximidad y distancia. Por cierto, el señor Morgenson pronunció «monaguillo» estupendamente.* Pregunta 4.3. [Organización]. *En mis estancias en Kautokeino me acostumbré a hablar constantemente en*	*Tamaño de las escuelas dominicales.*

Sr. Morgenson.— Sí, más bien pequeñas… puede ser desde… no lo sé, desde cinco a quince o veinte... Ángel.— Sí, personas… Sr. Morgenson.— Sí, sí… y por supuesto son voluntarias. Eh... pero las escuelas dominicales pueden hacerse… pueden hacerse en la Iglesia… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Al pastor pueden decirle «Este día y este día hay escuela dominical», ahí y ahí y ahí. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Sí. Se dice en la iglesia… Ángel.— Se dice en la iglesia… y hay un programa, una organización… y… ¿cuántas escuelas dominicales de este tipo hay aquí en Kautokeino? Sr. Morgenson.— ¿Cuántas…? Ángel.— Sí, ¿cuántas? Si es que lo sabe, naturalmente… Sr. Morgenson.— Sí, puedo preguntar a la señora Mathisdatter. Hay una, dos…, tres… [se levanta y va a preguntar a la secretaria, que está en el despacho de al lado]. [A la señora Mathisdatter] ¿hay tres escuelas dominicales aquí en Kautokeino? Sra. Mathisdatter.— Sí… hay tres… Sr. Morgenson.— [A la secretaria] tres… más una en Máze... [dirigiéndose a mí] Sí, hay tres…	*Sami (casi nadie habla allí Noruego cotidianamente). Frecuentemente, el Sami interfería en mi cabeza cuando tenía que hablar en Noruego. Durante las primeras semanas de mis estancias, esas interferencias eran torturantes. Afortunadamente, tanto los samihablantes como los hablantes de noruego estaban acostumbrados a esas interferencias idiomáticas en los demás (y en ellos mismos).* Pregunta 4.3. [Organización]. *He aquí una ventaja de ir a hacer las entrevistas a los lugares donde habitan los entrevistados.*	El número de integrantes de las escuelas dominicales es entre cinco y veinte personas. *Organización, número y localización de las escuelas dominicales.* Continúa la información referencial sobre prácticas en las escuelas dominicales. El señor Morgenson vuelve a mostrar su relativo desconocimiento de las escuelas dominicales, fijando así su posición *externa* en relación con ellas.

Ángel.— tres en Kautokeino… Sr. Morgenson.— ...tres en Kautokeino y una en Máze… así que son cuatro, porque Máze pertenece a Kautokeino. Ángel.— Sí, sí. Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Y, por ejemplo en otras aldeas pequeñas [también pertenecientes a Kautokeino]... Ávži... Lappoluohpal... Sr. Morgenson.— Ávži... y... y Lappoluohpal... [Vuelve a levantarse para preguntar a la señora Mathisdatter]. Ángel.— [Río] ¡Discúlpeme! Sr. Morgenson.— [A la secretaria] ¿Hay escuela dominical en Lappoluohpal? Sra. Mathisdatter.— ¡No! Sr. Morgenson.— [dirigiéndose a mí] No hay ninguna. Ángel.— No hay ninguna. Así que son estas tres de Kautokeino, o… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— ...y... Sr. Morgenson.— ... Pero, los libros para la Iglesia de los niños… ¿Los has visto? Ángel.— No… no los he visto [vuelve a levantarse a buscarlos y me los da] Sr. Morgenson.— Mi libro de la Iglesia... *Mu girkogirji*... Ángel.— Sí, sí…		*Materiales de la catequesis*

Sr. Morgenson.— [Indicando la contraportada] Ahí va el nombre… fecha de nacimiento… bautizado en… Iglesia… con el saludo de la parroquia. Este libro es para todos… en Máze, Lappoluohpal y Ávži… para todos los sitios… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Y este libro… se utiliza también un poco en la escuela dominical. Ángel.— También en la escuela dominical, para cantar y… Sr. Morgenson.— Sí, con la intención de que lo utilicen también en casa. Ángel.— [Hojeo el libro] Sí, sí. Es un pequeño catecismo cantado. Sr. Morgenson.— Sí. Si quieres puedes llevarte uno, si tienes interés en él... Ángel.— ¿Puedo llevármelo? Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí… ¿puedo comprarlo? Sr. Morgenson.— No, puedes llevártelo. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Noruego, Sami… [Me da dos libros, uno en cada idioma]. Ángel.— Muchas gracias. Son muy interesantes, muy interesantes, sí, sí. Sr. Morgenson.— Y… el *Ođđa Testameanta*, el Nuevo Testamento… es para todos los que están en la clase de quinto. Además	*El señor Morgenson me ha entregado dos libritos, uno en Noruego y el otro en Sami, que contienen salmos para los más pequeños. Un ejemplo de cómo, al producirsese en los lugares del campo, la entrevista no excluye la documentación. Y de*	Prácticas en la catequesis y la escuela dominical. *Programas de la catequesis en la escuela y en la iglesia.*

tenemos un programa de enseñanza para los cursos posteriores… Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— También en Lappoluohpal voy a visitar la escuela… y en Máze, también he estado en su escuela. Ángel.— En su escuela… Sr. Morgenson.— En su escuela… he estado dos veces. Y además tenemos un programa de lecturas aquí, en los locales de la Iglesia. Aquí… Ángel.— ...Aquí en Kautokeino… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Y en las iglesias en otros lugares en Noruega, en Oslo, en las zonas urbanizadas… el conocimiento cristiano es bajo… Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Muchos no han oído el Padre Nuestro. Aquí es… es diferente… «Padre Nuestro… *Áhčči min, don guhte leat álmmis* [Padre nuestro que estás en los cielos]…». La mayor parte [de los niños] lo aprenden en casa. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Lo aprenden… lo usan en casa y yo suelo decir, «no lo vamos a estudiar», esto ya se usa… ya ha sido incorporado. Ángel.— ...dentro de uno mismo... Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí, sí.	*hecho puede haber una continuidad entre ambas modalidades de producción de material empírico.*	*Sobre el conocimiento cristiano* Las competencias religiosas en distintas zonas. El señor Morgenson fija su posición en un «aquí» geográfico en el que asume la existencia de una más amplia competencia de los niños y las familias en los conocimientos religiosos (más amplia que en «las zonas urbanizadas»). Hay que comentar de nuevo que la fijación de esta posición o perspectiva es válida, como tal, independientemente de la verdad referencial contenida en la Información referencial

		sobre las competencias religiosas en distintas zonas. Prácticas en la catequesis.
Sr. Morgenson.— ...Siempre terminamos las clases de Confirmación con un Padre Nuestro, y ellos se lo saben. Y lo mismo pasa en las eucaristías... cuando hay oraciones, se las saben. Ángel.— Se las saben. Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Así que son competentes en esto [Río]. Sr. Morgenson.— Son competentes, sí... [Ríe]. Así que... la parroquia de Kautokeino es un poco más homogénea... un poco más... y tienen competencias más sólidas, y... estos niños... eso es cierto especialmente cuando se trata del Padre Nuestro. Lo han incorporado. Ángel.— Ahá. ¿Hay algún asunto importante, algún asunto de especial importancia o significación en relación con la catequesis que se hace aquí en Kautokeino, de forma local? Es decir... ¿algún asunto que usted subrayaría en relación con la sociedad local... de Kautokeino, que no se da en otro sitio...? ¿Me comprende? Sr. Morgenson.— Sí, por supuesto... [Pausa].	*Hay que observar de nuevo que, desde la última pregunta que he formulado sobre el número de escuelas dominicales, todas mis intervenciones son meros espejos («Se las saben») o «Ahá», «Sí»...* Pregunta 5, *La formulación de esta pregunta aquí es un poco diferente de la forma que tiene en el guión de entrevista. Esta formulación, más concreta, se interesa por lo que «se hace aquí», mientras que en su formulación en el guión se interesaba por lo que «hay que hacer». En general, las formulaciones del primer tipo son más productivas que las del segundo tipo. Estas últimas pueden inducir*	

Ángel.— ¿Hay algún asunto... o...? Sr. Morgenson.— No sé... eh... [Pausa]. Eh... yo creo que casi no hay ninguno. [Vacilante] yo… yo insisto en… en que los confirmandos deberían… existe la *Rihppaskuvla* [Escuela Sacramental]. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— *Rihppa*... Ángel.— *Rihppaskuvla*... Sr. Morgenson.— ...*skuvla*... Sí. Y *rihppa*... es absolución, es el sacramento. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— El sacramento. Y… en la *rihppaskuvla* la vista está puesta directamente en la comunión. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Y… en general, en los hogares hay un deseo de que se practique la comunión en la Confirmación, que en la Confirmación se comulgue… [Pausa].	*más al interlocutor a hablar de vaguedades poco centradas en el comentario de situaciones o prácticas concretas.* *Mi estilo de entrevista se muestra aquí un poco presionante. Creo que hubiera sido mejor respetar más el tiempo de pausa del señor Morgenson, en silencio.* [En una entrevista anterior, la señora Mathisdatter ya me había hablado algo de esta institución, aunque no de su sentido doctrinal]	*La Rihppaskuvla [Escuela Sacramental]* La existencia de una institución de enseñanza sacramental, de la que se habla bajo el supuesto de que es «local». *La comunión* La preferencia de «los hogares» por la práctica de la comunión en la administración de la Confirmación, bajo el supuesto de que es una preferencia diferencial en relación con «muchos [otros] lugares». *Diferencias doctrinales sobre la comunión*

[Continúa el Sr. Morgenson] Eh... pero esto no es así en muchos… muchos lugares. Y también aquí se ha intentado cambiar, de manera que la comunión no forme parte de… a la comunión se llega más tarde junto con la parroquia…		El intento de cambiar la preferencia de «los hogares». Esta información, en su aspecto doctrinal, fue triangulada posteriormente, en una extensa entrevista que mantuve con el señor Pederson, defensor de no administrar la comunión en la Confirmación.
Ángel.— Ahá.		El señor Morgenson expresa su posición de desacuerdo con el punto de vista doctrinal de no administrar la comunión en la Confirmación.
Sr. Morgenson.— ... Pero yo no estoy de acuerdo con esto… yo…		
Ángel.— ¿No está usted de acuerdo con esto?		
Sr. Morgenson.— No…		
Ángel.— ¿Por qué?	*Puesto que la dimensión de las posiciones o perspectivas sociales es muy importante, es fundamental tener una escucha atenta a los mensajes explícitos o implícitos del tipo «No estoy de acuerdo», de ahí la solicitud de una extensión de la argumentación al señor Morgenson: la pregunta «¿Por qué?» Cuando la persona entrevistada dice «No estoy de acuerdo [con algo]», es muy probable que este poniendo voz a algún aspecto fundamental de tipo conflictivo en el campo social, pues al decirlo está expresando un interés diferencial. Enseguida se observa que este asunto es importante en cuanto a la estructura de ese campo: el*	
Sr. Morgenson.— Sí, sí… pienso en… pienso en la situación de la		*La comunión y la muerte* El señor Morgenson retorna a su «punto de

muerte… cuando uno ha de morir, yo he estado acompañando a personas… recuerdo a un hombre que quería hablar con un pastor. Estaba enfermo y… pero estaba bien de la cabeza. Y decía… «¿dónde está el pastor? ¿Dónde está el pastor?» Ángel.— Sí, sí… yo creo… lo comprendo, sí. Sr. Morgenson.— Pero… sí… «ahora el pastor puede hacer conmigo lo que él quiera», dijo. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Así que…, «buen hombre —pensé yo—, ¿qué quieres decir con esto?». Así que le pregunté si quería recibir la comunión. Si eso era efectivamente lo que deseaba, y ese era el modo que tenía de pedirlo. Así que le examiné brevemente… [Reímos] porque… tenía la cabeza sana [*sterk i hodet*]. Ángel.— ...estaba enfermo de la cabeza... [*syk i hodet*] Sr. Morgenson.— ¡No! Sano. Ángel.— ...sano... Sr. Morgenson.— ¡Estaba bien de la cabeza!, aunque estaba muy enfermo… Ángel.— Oh, sí, pero su cabeza estaba en condiciones. Sr. Morgenson.— Sí… así que le pregunté un poco… y él recordó su conocimiento cristiano… lo que había aprendido de niño para la	*señor Morgenson retorna, como en un estribillo, a sus primeras palabras en la entrevista, donde fijó su posición fundamental ante «la situación de la muerte».* [Supuesto 2.1.7.*4*.] Aquí comienza un bonito repertorio de recursos intertextuales. *Trabajando en otros idiomas a veces hay problemas de comprensión, en este caso fonética. Pero la escucha debe ser igualmente atenta y activa cuando se trabaja en el propio idioma. La comprensión idiomática es siempre un asunto muy delicado.*	partida». Su posición ante «la situación de la muerte». Información referencial sobre un caso de atención a una persona moribunda. De nuevo, es importante destacar que el valor propiamente *referencial o informativo* de este relato es relativamente irrelevante en relación con la intención fundamental del señor Morgenson: indicar su *posición o perspectiva* doctrinal. Esto quiere decir que puede tener sentido *triangular y validar* la información sobre preferencias que hizo poco antes el señor Morgenson, bajo la pregunta: «¿en qué medida *es verdad* que las personas de Kautokeino prefieren que se comulgue en la Confirmación?» Sin embargo, tendría poco sentido y poca utilidad triangular y validar esta información sobre si el señor Morgenson estuvo *de verdad* con ese hombre moribundo en el hospital.

Confirmación, y pensé… «no ha tomado nunca la comunión desde su Confirmación, pero en la Confirmación comulgó». Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Entonces comulgó porque entonces todos comulgaban al confirmarse, hace tiempo… y ahora iba a morir… [Pausa]. Y yo pienso en esta situación y en que es importante que ellos tomasen la comunión eucarística en la Confirmación. Porque la vida… pasa tan rápido. Pasa por delante y… y yo pregunté… pregunto a un hombre enfermo si quiere comulgar, y dijo… dice… «no», [Con desgana] «no», eso no es para él porque la considera sagrada… «no es para mí, un hombre pecador». Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Y entonces le pregunto… «quizás… ¿hace mucho tiempo que comulgaste?», «Sí, no he comulgado», «pero en la Confirmación… ¿entonces lo hiciste?», «¡Oh, sí!», «¡Sí!» Ángel.— ¡Entonces sí! Sí, sí… [Río] Sr. Morgenson.— Sí, ¡y entonces se le iluminó un poco la cara! Sí, ¡entonces había comulgado! Sí. Sí, y yo lo recuerdo… Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Y ahora, ahora intento decir, intento expresar... eh... la Biblia y… y «según lo que	*Esta pausa es larga y muy reflexiva. Aquí lo hice bien, al dejar al señor Morgenson todo el tiempo necesario para que él mismo continuase con un discurso tan central para él.* *Junto con los recursos intertextuales hay en este discurso un hermoso juego con los tiempos verbales, entre el pasado y el presente: un ejemplo de cómo el espacio de la enunciación de un agente es intertextual (otras voces se evocan a través de la suya) y forma una subjetividad temporalmente compleja.* *La implicación del etnógrafo en el camino discursivo del señor Morgenson es aquí crucial. Tal vez ahora está hablando de lo que más le interesa hablar: una aspecto en el que confluyen su propio sentido vital, su formación biográfica y el escenario de conflicto*	Información referencial con argumento histórico o biográfico: «Entonces todos comulgaban al confirmarse».

yo he aprendido, que también puedes comulgar ahora», porque ahora Dios… [Inaudible]. Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— Y así, se produce un momento pedagógico en el hecho de tomar la comunión. Ángel.— Porque aquí no es tan frecuente… Sr. Morgenson.— No. Así que yo… desde antiguo ha sido frecuente [en Kautokeino], pero… aquí en Kautokeino ha sido un poco diferente. Con la controversia que ha habido y… [Pausa]. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Aquí se ha producido una separación en la parroquia. Ángel.— ¿Pero qué…? Esta controversia… ¿qué puede hacerse en relación con ella? Sr. Morgenson.— No. No no se puede hacer nada, pero… se espera que en el futuro… se equilibrará… con el paso del tiempo. No hay… no hay nada especial que pueda hacerse ahora, hay que intentar ser amable e incl... incluyente y… unir. De manera que con el tiempo pueda unirse de nuevo. Ángel.— De nuevo, sí… Sr. Morgenson.— Sí.	*doctrinal en el contexto de la escisión institucional en Kautokeino. Ante este tipo de cuestiones —que el etnógrafo interpreta como fundamentales para las personas del campo (emic)— es donde hay que esmerarse en el esfuerzo de intersubjetividad.* *El señor Morgenson plantea aquí el difícil asunto de la escisión de la iglesia local. En el tratamiento de estos temas es muy importante saber esperar, dejar que vayan cobrando cuerpo en la iniciativa del interlocutor, que se vayan haciendo relevantes para él conforme va ofreciendo sus argumentaciones. Mi pregunta está inspirada en la Pregunta 9.1. del guión, pero es todavía muy abierta e inespecífica.*	*La comunión y la controversia doctrinal en Kautokeino. La escisión en la parroquia.* El señor Morgenson plantea su posición ante la escisión de la parroquia.

Ángel.— Sí, sí… eh... Sr. Morgenson.— Pero para mí ése es el asunto principal. Ángel.— ...tomar... Sr. Morgenson.— eh... sí… ese asunto es… Ángel.— ¿Y hay otros asuntos? Sr. Morgenson.— Pero al mismo tiempo… yo debo respetar los ordenamientos que existen; pero, por otra parte, si hay algo especial en Kautokeino [Pausa]. No… [Ríe. Vacilante] yo he… he dicho un sermón... Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Un sermón o una enseñanza… eh... antes… antes de dar la Confirmación tienes una charla, una especie de examen o una especie de presentación de los fieles… de lo que han aprendido… y… Ángel.— ...de lo que han aprendido... Sr. Morgenson.— Se pregunta a todos… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Sí. Y para la ocasión yo doy un sermón, una enseñanza, con unos rotuladores sobre la pizarra… dibujé… Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— ...un reno... Ángel.— un reno... Sí… [Río]. Sr. Morgenson.— ...un reno... eh...	Pregunta 5. *En cierto modo invitado por el señor Morgenson, retomo el curso de la intrevista en el punto en que fue dejado. Ya volveremos más adelante sobre el asunto de la escisión de la parroquia.* [El sector del pastoreo trashumante del reno da trabajo directo en	El señor Morgenson matiza su posición ante la escisión de la parroquia: su voluntad es «unir», pero desde el interior de la Iglesia Noruega, es decir, desde «los ordenamientos» que regulan su posición institucional. Prácticas en la catequesis. *Formas de enseñanza catequística del señor Morgenson.*

con los cuernos, la piel, los huesos y la carne, y… todo el reno. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Y es impresionante cuánto saben… y cuánto saber pueden utilizar a partir de un reno. Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— ¡Todas las cosas para las que pueden utilizar los cuernos!… Para las que pueden utilizar la piel, las pezuñas, la carne y los huesos, y la médula de los huesos, ¡y todo! Ángel.— Sí… [Río]. Sr. Morgenson.— ¡Lo que saben de esto! Y el saber… pasa de generación en generación en generación en generación… [Inaudible], y éste es un asunto realmente admirable. Pero también hay otra cosa, también… lo que hacemos aquí… el saber cristiano… también es tan importante como para pasar de generación en generación en generación… así que… [Río]. Ángel.— Así que es… prácticamente lo mismo. Sr. Morgenson.— Sí… [Ríe]. Y… lo importante es…, [Vacilante] eso es lo que hice una vez… es preciso intentar conectar el entorno y las cosas que les preocupan, las cosas que respetan… y… cuando los niños, los niños de catorce años van al reno, a los corrales, a la	Kautokeino aproximadamente a un tercio de la población activa. La actividad del reno es probablemente la marca más notoria en el espacio de las diferencias étnicas; y, en sí misma, junto con la práctica de la lengua Sami, el emblema más asentado y públicamente reconocido de la «samicidad» [*sámevuohta*]].	La respuesta de los catecúmenos en la catequesis. El señor Morgenson expresa su perspectiva sobre el saber local cerca del reno: «éste es un asunto realmente admirable». *Las ideas pedagógicas del señor Morgenson* El señor Morgenson expresa su perspectiva sobre la importancia de conectar los saberes de la religión con «las cosas que les preocupan [y] respetan».

marca del reno, eso está muy bien, es una buena base para no tener que recurrir a la enseñanza [escolar]… Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Sí… porque ya hay una base que ha sido aprendida en la vida... Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— … y el trabajo en el reno. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Así que se puede conectar el conocimiento cristiano… es parecido, lo mismo. Ángel.— Sí, es lo mismo, no hay ninguna diferencia especial. Sr. Morgenson.— No. Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— Y tú… también en la tradición católica, la tradición de la fe católica… creo yo que han sido más abiertos para los impulsos… las diferencias… Ángel.— ...diferencias... locales, sí, locales… Sr. Morgenson.— los impulsos locales diferentes, sí… Ángel.— Sí, en esa dirección iba yo, por ahí iba mi pregunta, sí, sí. Sr. Morgenson.— Sí, eso creo… Ángel.— Porque... Sr. Morgenson.— Y yo… en principio, creo que eso está… eso está bien. Puede ser abierto, por ejemplo, eh... las viejas creencias	*Esta intervención de Ángel inicia un fragmento en el que apreciar la formación de proximidad intersubjetiva.* Pregunta 5. *En una entrevista etnográfica es bueno trabajar las cuestiones que se formulan de forma intensiva, dejando que el interlocutor las vaya desgranando en diversas dimensiones y direcciones. No importa*	*Las iglesias y las diferencias locales.* El señor Morgenson expresa su perspectiva ante la adaptación local de las doctrinas religiosas universalistas.

samis… que de nuevo afloran un poco, un poco el chamanismo… no se muestra en la superficie, pero puede estar ahí de alguna manera… Ángel.— En la base... Sr. Morgenson.— En la base, sí. Ángel.—Sí… en la base… sí. Sr. Morgenson.— Sí… puede, creo yo. Y… yo creo que Dios es grande… [Ríe]. Ángel.—Sí... Sr. Morgenson.— Y el espíritu Santo y… y el hijo de Dios se hizo hombre… bajó a la cultura humana… y… se hizo un hombre, un hombre real y verdadero. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Y por tanto, no debemos rechazar las tradiciones y… los impulsos del alma cuando… especialmente cuando pueden ser válidos en el contexto cristiano… Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Pero yo no tengo una experiencia demasiado especial, creo yo, con este asunto… Ángel.— Sí, sí. Ésa era la dirección de mi pregunta porque hay… por supuesto que hay en las tradiciones católicas, se trata también de la liturgia… Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Existen… santos, personas santas que son locales… Sr. Morgenson.— Sí…	*detenerse el tiempo necesario en una sola cuestión, mientras se vaya consiguiendo el objetivo fundamental: producir discurso verbal* [Supuesto 2.1.7.2.]. *Tanto las preguntas en sus sucesivas reformulaciones, como las respuestas son procesos discursivos*. [Hay en esta expresión —«los impulsos del alma»— una fuerte influencia del concepto germánico de «cultura», en la tradición herderiana: el espíritu o el alma del pueblo]. Pregunta 5. *Ahora el que dice «sí», «sí»... es el señor Morgenson.*	*Aspectos doctrinales de la relación entre la Iglesia universalista y las prácticas y creencias locales.*

Ángel.— ...que se relacionan con las pequeñas localidades. Sr. Morgenson.— ¡Así es! Si… Ángel.— Son como patronos. Sr. Morgenson.— Sí. Exactamente, sí… Ángel.— Y, y… naturalmente, me preguntaba por esto, cómo es esto [aquí]… porque por supuesto… yo creo que en Noruega y en Escandinavia… eh... el mundo Sami es especialmente local. Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Y me preguntaba… cómo sería esta articulación entre la Iglesia universalista… la iglesia luterana y estas poblaciones locales, ¿no es así? Así que… Sr. Morgenson.— Sí, sí… Ángel.— ...pero es estupendo lo que usted me ha contado, y… Sr. Morgenson.— Sí… pero también… en la Iglesia, en la Iglesia Noruega, luterana… hay diferentes movimientos. La Iglesia Católica tiene efectivamente sus… sus órdenes [religiosas]… Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Y… y así… la Iglesia Noruega tiene algunos movimientos… la Misión Interior Luterana [*Den Indre Luthiske Misjon*], y también hay un movimiento que lleva por nombre Misión de los Samis de Noruega [*Norgessamenes Misjon*].		*Diferentes movimientos en la Iglesia Noruega.* La existencia de diferentes movimientos en la Iglesia Noruega: la Misión Interior Luterana, la Misión de los Samis de Noruega.

Ángel.— Misión de los Samis…		
Sr. Morgenson.— Misión de los Samis… sí. ¿Los conoces?		
Ángel.— Los co... he oído un poco acerca de ellos, sí, sí, pero no mucho.	*La respuesta que doy aquí es exacta. Los había oído mencionar, siguiendo mi propio proyecto de investigación que —hay que recordarlo— no versa monográficamente sobre el espacio religioso. Mi respuesta es también una invitación al señor Morgenson para que extienda su discurso* [Supuesto 2.1.7.2].	
Sr. Morgenson.— Sí. Más o menos fue en 1880, en los años 1880… 1886, me parece… un obispo de Tromsø la inició. Fue en la época en la que se estaba produciendo una fuerte norueguización.	[*Norueguización* (en Noruego *fornorskning*, en Sami *dáruiduhttin*). El señor Morgenson se refiere aquí a un documentado proceso de asimilación cultural emprendido con vigor por el Estado Noruego, particularmente en la segunda mitad del siglo XIX y hasta la Segunda Guerra Mundial. Este proceso, que coincidió con la formación histórica del Estado Noruego en su contraste con Dinamarca y su separación definitiva de Suecia, cobró formas coercitivas orientadas a producir una completa norueguización de las poblaciones identificadas como «samis»]	*Aspectos históricos de la Misión de los Samis de Noruega* Información referencial de carácter histórico sobre la Misión de los Samis de Noruega.
Ángel.— Ahá.		
Sr. Morgenson.— …cuando los niños en la escuela, por ejemplo, tenían que aprender noruego y les estaba prohibido utilizar su lengua y… y en la Iglesia debía utilizarse también el Noruego. Así que el obispo de Tromsø tomó la iniciativa de hacer, formar un movimiento… la Misión Finne [*Finne Misjon*], y más tarde la llamó Misión Sami.		El señor Morgenson expresa su perspectiva ante la historia de norueguización, de acuerdo con la visión que, por ejemplo, sostendría un líder etnopolítico «sami». Esta versión está ampliamente documentada, y es tenida por empíricamente válida tanto en el entorno «sami» (por ejemplo, entre sus agentes etnopolíticos), como en los discursos de los agentes del Estado Noruego. Sin embargo, especialmente entre las personas y grupos con una orientación más nacionalista entre los «noruegos», esa versión
Ángel.— Misión Sami, ahá.		
Sr. Morgenson.— Así que ha habido un movimiento en el interior de la Iglesia que ha construido escuelas en Karasjok,		

una escuela popular de enseñanza media, y aquí ha erigido instituciones diaconales, residencias de ancianos, etcétera. Y… estas instituciones han reclutado trabajadores, enfermeras y así. Se ha producido un trabajo diaconal bastante intenso, en el pasado. Pero hoy en día el estado y los municipios se han hecho cargo de él en su mayor parte. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Así es. Ángel.— Estos movimientos especiales... este movimiento especial, ¿tiene relación con el laestadianismo? ¿Son laestadianos? Sr. Morgenson.— Bueno, aquí hay efectivamente laestadianismo… pero la misión Sami, si es en lo que estás pensando… Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Ellos no son laestadianos... Ángel.— No lo son. Sr. Morgenson.— No. Ángel.— Así que fueron otros… Sr. Morgenson.— Sí, no fue en este caso el laestadianismo, pero… [el laestadianismo] ha existido [Pausa]… ha habido algo de esto [Ríe]… no hoy en día, pero sí en el pasado… ha habido un poco. Recuerdo… sí, [Vacilante] yo… [Pausa] un [Inaudible] especial… [se levanta de pronto a buscar un libro de salmos]. Este libro de salmos…	[Karasjok es un municipio del interior de Finnmark colindante con el de Kautokeino. El núcleo poblacional de Karasjok se encuentra a unos 120 kilómetros del de Kautokeino. Entre ambos, se reparten las principales instituciones de la etnopolítica «sami». En Karasjok se encuentra el Parlamento Sami, una institución del Estado Noruego] *Esta es una versión de la* Pregunta 10.1. *Mencionar este tema es retornar de alguna manera al escenario de la escisión de la iglesia local. El señor Morgenson se mostrará vacilante en relación con este retorno.*	puede ser ignorada e incluso impugnada. Los servicios instituidos por la Misión de los Samis de Noruega, y su sustitución por las agencias estatales, *La Misión de los Samis de Noruega y el Laestadianismo.* La relación entre la Misión de los Samis de Noruega y el Laestadianismo. *Persistencia del Laestadianismo* La persistencia del Laestadianismo en esta zona. De forma vacilante, el señor Morgenson resta importancia a su persistencia en el presente. Más adelante reconocerá que el Laestadianismo persiste *de hecho*.

Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— ...de 1963... mira, iglesia… Ángel.— [Leo] *Salme Girjji Komitea* [Comité del Libro de Salmos]. Sr. Morgenson.— [Pronuncia un nombre inaudible que figura en el libro] Él fue obispo aquí... Asbjørn Nilsen [Inaudible], profesor… tal vez tú lo conozcas… Ángel.— Sí, un poco… sí. Sí… Asbjørn..., sí… Sr. Morgenson.— A él fue a quien yo leí en Sami cuando estudié en Oslo… y [~ Børetsen], Jakob [~ Børetsen]... a él… le vemos mucho en televisión. Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— Jakob [~ Børetsen] ha hecho este libro, y… junto con los otros, él era laestadiano. Ángel.— [~ Børetsen]... Sr. Morgenson.—Y fue tan influyente que… recibió reacciones por parte de la Misión Sami. Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— En el sentido de que era un poco demasiado laestadiano… Ángel.— Demasiado fuerte… [Río]. Sr. Morgenson.— Sí. Un laestadiano demasiado intenso, sí. Pero realizó efectivamente un gran trabajo con este libro de salmos. Ángel.— Un libro de salmos en Sami y...		La relación entre la Misión de los Samis de Noruega y una figura del Laestadianismo. El señor Morgenson expresa una posición relativamente equilibrada con respecto al señor Jakob [~ Børetsen]: se pasó de laestadiano, pero «realizó un gran trabajo». *El libro de salmos del señor Jakob [~ Børetsen]*

Sr. Morgenson.— Sí, en Sami y… y aquí hay un registro noruego que es muy bueno, es muy bueno tenerlo… puedes buscar los salmos en este registro noruego, y aquí figuran los diferentes libros de salmos en los que se encuentran. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Así es, eso es lo que sé de él. Era una persona dura y recibió la oposición de la Misión Sami. Ángel.— Sí… [Río]. Sr. Morgenson.— Pero este… movimiento laestadiano ha significado mucho, y ya se ha escindido, así que hay muchos… muchos… Ángel.— Grupos… Sr. Morgenson.— Grupos, sí.		El señor Morgenson expresa su perspectiva ante la existencia histórica del movimiento laestadiano: «Ha significado mucho». La escisión del movimiento laestadiano.
Ángel.— De esto habría que hablar un poco… pero más tarde… Sr. Morgenson.— Ahá.	*Ésta es tal vez la única ocasión en la que me muestro abiertamente directivo en relación con el curso de la entrevista. Viendo como el señor Morgenson se iba aproximando a la temática de la escisión en la iglesia local (evocada sin duda cada vez que salía el tema del laestadianismo), y para evitar que su discurso se quedase en una descripción general del laestadianismo en Noruega, preferí aplazar de nuevo el asunto.*	
Ángel.— ...si quiere hacerlo, desde luego… eh... eh... la señora Mathisdatter me comentó un poco que se ha producido un descenso en la participación en el servicio religioso… también aquí, en Kautokeino.		

Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Un pequeño descenso. Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— ¿Cuál cree usted que es el motivo? Sr. Morgenson.— Sí, eh... [Pausa]. Ángel.— Es difícil… es difícil, por supuesto… Sr. Morgenson.— ...difícil… decirlo… pero… en gran medida se debe efectivamente a la separación que se ha producido aquí, hace unos años. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Eh... se debe en gran medida a ello, pero… aparte de esto, quizás es también general… un descenso general. Puede ser también esto… y… también… que sea la Iglesia en general que… especialmente para la Confirmación se produce una gran reunión... Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— ...en los hogares y… y… pero en general la asistencia a la Iglesia ha experimentado un pequeño… Ángel.— ...descenso. Sr. Morgenson.— ...descenso, sí. Ángel.— Sí, ligero…, sí. Sr. Morgenson.— Sí. No lo sé. Es así [Pausa]… y… Ángel.— Es difícil de… Sr. Morgenson.— Difícil de decir, pero es así en general… pero aquí	Pregunta 6. *La formulación de preguntas basadas en juicios obtenidos de otras personas del campo es muy productiva. Atención: antes de formular así estas preguntas el etnógrafo debe estar completamente seguro de que no provocarán el menor daño en la integridad de la persona que se cita. Por este motivo, es bueno que estas formulaciones provengan siempre del guión previo de la entrevista —donde se han estudiado reposadamente las formulaciones—, y que en la medida de lo posible nunca se hagan en caliente, en el tiempo más acelerado de la conversación propiamente dicha.*	*Motivos de la disminución de la participación en el servicio religioso* El señor Morgenson expresa su perspectiva sobre la relación entre la disminución de la participación y la escisión de la iglesia local, y a continuación relativiza esa relación. Más allá de la constatación de la disminución de la participación (muy ligera en Kautoekino), establecida cuantitativamente, que sí es susceptible de validación como información referencial, el resto del juicio del señor Morgenson es propiamente una opinión o conjetura personal, cuya referencia externa a su propio discurso es mucho menos relevante que la formulación misma de su opinión o conjetura *en el interior de su discurso*.

en Kautokeino se ha producido una pequeña… una pequeña renovación de la liturgia… la Iglesia ha emprendido un gran trabajo litúrgico. Ángel.— Ahá...	*Tras un brevísimo acercamiento al asunto de la escisión en la iglesia local, el señor Morgenson vuelve a alejarse de él. En este punto de la entrevista yo ya me había fijado la consigna de esperar el tiempo necesario (e incluso a alguna entrevista posterior) para que el señor Morgenson tuviera la oportunidad de hablar de ello, si deseaba hacerlo, con todo el contexto necesario.*	*La renovación de la liturgia en la Iglesia Noruega y en Kautokeino.* Información referencial sobre la renovación de la liturgia. El señor Morgenson expresa su perspectiva ante esa renovación en el seno de la Iglesia Noruega: «un gran trabajo».
Sr. Morgenson.— Nuevas liturgias, nuevas liturgias para el servicio religioso, y así… en Kautokeino no las quieren utilizar… Ángel.— Ahá... ¿por qué? Sr. Morgenson.— Eh... [Ríe levemente]. Ángel.— [Río] ¿Por qué? Cree usted…	*Poco a poco, la aproximación del señor Morgenson al tema de la escisión en la iglesia en términos estrictamente locales va cobrando cuerpo.*	Los deseos de la gente de Kautokeino en relación con la nueva liturgia.
Sr. Morgenson.— ¡No! Son los laestadianos… eh... los viejos… lo nuevo está un poco desleído, un poco desleído. Eh... la parte sacramental, eh... no es tan intensa, quizás… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Así que… también… las fórmulas [sacramentales]… con las que ellos están satisfechos, aquí… han sido conservadoras… desean mantener la vieja traducción bíblica. Ángel.— Ahá...		Este es un momento muy importante en esta entrevista en cuanto a la fijación de la posición del señor Morgenson en relación con la escisión de la iglesia local *y* con «los laestadianos». Puesto que es muy importante, me voy a permitir aclararlo con el mayor detalle posible. El señor Morgenson está diciendo lo siguiente, en cuanto a su *posición* o *perspectiva* social: (1) El rechazo de las nuevas formas litúrgicas «*¡No!*» debe atribuirse a *todas las*

Sr. Morgenson.— Y también la vieja liturgia [Hojea el libro de salmos]... se trata solamente de que hay... hay muchas cosas hermosas en la vieja liturgia... Ángel.— ¿Sí...? Sr. Morgenson.— Hay muchas cosas hermosas. Así que creo... creo que la Iglesia debería respetar que en algunas parroquias se conserve lo antiguo... Ángel.— Por supuesto... Sr. Morgenson.— Y... de manera que también pudiera renovarse lo antiguo, eh... un poco... pero conservar... conservarlo... porque el desarrollo en la Iglesia es de tal manera que se producen varias liturgias, varias... y se debe elegir en las parroquias...	[Conviene recordar aquí que las parroquias locales son órganos civiles de los ayuntamientos, constituidos como comisiones políticamente representativas. La elección de la que habla aquí el señor Morgenson es en sentido estricto una decisión municipal formalmente democrática].	*personas de Kautokeino*, sino específicamente a «los laestadianos». (2) «los laestadianos», cualificados como «viejos», en opinión del señor Morgenson, pueden estar considerando que las nuevas liturgias son débiles en cuanto a su énfasis sacramental. El señor Morgenson expresa su perspectiva en relación con «la vieja liturgia», ofreciendo un argumento conciliador con «los laestadianos»: «hay muchas cosas hermosas en la vieja liturgia». Caben pocas dudas ya acerca de lo siguiente: en el plano más consciente de su acción como pastor en Kautokeino, el señor Morgenson interpreta que su misión es conciliar al máximo las posiciones en conflicto; y hacerlo desde una inequívoca posición de lealtad al ordenamiento eclesiástico de la Iglesia Noruega, a la que, simultáneamente, reconoce como una *parte en conflicto*. *La elección democrática entre alternativas litúrgicas*

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y entonces yo pienso «bueno…» Ángel.— En la Iglesia… en la Iglesia Noruega. Sr. Morgenson.— En la Iglesia Noruega, sí… y entonces yo pienso… entonces esto debe significar que ha de producirse más respeto también hacia lo antiguo... Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— ...que se convierte en una alternativa entre todas las demás… Ángel.— ...también... Sr. Morgenson.— Sí, también… y eso está bien, que se pueda utilizar en algunas parroquias. Ángel.— Lo... lo comprendo, así que… hay una especie… un impulso en la dirección de la continuidad, ¿no es así? Aquí, en Kautokeino. Sr. Morgenson.— ¡Continuidad! Justamente, sí. Ángel.— ¿Es ésa... es una buena palabra? Sr. Morgenson.— Sí. Es la palabra adecuada… Ángel.— ...para definir lo que sucede aquí en relación con… la renovación? Sr. Morgenson.— ¡Sí! Continuidad. Ésa es la palabra adecuada. [Pausa] Así es. [Pausa]. Y… también en relación con la Confirmación, aquí	*En el marco dialógico de la entrevista etnográfica, el etnógrafo puede realizar sugerencias orientadas a confirmar si la interpretación que se está dando a las palabras del interlocutor es adecuada. A veces, estas sugerencias (como sucede aquí con la noción «continuidad») son aceptadas por el interlocutor como muy adecuadas. El etnógrafo no debe olvidar en ningún caso que estas sugerencias han partido de su iniciativa, ni debe ignorar que la noción con la que se expresó de hecho el señor Mogenson se sitúa en torno al «conservadurismo».*	El señor Morgenson fija su perspectiva frente a las alternativas litúrgicas, en dos planos: (1) «más respeto hacia lo antiguo», si (2) es lo acordado democráticamente en la parroquia.

se utiliza un ordenamiento antiguo… que… los que lo desean pueden utilizar el nuevo, pero también están los que quieren ser preguntados así: «¿crees… o... renuncias al demonio?». Eh... cómo... Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— [Busca en el libro que tiene en la mano la fórmula en sami] «*Biehttalat go don beargalagas?*» [Inaudible] «¿Renuncias al demonio?» «¿A todos sus actos, a toda su esencia?» [Dice estas expresiones como un recitado del catecismo]… «*Biehattalan, ja*» [«Sí, renuncio»]... Ángel.— Sí, sí, «*mun*... [yo...]» Sr. Morgenson.— Sí, «*mun*... [yo...]», sí… Ángel.— «*Mun de biehttalan*» [«Yo renuncio»] [Río]. Sr. Morgenson.— «*Oskkut go don áhči [...] ja bássivuoigŋŋa ála?*», «¿Crees en el Padre y el Espíritu Santo?», «*Oskkun... Mun oskkun*» [«Yo creo»]. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— «Yo creo»… «*Áiggut go don Ipmila ármmu bohte bissut dán du gásttaslihttu siste gitta máŋŋimus rádjái?*» «¿Deseas que esta fe permanezca por el perdón de Dios desde el pacto del bautismo hasta tu último instante?» Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— «*Áiggun... Mun áiggun*», «Lo deseo».	[Supuesto 2.1.7.*4*.] Aquí comienza un nuevo repertorio de recursos intertextuales.	*El ordenamiento de la Confirmación.* El ordenamiento de la Confirmación en Kautokeino.

Ángel.— «*Mun áiggun*», «Lo deseo»... sí... Sr. Morgenson.— «*Attan mu gieđa dán ála*», «Pongo mi mano sobre esto». Ángel.— Sí, sí... [Río]. Sr. Morgenson.— Eh... y esto se encuentra un poco entre los católicos... se usan estas preguntas... me parece... Ángel.— Sí, sí... es lo mismo, sí, sí... Sr. Morgenson.— Lo mismo, sí... Ángel.— Son las mismas palabras... Sr. Morgenson.— Sí, lo sé. Ángel.— ¿Y este es el antiguo...? Sr. Morgenson.— Sí, este es el antiguo. Ángel.— Sí... Sr. Morgenson.— Sí, y hay... continuidad en relación con lo antiguo, esa continuidad es fuerte aquí. Y creo también que es hermosa. Yo... el pastor debe interpretarla... y enseñar de manera que... los confirmandos entiendan que se trata de algo importante. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Un apoyo, y algo bueno en la vida. Así que... yo lo he experimentado en el año 2000. Eh... entonces tuve un encuentro con los padres, y ellos estaban tan... tan felices porque había un pastor que creía que eso era lo correcto. Ángel.— Lo antiguo...	*En esta expresión, el señor Morgenson hace suya la sugerencia del etnógrafo y comienza a usar la palabra «continuidad». Que el señor Morgenson entiende en parte este continuidad como «conservación» y «conservadurismo» no puede ponerse en duda, a juzgar por sus palabras anteriores, pero su apreciación es más compleja y ambivalente, como se desprende también de esta valoración: «esta continuidad [...] también es hermosa».*	El señor Morgenson fija su pespectiva frente al ordenamiento antiguo: es «también hermoso». El consenso entre él (el señor Morgenson) y «los padres» acerca del ordenamiento de la Confirmación.

Sr. Morgenson.— El antiguo ordenamiento, sí. Ángel.— ¿Y cómo… como ha sido la renovación? ¿Cómo es el nuevo ordenamiento en relación con… por ejemplo, este fragmento del…? Sr. Morgenson.— ¿El nuevo ordenamiento? Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Es… confiesas la fe junto con la parroquia. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— «*Mun*...» [«yo…»] y… así es. Ángel.— Estoy interesado en la dif... diferencia. Sr. Morgenson.— Sí, la diferencia, sí. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Está también… el baut... el baut... [En este momento entra el presbítero [*prost*] de Karasjok]. Es nuestro… presbítero de Karasjok… [Dirigiéndose a él] Sí, me está entrevistando… el nuevo ordenamiento es… que los confirmandos confiesan la fe junto con la parroquia… [El presbítero permanecerá unos instantes en silencio y luego se marchará]. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Al unísono. «*Mun biehttalan biergalagas ja buot su daguin ja buot su meannuin*» [«Renuncio al demonio y a todos sus actos y a todas sus acciones»],	*Éste es uno de los mejores ejemplos de cómo el etnógrafo introduce cuestiones que en absoluto se encuentran en su guión inicial. Puesto que el «antiguo» y el «nuevo» ordenamiento forman parte del complejo de cuestiones que pueden ser interesantes para valorar la escisión de la iglesia local, creí importante obtener un mayor detalle acerca del alcance de los cambios en la liturgia de la Confirmación.* *A diferencia de lo que sucedió aquí, puede ocurrir que estas personas que entran y salen de la escena de la entrevista se adhieran a la conversación. En algunas ocasiones, me ha sucedido que estas personas han intervenido de tal forma que el rumbo de la entrevista que había planificado ha cambiado por completo.*	Indirectamente (a través del juicio atribuido a «los padres») el señor Morgenson fija su perspectiva ante el antiguo ordenamiento: es «lo correcto». Las prácticas en el nuevo ordenamiento de la Confirmación.

«*Mun oskkun Ipmil áhči ála, buot...*» [«Creo en Dios padre, en todo…»] [Lee tan rápido que no le cojo. Al texto varía algo de la anterior versión], «*Mun oskkun Iesus Christusa ála*» [«Creo en Jesucristo»], «*Mun oskkun bassivuoigŋŋa ála*» [«Creo en el Espíritu Santo»]. Así, no se les hace ninguna pregunta como «*Oskkut go don...?*» [«¿Crees...?»] Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— No se les hace ninguna pregunta. Confiesan la fe junto con la parroquia. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Ésa es la diferencia. También… Ángel.— Así que es la misma… la misma voz, como un coro… Sr. Morgenson.— Sí, como un coro, sí… Ángel.— Y no de forma individual… Sr. Morgenson.— No. Ángel.— Ya... Sr. Morgenson.— No. Lo hacemos de tal manera que todos confiesan la fe conjuntamente. Todos. Y entonces los confirmandos se acercan al altar y el pastor formula las preguntas… «*Oskkut go don...?*» [«¿Crees...?»] a aquéllos que deseen ser preguntados y no a quienes no lo deseen. Pero… pero todos reciben la mano del pastor sobre su cabeza, y también unas palabras,		

unas palabras de la Biblia [Las busca en Sami]... «*Dát...*» [«Esto...»]. Mira, aquí esta: «*Ipmil hearra mii lea Iesus Christusa áhčči, guhte dán bassigastta siste lea dahkan du mánnánis, ja váldán du su oskkolaš searvegoddái siste. Don [...] ráfe lihkus duinna...*» [«el señor Dios que es el padre de Jesucristo, quien por medio del sagrado bautismo te ha hecho su hijo y te ha tomado en su comunidad de creyentes. Sea [...] contigo la paz del Señor».

Ángel.— Ahá...

Sr. Morgenson.— Había una… veamos… sí, una palabra que… se les dice una palabra…

Ángel.— Con la mano sobre la cabeza…

Sr. Morgenson.— Con la mano sobre la cabeza… y… todos juntos, sí, pero entonces a algunos no se les pregunta.

Ángel.— Sí, sí… así que hay una gran diferencia entre el antiguo y…

Sr. Morgenson.— Sí.

Ángel.— Y mucha…

Sr. Morgenson.— Así que bien puede decirse que… que es lo mismo. Se confiesa la fe, pero en el nuevo ordenamiento se hace conjuntamente, y con el antiguo ordenamiento se pregunta «*Oskkut go don...?*» [«¿Crees...?»]

Ángel.— Tú…

Sr. Morgenson.— Tú…

En el curso de cualquier entrevista, y en el tiempo del discurso oral, es frecuente encontrar pasajes contradictorios como éste: por una parte, el señor Morgenson parece aceptar la sugerencia de que «hay una gran diferencia», y acto seguido afirma que «es lo

Ángel.— ...individualmente, y... Sr. Morgenson.— ...individualmente, y... así también lo hacen en la [Iglesia] Católica…	*mismo». Realmente lo que a mí me importaba era conocer ambas versiones de la Confirmación; pero si hubiera estado interesado de forma específica en valorar los juicios del señor Morgenson sobre esas diferencias, entonces ésta hubiera sido una buena oportunidad para formular una cuestión de este tipo: «está usted de acuerdo con que ha habido grandes cambios, pero ambos ordenamientos también le parecen lo mismo... ¿me puede explicar un poco mejor esto?»*	
Ángel.— Sí, sí, se hace… se hace así. [Pausa]. Así que… incluso con la renovación, se hace… hay continuidad en relación con este asunto…, pero en la Iglesia Católica la Confirmación no es un sacramento tan importante… Sr. Morgenson.— No, no… Ángel.— No es un momento tan importante… Sr. Morgenson.— No, no… Ángel.— Y… puede suceder que… hay mucha gente en la vida cristiana en España que… no están confirmados. Sr. Morgenson.— ¡Ah, sí...! Ángel.— Y… y se ve como algo totalmente correcto. Así que… no es tan importante como en… como aquí.	*De nuevo, Ángel hace aquí explícita la distancia intersubjetiva.*	

Sr. Morgenson.— Ahá... pero sí que se llama «sacramento»… Ángel.— Sí… también se llama así, pero es… no es… las nuevas costumbres en España, en los últimos… a lo largo de los últimos treinta años… este sacramento ha perdido mucho… Sr. Morgenson.— Sí, sí… Ángel.— Y lo que está implícito... lo que directamente está implícito es que, por parte de la Iglesia, no es tan importante… Sr. Morgenson.— No, no. Exacto. [Pausa]. Es muy… aquí la Confirmación es un gran acontecimiento.Y… es muy costoso. Es… Ángel.— ...muy costoso también, sí. Sr. Morgenson.— Costoso, sí. Con todas las ropas, toda la plata y… es un poco demasiado… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Hay muchos hogares para los que sale demasiado caro. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Pero… la parte de la Iglesia… lo que sucede en la Iglesia es extremadamente importante para la mayoría. Sí, eso creo… Ángel.— Ahá. [Pausa]. Pero… sigamos hablando un poco sobre esta disminución en la participación, en la participación en el servicio religioso. La	[La Confirmación es un acontecimiento para vestir las mejores galas. Los confirmandos visten ese día con el *gákti*, el traje local hecho en paño y con finos ornamentos de hilado. Llevan además broches de planta (*riskkut*) y otros adornos costosos]. Pregunta 6.	*Importancia y coste de la Confirmación* La importancia del sacramento de la Confirmación «aquí», y su coste económico. El señor Morgenson fija su perspectiva ante el gasto económico de los «hogares» en la Confirmación. El señor Morgenson matiza su perspectiva ante el sentido de la celebración para las personas de la parroquia.

continuidad... en relación con la controversia que ha habido aquí… Sr. Morgenson.— Sí, sí… Ángel.— Según su punto de vista, ¿habría otras razones…? Aunque es muy difícil responder a esto, pero… después de pensar en ello más despacio… Sr. Morgenson.— No... es tal vez una razón general en estos tiempos [Pausa]. Es difícil decirlo… Ángel.— Sí… [Río]. Sr. Morgenson.— También… en la actualidad muchos han descubierto en la sociedad noruega el significado de la religiosidad después de haber recibido a tantos musulmanes… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— ...que viven su fe de una forma tan clara. Así que hay muchos noruegos también que… que tal vez han despertado un poco a la importancia que tiene expresar la propia… su fe… que es importante pertenecer, aunque la fe no sea muy… [Ríe] muy sólida.		*La disminución de la participación y sus explicaciones.* Los motivos religiosos de la «sociedad noruega». Si esta investigación se dedicase *monográficamente* a las cuestiones de la religiosidad podría ser pertinente indagar un poco más en esta respuesta del señor Morgenson: ¿tiene el señor Morgenson alguna fuente concreta para formular ese juicio? ¿Tiene ese juicio alguna verosimilitud en fuentes independientes de la opinión del señor Morgenson? El señor Morgenson fija su perspectiva sobre la naturaleza de la fe de «muchos noruegos»

Ángel.— Sí, sí, sí… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Así que es un… un contexto general… general... Sr. Morgenson.— Sí, y también… la trayectoria general... por otra parte, ha sido un desarrollo generalizado en toda la Iglesia la disminución de la participación en la vida de los servicios religiosos… Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— ... Creo. Ángel.— Eso también sucede allí… en España… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— También sucede en el mundo católico que hay un ligero descenso, y en las grandes ciudades hay un gran descenso, no es pequeño, es… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Así que los curas están muy preocupados con esto. Sr. Morgenson.— Sí... Ángel.— Y no se trata de que… Eh... [Pausa]. Ahá... si usted tuviera que describir las transiciones o los cambios en relación con la religiosidad en las áreas samis, las grandes transformaciones o cambios, históricamente… en los últimos cincuenta años, por ejemplo… ¿cuáles serían los más importantes? ¿Cuáles serían las transiciones o las transformaciones más importantes… los cambios que han sucedido?	*A pesar de mi sugerencia de volver a hablar de la «disminución de la participación» en relación con «la controversia que ha habido aquí», el señor Morgenson ha decidido (1) hablar del aumento en la intensidad de algunas formas de participación, y (2) refererirse a «una razón general en estos tiempos». Es decir que el señor Morgenson ha decidido ignorar las dos direcciones fundamentales de mi pregunta. Lejos de forzar al interlocutor, Ángel hace aquí bien al limitarse a reconocer el discurso del señor Morgenson.* Pregunta 7.	La disminución de la participación en los servicios religiosos.

Sr. Morgenson.— [Pausa] Eh... en los últimos cincuenta años… Ángel.— Sí... a lo largo de su vida como hombre religioso… Sr. Morgenson.— Sí... Ángel.— ¿Cuál es su experiencia…? Sr. Morgenson.— ¿En las [áreas] samis? Ángel.— En las áreas samis, sí… Sr. Morgenson.— Sí, sí… [Pausa]. Ángel.— Donde usted ha trabajado… Sr. Morgenson.— Sí… [Pausa]. No estoy muy seguro de entender, realmente… es decir… sí, el cambio, el desarrollo... Ángel.— Sí, el cambio. Sr. Morgenson.— El cambio de… ¿en lo que respecta a la fe…? ¿A la fe cristiana? Ángel.— La fe… la participación… sí, la fe cristiana y la participación… Sr. Morgenson.— Sí, sí… Ángel.— Eh... ¿qué...? ¿Qué es lo que ha cambiado, lo que se ha desarrollado o lo que se ha transformado? Sr. Morgenson.— Sí. Hay… hay una cosa concreta, eh... en las [áreas] samis. La nación sami. Es un poco equívoco llamarla «nación»... porque Noruega es una nación, Suecia es una nación, pero se habla también de la nación Sami… [ríe levemente].	*La pregunta es muy grande. Es natural que se siga un momento de incertidumbre en las respuestas del señor Morgenson, y una pequeña negociación sobre lo que la pregunta quiere decir. La pregunta, sin embargo, estaba bien madurada en el trabajo previo sobre el guión de entrevista, por lo que el etnógrafo se limita a dar tiempo al señor Morgenson haciéndole sucesivas reformulaciones análogas a la pregunta inicial. En general, las preguntas sobre transformaciones o cambios en áreas concretas de actividad humana y vinculadas a la biografía personal de los entrevistados son preguntas productivas.*	*Transformaciones en las «áreas samis» y su relación con la religiosidad* El señor Morgenson fija su posición sobre la denominación «nación sami».

Ángel.— Sí, sí, sí… Sr. Morgenson.— ... Y Noruega… Noruega… y también Finlandia, Rusia. Y están los samis que también tienen… [En este momento, entra la señora Mathisdatter que interrumpe brevemente la conversación. Cuando se marcha, el señor Morgenson prosigue] Eh... ¿y...? Ángel.— Estábamos… en relación con la nación… Sr. Morgenson.— Sí, el noruego… Noruega tiene el diecisiete de mayo. Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— El 17 mayo, Día de la Constitución… Día Nacional, y los samis han conseguido también un día nacional, el seis de febrero. Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— Y… esto ha sido muy significativo también en el contexto eclesiástico. Ángel.— ¿Cómo? Sr. Morgenson.— Eh... todos quieren tener servicios religiosos [Inaudible]… muchos quieren tener servicios religiosos con ese motivo. Por eso durante muchos años yo he hecho… el domingo he celebrado el seis de febrero… Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— El domingo después… y también en el mismo día, el seis de febrero, estamos	[El diecisiete de mayo se celebra el Día Nacional de Noruega. Es preciso aclarar que este día también es celebrado por quienes se identifican como «samis» y son ciudadanos «noruegos». El día seis de febrero se celebra el «Día del Pueblo Sami» por todos aquellos que se identifican como «samis» en Noruega y en los demás países de Escandinavia y Rusia].	*Sobre la «nación sami» y el Día del Pueblo Sami. Y sobre sus relaciones con el servicio religioso.* Las motivaciones y las celebraciones religiosas en relación con el Día del Pueblo Sami.

dispuestos para tener uno o dos servicios religiosos. Ángel.— Ahá… eso me contó la señora Mathisdatter. Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Ella me contó un poco… Sr. Morgenson.— Ellos han querido hacer algo junto con la Iglesia en relación con el seis de febrero. Y a mí me parece muy… muy bien. También quieren… en la misma semana, el año pasado estaba yo en [~ Bjerkvik]… el sábado… tuvimos un día de reflexión, el sábado, sobre la cuestión Sami, y el domingo tuvimos un servicio religioso. Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— Y… así que en todo el entorno Sami, el 6 febrero ha sido un poco como… ha sido un… una cuestión de toma de conciencia, y también una cuestión relativa a Dios [*Gudsak*]. Sí. El seis de febrero ha elevado la conciencia del entorno Sami y… la Iglesia ha acompañado. Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— Y esto… yo le he concedido toda la prioridad que he podido, y he comprado la bandera [sami]… y me he preocupado porque en la iglesia hubiera un par de pequeñas banderas... Ángel.— Sí [Río]…		El señor Morgenson fija su posición como relativamente externa a «ellos». El señor Morgenson fija su perspectiva sobre el hecho de celebrar servicios religiosos en el Día del Pueblo Sami. Actividades asociadas al Día del Pueblo Sami en [~ Bjerkvik] El señor Morgenson fija su posición en relación con el Día del Pueblo Sami a través de un juicio sobre la posición de la Iglesia: «la Iglesia ha acompañado». El señor Morgenson sigue matizando su posición sobre la celebración del Día del Pueblo Sami. La decoración de la iglesia el Día del Pueblo sami.

Sr. Morgenson.— …en el púlpito del predicador. Y [Ríe]… y… de manera que el entorno sami pudiera sentirse en la Iglesia como en casa. Porque con anterioridad no había sido así… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— No había sido así. Ángel.— Sí, sí. Sr. Morgenson.— Y en… en Skånland, también… yo soy ya mayor, tengo setenta años, y… Ángel.— Ahá… sí... Sr. Morgenson.— Sí, y en Skånland, al sur de Tromsø, yo estuve allí tres semanas y escribí una carta al Consejo Parroquial proponiendo que debería tomarse una decisión, la determinación de que hubiera algún servicio religioso bilingüe, en sami… en la iglesia principal… Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— ...en la iglesia principal… y así fue, se tomó la decisión… dos veces al año debía celebrarse un servicio religioso en sami en la iglesia principal. Ángel.— Sí, sí. Sr. Morgenson.— Así que… Ángel.— No de una forma marginal, *muhto*... [pero...] Sr. Morgenson.— No. No de una forma marginal… no ahí, fuera de la ciudad… Ángel.— Sí, sí.	*De nuevo, una vez introducido por el señor Morgenson este desarrollo sobre la iglesia y el Día del Pubelo Sami, Ángel se dedica a dejar que el discurso fluya.* [Supuesto 2.1.7.2]	El contraste histórico en la posición de la Iglesia en relación con «el enotrno sami». *Bilingüismo.* El envío de una carta por el señor Morgenson. De nuevo, este pasaje del señor Morgenson es mucho más relevante por lo que muestra de su perspectiva comprometida con la expresión de las identificaciones «samis» que por el valor de verdad propiamente referencial de su discurso.

Sr. Morgenson.— ...sino en la iglesia principal. Y cuando yo… había un redactor en el periódico *Ságat*... que dijo que era en nuestro beneficio que la lengua sami fuera instituida en la iglesia principal… en Skånland. Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— Yo me vi muy satisfecho por ello [Reímos], sí. Ángel.— Lo comprendo. Sr. Morgenson.— Sí. Y también, en relación con el seis de febrero… también se ha producido un buen desarrollo en relación con la Iglesia, en muchos, muchos lugares.	[*Ságat* es un periódico que informa sobre noticias generalmente centradas en «los samis», escrito en Noruego. También existe prensa escrita en Sami. El motivo de este doble tipo de prensa es que, especialmente en las zonas costeras del norte de Finnmark, y también en otras regiones al sur de Noruega, hay una numerosa población que se identifica como «sami» y no habla Sami. Por otra parte, al haber sido el Noruego la lengua escolar hasta prácticamente los años ochenta del siglo XX, hay muchas personas que, siendo hablantes de Sami, tienen dificultades con la lectoescritura en Sami, pero no en Noruego].	Nuevos matices sobre la perspectiva del señor Morgenson en relación con la expresión de la identificación «sami».
Ángel.— Sí, así que… ¿cree usted que podría decirse… cree usted que estas revitalizaciones nacionales…? Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— ...han influido en una buena dirección? Sr. Morgenson.— ¡Sí! Ángel.— Eh... Sr. Morgenson.— Sí, sí, eso creo. Ángel.— ¿...también en el mundo religioso? Sr. Morgenson.— Sí, eso quiero decir. Por eso he ayudado a que el sami llegue a ser más... [Pausa]	*Si esta entrevista se estuviera realizando con un interlocutor nacido en Kautokeino, esta pregunta no estaría formulada así. «Revitalización nacional» es un concepto que no tiene mucho sentido en un lugar donde realmente casi todo el mundo concibe la expresión de sus identificaciones «samis», primero, como un asunto fundamentalmente local (no nacional), y, segundo, como un fenómeno que*	

natural, normal y respetado también en la Iglesia. Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— Porque he sido tan obligado… en efecto, ha sido un poco como un dogma… «Dios es noruego» [Ríe]… Ángel.— Sí, sí [Río]. Sr. Morgenson.— ¡«Dios es noruego»! [Reímos] sí… sí… Ángel.— Sí… a pesar de la atención que la Iglesia Católica presta a lo local, a las iglesias locales, también… por supuesto… ha sido así, esta creencia de que Dios es español o de que Dios es… [Río]. Sr. Morgenson.— Sí, sí. Ángel.— ... No boliviano, o... Sr. Morgenson.— Pero también aquí, en la iglesia católica de Oslo por ejemplo… hay veinte o treinta… pueblos diferentes y muchos idiomas. Ángel.— Sí, sí, sí… así es. Sr. Morgenson.— Creo yo. Así que… sí. El… el… [Pausa] hay un… hay algo dogmático, es un axioma de carácter dogmático. Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Es decir, Dios es noruego y… en consecuencia todos saben noruego, todos saben noruego, no hay necesidad del sami. Y al final lo que puedes escuchar es doloroso y violento… yo he escuchado decir en un hospital, al personal sanitario,	*jamás ha experimentado una interrupción en el tiempo histórico. Para el señor Morgenson, sin embargo, la pregunta tuvo pleno sentido.* *Éste es un buen ejemplo de establecimiento de proximidad intersubjetiva.* [Este pasaje es algo oscuro en su expresión. Lo que el señor Morgenson está diciendo es que, *en el pasado*, la idea «Dios es noruego» hizo a la Iglesia ignorar la existencia de otras formas expresivas; pero no en la actualidad, como lo ilustra la realidad multilingüe de la iglesia católica de Oslo].	Nuevos matices sobre la perspectiva del señor Morgenson en relación con la expresión de la identificación «sami». El señor Morgenson fija su perspectiva sobre la idea «Dios es noruego».

«nadie lo ha pedido», «nadie lo ha pedido»… Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— Es decir, nadie ha pedido hablar en sami. Ángel.— «nadie lo ha…» Sr. Morgenson.— ...preguntado, pedido, deseado… nadie lo ha expresado, sí… Ángel.— ...que «quiero que me lo digan en sami». Sr. Morgenson.— Pero… ¿cómo...? Ángel.— Sí, sí. Sr. Morgenson.— ...después de ciento cincuenta años de no nombrarlo, de ignorarlo… ¿cómo puede un hombre enfermo pedirlo? Cuando nadie entre el personal sanitario ni en la Iglesia ha venido a decir un Padre Nuestro como una cosa natural en sami, junto con el noruego...? Ángel.— Sí, ¡es completamente imposible! Y… Sr. Morgenson.— Y… se sabe que es muy doloroso eso de que «nadie lo ha pedido». En nuestra época de servicios… debes pedirlo, ya lo sabes… si quieres tener algo, debes pedirlo. [Pausa] y así sucede con esto también… con los pastores de la iglesia. Y hay mucho que hacer… «cuando nadie lo pide no se hace nada». Si es que tú no tomas la iniciativa… Ángel.— De… de pedirlo…		

Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí. No esperes a que llegue… pídelo… *ii go nu* [¿no es así?] Sr. Morgenson.— Yo estuve en Alta en… haciendo… hice una investigación para un hospital y estaba en un hospital… hablando con una enfermera. Y dijo… le pregunté si usaba el sami, «sí… utilizo el sami en casa, con los niños», dijo. «Sí», eso estaba muy bien, que los niños tuvieran la oportunidad de hablar con ella en sami. Pero en… en el trabajo, en el hospital… «¡No!» Había sólo una mujer sami por entonces en el hospital, solamente una mujer sami que utilizaba el sami… «pero yo no estoy en ese departamento, yo estoy en otro departamento». Ángel.— ...otro departamento... sí… Sr. Morgenson.— Sí, pero yo… no quise preguntarlo, pero yo tuve la impresión de que ella no deseaba estar en ese departamento junto con la mujer sami porque entonces se vería forzada a expresar abiertamente que ella era sami... Ángel.— Sí, sí… que… sí, sí, comprendo. Es muy… muy… Sr. Morgenson.— Y eso, eso no lo deseaba, ¡sí! Eso es lo que pensé. Bueno, el pastor… había dos pastores, eran… ¡muy inteligentes! Ángel.— Perdone un momento… ¿dónde ocurrió esto? Sr. Morgenson.— Alta…	[Supuesto 2.1.7.*4*.] Otro bonito pasaje en el que se ilustra la intertextualidad. [El fundamento de esta opinión del señor Morgenson se encuentra en un fenómeno bien documentado. Especialmente en las zonas de costa (como Alta) hay muchas personas que sienten como un estigma la expresión de las identificaciones «samis»]	Actividades del señor Morgenson en Alta y sobre el caso de una enfermera. Una vez más, no hay ningún motivo para desconfiar de la veracidad de esta anécdota relatada por el señor Morgenson, pero lo fundamental de este pasaje no se encuentra en su valor de verdad referencial, sino en su valor como expresión de la perspectiva del señor Morgenson frente a la práctica del bilingüismo en las instituciones de servicios.

Ángel.— Sí… pero… ¿cuándo fue? Sr. Morgenson.— Hace cinco años, seis años… Ángel.— Seis años, ahá...	*Mi documento de referencia en relación con ese estigma era un texto del antropólogo Harald Eidheim publicado en 1969. Aunque tenía mucha información sobre la pervivencia del estigma en fechas más recientes, estaba interesado en la datación de la anécdota del señor Morgenson.*	Desde luego que es correcto dudar aquí de la datación de esta anécdota si se duda de la verosimilitud del relato. Pero, incluso si el relato es falso en términos de verdad referencial, cabrán pocas dudas acerca de la relativa *relevancia del tema del estigma* en el discurso del señor Morgenson, y, para el señor Morgenson, en un período que se remonta a «cinco o seis años».
Sr. Morgenson.— Yo pensé en el pastor. En ese sacerdote tan inteligente. Había podido comportarse en el hospital con recogimiento, con devoción, porque… eh... solamente un par de veces al año decía el Padre Nuestro y echaba la bendición... «Hearra våres... *Sivdnidivčče du*...» La bendición del Padre en los dos idiomas. Éso podía hacerlo. Podría haber echado la bendición a los cuatro vientos por el hospital, y… y la enfermera también podría haberle ayudado a usar el idioma [Reímos]... Entonces, ¿qué es lo que está haciendo la iglesia? ¡Esto significa tanto para todo este entorno! Ángel.— Así es, sí. Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí, porque es un asunto muy básico e importante…		El señor Morgenson fija (irónicamente) su perspectiva en relación con el comportamiento de esa enfermera y de los pastores en ese hospital. El señor Morgenson fija su posición sobre el significado del uso de la lengua Sami en «todo este entorno».

Sr. Morgenson.— Sí, sí. Ángel.— ...en la sociedad, ¿no es así? Sr. Morgenson.— ¡Sí! Sí. Ángel.— Así que… es un modelo… Sr. Morgenson.— Sí, es un modelo, si…*juste*! [¡precisamente!]. Ángel.— Sí, sí. [Aquí la grabación se interrumpe, al cambiar el disco] Ángel.— OK. Bueno… estaba el… [asunto] nacional, y… ¿cree usted que hay otras transformaciones que han sido igual de importantes, O… que también han sido importantes en los últimos años, es decir, a lo largo de su vida religiosa aquí…? Sr. Morgenson.— [Pausa] Eh... [Pausa] no lo sé… [Pausa] no sé si hay algo más, eh... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Hemos estado… hemos vivido desde dentro el desarrollo de la iglesia, eh... y las cosas nuevas, en cuanto a la liturgia y… y la continuidad… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— El conservadurismo… Ángel.— Sí [Río]…	Pregunta 7. *Después de haber aceptado y usado mi sugerencia sobre la noción de «continuidad», el señor Morgenson vuelve a su noción inicial «conservadurismo». Detalles como éste nos enseñan a no dar por sentado que nuestras sugerencias aceptadas momentáneamente por los interlocutores formen parte de su repertorio personal.*	*Las transformaciones en la liturgia.*

Sr. Morgenson.— Aquí… y en otros… en algunos otros lugares. Los laestadianos han… sí, han sido… importantes porque el movimiento laestadiano ha sido importante para las áreas de aquí, en el norte. Y también el hecho de que se hayan escindido… sí, pero íbamos a hablar de esto más adelante…		*Laestadianos.*
Ángel.— Ahora… ahora…		
Sr. Morgenson.— Sí, sí.		
Ángel.— Hablemos de ello ahora... era por mi propia lógica [Río], quería hablar de esto justo después de las transformaciones…	*Hay que recordar que en el guión de etrevista, la temática del laestadianismo estaba programada después de hablar de las transformaciones.*	
Sr. Morgenson.— Sí.		
Ángel.— Así que los laestadianos… ¿cómo ha sido la influencia del laestadianismo, y las transformaciones con el movimiento… en relación con él…?	Pregunta 8.	
Sr. Morgenson.— Sí, yo creo… [Pausa] hay un problema en la iglesia… este problema también existe en la Iglesia Católica... cómo debe mantenerse junto con el desarrollo.		*El problema de la conservación y el desarrollo.*
Ángel.— Así es. Sí.		
Sr. Morgenson.— Sí… y lo que yo quiero decir es que es muy importante tener un elemento conservador, un elemento sólido. Pero simultáneamente debe uno estar abierto a los tiempos, a lo nuevo, aquello por lo que los seres humanos se preocupan…		El señor Morgenson fija su perspectiva en relación con el problema contemporáneo de las iglesias.
Ángel.— Sí, sí…		

Sr. Morgenson.— Pero creo... creo que la escisión del entorno laestadiano ha sido... eh... por un conservadurismo banal... Ángel.— Eso es lo que usted cree… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí. Es lo que usted cree. Sr. Morgenson.— Por ejemplo que… que tiene algún significado el que Dios crease durante seis días… eh... o… o no… [Ríe]… que eso es importante. Eh... yo enseño, efectivamente… «*Mun oskkun ahte Ipmila sivdnida... ahte*!» [«Yo creo que Dios creó... ¡*que* lo hizo!»]... pero si deseas saber *cómo* lo hizo… entonces debes acudir a las diferentes ciencias, a la ciencia médica… cuando… cómo el ser humano se desarrolla en el vientre de su mamá... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Sí, y a las otras ciencias cuando se trata de cómo las cosas se desarrollan. Pero creemos que Dios ha sido el creador. Y cuando comienza a producirse un problema… problemas de fe en relación con si la Creación duró seis días o no… entonces se produce… entonces la gente pierde el respeto por el asunto… porque lo que se crea es un grupo aislado que sostiene algo sólo por sostenerlo, algo que ya no significa nada… Ángel.— Ahá...	*Estas intervenciones del etnógrafo van orientadas a poner de relieve la posición o perspectiva genuina del interlocutor en un campo de controversia. Después de varias aproximaciones al asunto del conflicto religioso local, parece haber llegado el momento de tratarlo más extensamente.*	El señor Morgenson fija su perspectiva sobre la forma de conservadurismo del laestadianismo. Las diferencias de énfasis en aspectos doctrinales entre el señor Morgenson y «los laestadianos».

Sr. Morgenson.— ...en la vida social, desafortunadamente. Creo yo. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— [Pausa] Así que… es algo que... yo creo que es importante… que también el laestadianismo tiene algo importante, es importante cuidar [lo que tenemos], pero también es importante sentir... [Pausa] los tiempos… y encontrar un equilibrio en ello. Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— Eh... eso… eso es lo que yo creo. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— De otro modo… hay, en efecto, una diferencia fundamental… tenemos a los antiguos… los denominados «Primogénitos» [*De Første Fødte*]... Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Laestadianos… los Primogénitos... esto es en Gällivare, en Suecia… Kjølefjord en Noruega, y también en Tromsø, [~ Bjerkvik], y… y… en Alta, un poco en Alta. Ángel.— Ahá. Sr. Morgenson.— Tengo aquí… [el señor Morgenson se levanta a buscar un folleto]… aquí tengo la *Hoja de Sion* [*Sions Blad*] [Inaudible]… [busca la publicación] por aquí tengo la *Hoja de Sion*...	*Suele ser habitual que, cuando se trata de abordar controversias o conflictos de carácter local, las personas comiencen hablando de marcos más generales, que les permiten abordar el campo de conflicto de un modo más descriptivo y con una menor implicación partidaria.* *A partir de este punto, el señor Morgenson adopta*	El señor Morgenson continúa matizando su perspectiva frente al enfoque doctrinal de «los laestadismos». Nótese como en la fijación de su perspectiva, el señor Morgenson utiliza expresiones manifiestamente subjetivas: «yo creo», «creo yo»... *Grupos religiosos en el laestadianismo.* Los grupos religiosos en el laestadianimo y su distribución geográfica.

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Están los denominados Primogénitos… la corriente de los Primogénitos... [Pausa] Eh... y ellos son… Ángel.— *Første Fødte*... los primeros en nacer… Sr. Morgenson.— Sí, así es… es palabra del Apocalipsis de San Juan… Ángel.— Ah, sí, sí... Sr. Morgenson.— [Inaudible] es palabra del… sí… Ángel.— Sí, es… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Lo conozco… Sr. Morgenson.— Sí. Ellos han desarrollado, eh... lo han hecho un poco como en el viejo Catolicismo… [Ríe], de manera que han seguido la idea *extra ecclesia nulla salus*... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— «Fuera de nosotros no hay paz». Ángel.— Sí, sí, así es… Sr. Morgenson.— Sí. [Pausa] Así que… ellos se mantienen bastante fuertes en esto… los otros, los otros deben tomar a uno de los nuestros para que les transfiera la fe… algo así… los otros deben convertirse [*omvende seg*] tal como también [lo hemos hecho nosotros]... y obtener de nosotros el perdón de los pecados [*Syndenesforlatelse*]. Ángel.— Ahá.	*una modalidad de discurso que es siempre muy productiva para un etnógrafo que quiere orientarse en un campo de posiciones alternativas o en controversia: va hablando de diferentes grupos o segmentos que configuran un campo social.* [Supuesto 2.1.7.*4*.] Aquí vuelve a iniciarse un interesante repertorio de recursos de intetextualidad.	Principios doctrinales de «los Primogénitos».

Sr. Morgenson.— Y los demás… los demás son más luteranos o evangélicos, «luteranos» solemos llamarlos… está la fe, una fe antigua cristiana, y los sacramentos, eh... el bautismo y… y la comunión…		Principios doctrinales de «los luteranos».
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Pero ellos son… algunos son muy conservadores…		El señor Morgenson fija su perspectiva sobre «algunos» de «los luteranos».
Ángel.— Sí.		
Sr. Morgenson.— Sí. Así que…		
Ángel.— Así que ésta es… la situación actual en relación con el laestadianismo, se han… escindido en… diferentes grupos... eh...	*A partir de este punto, Ángel intentará aclarar con la mayor estabilidad posible ese mapa de grupos sociales. Veremos el lío que se hace.*	
Sr. Morgenson.— Sí. Pero los Primogénitos, es una antigua…		Aspectos históricos de «los Primogénitos».
Ángel.— Sí, los Primo...		
Sr. Morgenson.— ...una antigua tradición… sí, sí… con Læstadius Rätamä... el catequista Rätamä… él es una persona significativa en la tradición.	[Johan Rätamä fue uno de los seguidores más destacados del original movimiento laestadiano emprendido por Lars Levi Læstadius. Fue catequista y lideró el movimiento tras la muerte del fundador en 1861]	
Ángel.— Oh, sí, por supuesto…	Pregunta 8.2.	
Sr. Morgenson.— Sí…	*Sin dejar de lado esos elementos históricos, mi empeño era conducir el discurso del señor Morgenson hacia la situación en el presente.*	
Ángel.— Y… ¿es importante en la actualidad… es importante en la actualidad, en Kautokeino? Eh... ¿cómo puede valorarse la influencia del laestadianismo en el Kautokeino de hoy en día?	*Al hilo de esta valoración genérica sobre su «satisfacción», el señor*	El señor Morgenson fija su perspectiva sobre el
Sr. Morgenson.— Sí. [Pausa] Es… es difícil decirlo, ¡es difícil! Pero estoy satisfecho porque... estoy satisfecho porque en todo caso la Iglesia está abierta...		

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y hay tres grupos que tienen… que utilizan la iglesia… para lo que ellos denominan sus asambleas. Yo he escuchado a… yo los he llamado y escuchado a ambos… ¡a los tres! Ángel.— ¿A los tres?	*Morgenson va acercándose a la difícil cuestión del conflicto. En este tipo de pasajes en las conversaciones, es fundamental saber esperar y respetar los tiempos y las formas discursivas de nuestros interlocutores.*	actual estado de la relación de la Iglesia con esos movimientos. El número de grupos que utilizan la iglesia en Kautokeino. El señor Morgenson fija su posición en relación con esos movimientos: «ellos».
Sr. Morgenson.— ¡Sí! No… yo no he sido… Ángel.— Para mí esto es muy interesante, así que… la integración… ¿cómo es?	*Es importante destacar que, antes de esta entrevista yo tenía la idea de que en Kautkeino había dos grupos (aparte de la Iglesia Pentecostalista, al margen de toda la controversia): el grupo del señor Pederson y el grupo mayoritario que, sin adherirse al del señor Pederson, se había mantenido sin oposición en la Iglesia Noruega. El señor Morgenson me haría salir de este error.*	La comunicación del señor Morgenson con los diferentes grupos.
Sr. Morgenson.— Sí, sí… acostumbraba a escuchar... a escucharlos a los tres… [Vacilante] porque es interesante prestar atención a cómo… pero ahora… está uno de estos luteranos... yo le escuché... no era tan positivo… mantiene desde hace tiempo… eso del pecado en Sodoma, Noé el diluvio y el juicio divino, y era especialmente con lo de… la homosexualidad que está ahí, en los tiempos, en… también en la Iglesia… eso era especialmente, lo tenía desde hacía tiempo y entonces se convirtió en algo, me parece a mí, demasiado [Ríe]. Ángel.— Demasiado [Río]. Sr. Morgenson.— Demasiado, sí. [Pausa] O sea que el elemento… el elemento ético, moral… es muy dominante…	[«Uno de estos luteranos»: se está refiriendo al señor Pederson] *Un aspecto importante del aprendizaje generado en esta entrevista es la ruptura de dos prejuicios previos del etnógrafo: en primer lugar, el ya indicado sobre el número de grupos; en segundo lugar, el hecho de que el señor Mogenson, al hablar de la situación de Kautokeino tras haber*	*Doctrina del señor Pederson* Aspectos doctrinales del señor Pederson. El señor Morgenson fija su posición en relación con la doctrina del señor Pederson.

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Sí… bastante dominante. Ángel.— Aquí en Kautokeino...	*abordado la situación del laestadianismo en Noruega, no situase al señor Pederson entre los más puramente «laestadianos», sino entre los «luteranos». La ruptura de ambos prejuicios confluyó en una apreciación más compleja de las relaciones y motivos religiosos en el campo local.*	El señor Morgenson matiza su perspectiva sobre el enfoque doctrinal del señor Pederson.
Sr. Morgenson.— En el entorno laestadiano. Ángel.— Sí, sí.	*A lo largo de este discurso del señor Morgenson se va haciendo evidente que el concepto «entorno laestadiano» no tiene unos límites tan claros como yo suponía antes de la entrevista. Es preciso tener paciencia para dejar que el interlocutor introduzca en estos elementos ambiguos o difusos cuanta concreción y complejidad desee.*	
Sr. Morgenson.— Ya está bien. Eh... hay poco espacio para... [Pausa] poco espacio para… las valoraciones. Eh... así es… [Pausa] Y se airea a un único pecador mientras los demás [Vacilante] [Río]... así es… Ángel.— Así es… Sr. Morgenson.— Mientras que, efectivamente, de los pecados de los otros hay menos disposición a hablar [Ríe]. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Sí… sí, uno… uno no ve la viga que tiene en el ojo propio. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— [Pausa] Sí…	[«Un único pecador» hace referencia a la obsesión del señor Pederson y sus seguidores con la homosexualidad; o, como lo ha mencionado antes, el «pecado en Sodoma». Para muchos seguidores de la Iglesia Noruega, fundada en el principio luterano de la primacía de la fe, la Iglesia debería ocuparse menos de crear doctrina sobre aspectos «morales» del	El señor Morgenson matiza su perspectiva sobre el enfoque doctrinal del señor Pederson.

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— [Pausa] Así que yo… ya basta, ya basta [Pausa]… eh... esto es fuerte en Kautokeino, pero es… pero es posible que este interés también vaya a menos… [Pausa]. Ángel.— Sí. Es difícil de valorar… Sr. Morgenson.— Es difícil de valorar, creo yo… Ángel.— ¿Cómo…? Si, por ejemplo... predecir si irá a menos o si se hará estable con el tiempo… Sr. Morgenson.— Sí... Ángel.— ¿No es así? Sr. Morgenson.— Sí. He oído que esta escisión que ocurrió aquí… la parroquia se ha dividido en dos. Y… se han ido a la casa de oración, como ellos la llaman. Allí celebran servicios religiosos al mismo tiempo que la Iglesia… Ángel.— Ahá...	comportamiento de las personas, y profundizar más en los aspectos puramente teológicos y sacramentales].	*La escisión de la parroquia local y otras dinámicas en el movimiento del señor Pederson.* Información referencial sobre prácticas religiosas en la «casa de oración» fundada por el señor Pederson. Es muy importante recordar que este tipo de informaciones referenciales sobre prácticas de *otros* exigiría triangulación por medio de observación, especialmente en una investigación monográficamente centrada en el espacio religioso.
Sr. Morgenson.— Y hay… quienes están detrás son, en su mayor parte, de la tendencia de los Primogénitos, pero también aquí tienen apoyo de… probablemente, están apareciendo pequeñas grietas, con el tiempo, desacuerdos también aquí… quizás…		Las tendencias religiosas internas en el movimiento del señor Pederson.

Ángel.— Entre ellos…		
Sr. Morgenson.— Sí. Posiblemente… la situación no es tan concluyente… [Pausa] como antes.	*El color laestadiano del movimiento del señor Pederson se va haciendo más y más dudoso (y con ello más y más matizado). El señor Morgenson paracería estar invitando al etnógrafo a indagar con mucho mayor detalle —y con otras fuentes— la dinámica concreta en el interior del grupo del señor Pederson.*	
Ángel.— Ahá...	Pregunta 9.1.	
Sr. Morgenson.— Pero en todo caso es difícil decirlo… es… [Pausa] así que, lo que quiero decir es que es muy importante cómo la Iglesia se comporta aquí.		*La posición de la Iglesia Noruega ante la escisión local.* El señor Morgenson fija su posición en relación con el movimiento del señor Pederson, como parte de su posición en la Iglesia Noruega.
Ángel.— Ésa era mi siguiente pregunta… ¿qué es lo que hace la Iglesia en relación con… este problema?		
Sr. Morgenson.— Sí. No hace nada [Pausa], diría yo. Pero… pero yo he intentado decir que hay… he intentado reconocer que lo que hace la Iglesia es algo abierto. Es… de hecho, lo único que ocurre es que los grupos y los movimientos se escinden y van cada uno por su lado, pero la Iglesia… la Iglesia es abierta. Ahí hay un altar y un pastor, y todos pueden acudir ahí. Y entonces… esto es especialmente importante en el tiempo de la Confirmación… que conozcan, que sean competentes en la continuidad que hay ahí, que la cuiden y respeten lo que su abuela, bisabuela… y lo que les han enseñado en sus hogares [Ríe]…	[Supuesto 2.1.7.*4*.] Hay aquí un recurso de intertextualidad que permite imaginar la posición del ámbito religioso *en su relación interinstitucional* con el ámbito de las continuidades familiares.	
Ángel.— [Río] Sí, sí…		
Sr. Morgenson.— Sí, debes hacerlo de tal manera, eh... y eso es fácil para la Iglesia o… como yo digo		

«Sí. Es [tu] abuela la que quiere que esto se haga de esa manera o es [tu] tía la que lo desea». Ángel.— Sí... Sr. Morgenson.— Pero entonces dicen «¡entonces no quiero como tú!» «¿No lo deseas? ¡Está bien! Sí, sí», digo yo… Ángel.— [Reímos] ...«¡Digo yo…!» Sr. Morgenson.— Sí, sí… lo que quiero decir es que se está al mismo tiempo abierto a lo que el ser humano… el hombre moderno experimenta también en Kautokeino… que «para mí está bien acudir a la Iglesia»… que hay una continuidad y simultáneamente una apertura, que incluye… que incluye a las personas «tal como yo soy» pero también con… eh... lo nuevo que hay en los tiempos… Ángel.— Ahá... [Pausa. Cuando voy a hablar hace un gesto de continuar…] Eh... ¿quiere continuar...? Sr. Morgenson.— No.	*¿Quién sabe lo que se reservó aquí el señor Morgenson?* *Una pausa necesaria para cerciorarme de que el señor Morgenson seguiría en silencio.* Pregunta 11.	Al tematizar la dimensión de continuidad que compromete a las personas *tanto con las prácticas religiosas como con las lealtades domésticas*, el señor Morgenson aporta un nuevo matiz al *leit motiv* fundamental de su perspectiva: la conciliación entre continuidad y apertura a «los tiempos».
Ángel.— No... [Pausa]. Pero estas personas… los laestadianos, los laestadianos de aquí… pertenecen a la Iglesia… es decir, ¿son miembros también de la Iglesia Noruega, no es así? Sr. Morgenson.— Sí. Lo son. Pero los Primogénitos… la corriente de		

los Primogénitos… se han desplazado fuera de la Iglesia, en algunos lugares más y en otros menos. [Pausa] Pero son… son miembros de la Iglesia… pero en algunos lugares han comenzado a tomar la comunión por su cuenta y no en la Iglesia. Ángel.— No en la Iglesia… Sr. Morgenson.— No. Ángel.— Y aquí en Kautokeino… usted ha comentado que celebran servicios religiosos por su cuenta también… Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Aquí en Kautokeino… Sr. Morgenson.— No. No aquí…	[Hay que recordar que «los Primogénitos» se encuentran en muchos otros lugares, no sólo (entre los del grupo del señor Pederson) en Kautokeino].	*«Los Primogénitos» dentro y fuera de la Iglesia Noruega.* Prácticas religiosas de «los Primogénitos». Información referencial sobre prácticas religiosas de «los Primogénitos», *en Kautokeino*.
Ángel.— ... o acuden a la Iglesia... Sr. Morgenson.— Acuden a la Iglesia… Ángel.— Acuden a la Iglesia. Ahá... Sr. Morgenson.— Sí. Aquí son… dos tras la escisión, la casa de oración y… aquí en la Iglesia, sí… pero en Kjølefjord, me parece… son tres, también un poco como en Suecia, que han llegado a tomar distancia de la Iglesia con tanta fuerza que algunos desean bautizar a los niños por sí mismos también en su casa de reuniones. Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Y también tomar la comunión allí… y eso… eso es triste, me parece a mí.	*Este comentario rompió otro prejuicio de los que llevaba a la entrevista. Según este comentario del señor Morgenson, las prácticas de oración y lectura que el señor Pederson realizaba con sus seguidores en su «casa de oración» no eran propiamente servicios religiosos oficiados formalmente por el pastor Pederson.* *Poco a poco, el señor Morgenson va configurando un campo religioso que, más que un escenario de posiciones fijas, es un proceso. La Iglesia Noruega se ve confrontada con grupos en desacuerdo que se escinden*	*Escisión de la iglesia en Kautokeino y en otros lugares.* El número de grupos en Kautokeino tras la escisión, y en otros lugares. Prácticas religiosas de los grupos escindidos. El señor Morgenson expresa su perspectiva sobre las escisiones que conducen a prescindir de

Ángel.— Sí, es… es… por supuesto, hay una escisión y por supuesto con ella también se produce naturalmente un debilit... Sr. Morgenson.— Sí… de manera que… en mi época, en Kjølefjord yo oficiaba en… en el libro del altar, estaba allí… «¡hombres pecadores que sois niños!» Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— «Bajo la ley del pecado y la muerte… llegó el hijo de Dios con el agua… con el bautismo…» sí, y esto los Primogénitos ahora no pueden aceptarlo. No… el Hijo, ellos al nacer… son ángeles… son… hijos de Dios, pero entonces se bautizan, eh... porque Jesús lo dijo. Pero… venían... con los niños a la Iglesia y yo leía el ritual y no había ningún problema en ello, aunque tenían sus… sus ideas sobre esto. Pero ahora la situación es otra. Ahora… sienten como que ellos no pueden acudir a la Iglesia en algunos lugares… Ángel.— Sí, sí, sí, así que… pero parece algo muy dogmático, ¿no es así? Sr. Morgenson.— Desde luego, sí… Ángel.— Muy… también muy… una interpretación muy literal… Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— ...de la Biblia… o… Sr. Morgenson.— Sí, sí. Ángel.— Y parece un poco…	*parcialmente (formando, por ejemplo, una «casa de oración»). En principio, esos grupos permanecen en el interior de la Iglesia Noruega para todos los propósitos sacramentales. Esos grupos pueden llegar a reintegrarse por completo a la Iglesia Noruega con el tiempo, pero también puede suceder que algunos de sus seguidores abandonen el ámbito sacramental de la Iglesia Noruega, formando propiamente iglesias escindidas. Aquí puede verse con mucha precisión que el carácter discursivo de la entrevista es un medio insustituible para ayudar al etnógrafo a reformular sus conjeturas estructurales en conjeturas procesuales, mucho más complejas y más potentes en términos analíticos.* *En este pasaje empiezo a introducir una serie de sugerencias para fijar la posición doctrinal de «los Primogénitos», con la idea de pasar ya a otra cosa. Esa otra cosa que rondaba mi cabeza es que el el señor Morgenson había comentado la existencia de tres grupos: ¿cuál era el tercero? Desde luego que*	los servicios sacramentales de la Iglesia Noruega. *Aspectos doctrinales de «los Primogénitos».* Información referencial sobre aspectos doctrinales de «los Primogénitos» Un cambio histórico en cuanto a la interpretación de las diferencias doctrinales por parte de «los Primogénitos».

también… más orientado hacia el Antiguo Testamento que hacia el Nuevo Testamento… Sr. Morgenson.— Exactamente. Ángel.— ¿Es así...? Sr. Morgenson.— Eso es lo que parece, sí, justamente… puede ser. ¡Absolutamente! Ángel.— Así que, ¿eso es verdad... Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— ...la impresión que tengo? Sr. Morgenson.— Sí, es bastante adecuada. Es… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— ...que el Nuevo y el Antiguo Testamento van juntos, pero ya sabes que los mismos… por ejemplo… el texto mismo de los mandamientos, los textos de los mandamientos… «no harás...», «no harás…», «no harás…». Consiste en «di no». Moisés dijo «di no». Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Y así… mientras que el Nuevo Testamento… ahí vienen las aclaraciones, el quinto mandamiento «no matarás», pero con la aclaración se convierte en «debes ayudar al prójimo», cuando se encuentra en necesidad… Ángel.— Así que es más… «sí» [Río]. Sr. Morgenson.— Sí, sí. Ángel.— Es más… sí, positivo, *ii go nu*? ¿No es así? Sr. Morgenson.— Sí, ahí hay positividad, y…	*podría haber planteado esta pregunta directamente. Sin embargo, no debemos olvidar que el señor Morgenson estaba hablando generosamente de una situación de controversia o conflicto, en relación con la cual le era imposible no tomar partido (es decir, no expresar posiciones y perspectivas). ¿Y si el señor Morgenson no quería ser importunado con nuevas preguntas delicadas en el ámbito local del Kautokeino?*	*El Antiguo y el Nuevo Testamento como fuentes doctrinales.* El señor Morgenson expresa su perspectiva en cuanto al énfasis en el Antiguo y el Nuevo Testamento.

Ángel.— No sólo se dicen negaciones… y…		
Sr. Morgenson.— No, no… ya hay suficientes, sí... [Pausa].		
Ángel.— [Mirando el guión de entrevista] tengo un poco más…, eh... es… ¿toman algún nombre especial aquí en Kautokeino los laestadianos? Algún nombre especial, porque, por supuesto tenemos el nombre de una persona, el señor Pederson...	*En esta pausa se hizo evidente que debía continuar con preguntas más explícitas.* Pregunta 10.2.	
Sr. Morgenson.— Sí, sí...		
Ángel.— ¿No es así? ¿Pero ellos adoptan algún nombre…? Existe naturalmente «la Iglesia Noruega» [*Norges Kirken*] como nombre, ¿no es así?		
Sr. Morgenson.— Sí.		
Ángel.— Y también existe «Pentecostalistas» [*Pinse Venner*]...		
Sr. Morgenson.— Sí.		
Ángel.— ...como nombre… pero éstos… este grupo… los laestadianos aquí… [los del grupo de] Pederson...		
Sr. Morgenson.— Sí. No, no tienen… ningún nombre… [Pausa] Lo que tienen… ellos… en la Iglesia, cuando se les reconoce son… el grupo de Ivar Pentha...	[Ivar Pentha es un nombre propio].	*El «grupo Ivar Pentha».* Información referencial sobre el nombre de uno de los grupos.
Ángel.— ¿Ivar Pentha?		
Sr. Morgenson.— Sí. Ivar... dos líderes...		
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Dos líderes en el		

grupo; y… en cuanto a este grupo de Ivar, ahora, también tienen… Ángel.— ¿Y han puesto una chapa ahí... Sr. Morgenson.— Sí, sí… Ángel.— ...con su nombre? Sr. Morgenson.— Sí, «Grupo Ivar Pentha»; y los otros tienen también el nombre de su líder… aquí se trata solamente de una cuestión práctica… Ángel.— El nombre del líder que es «Pederson»... Sr. Morgenson.— Sí, [Aquí corrige la denominación que yo le acabo de dar como nombre personal por otra denominación que hace referencia a la región de Noruega de donde procede el señor Pederson]... sí, sólo el nombre de los líderes, dos líderes… para caracterizar… así la gente sabe de qué grupo se trata. Pero, por otra parte, no adoptan ningún nombre. No, son «laestadianos»… tal vez también… no conozco ningún otro nombre… Ángel.— ...de los grupos... sí, sí… era sólo una pregunta porque, naturalmente… como antropólogo estoy muy interesado en estas identificaciones. Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— En estos… Sr. Morgenson.— Ahá... eso creo… Ángel.— ...procesos de identificación. Sr. Morgenson.— Sí…	*Aquí empiezo a hacerme un lío. Sigo desconcertado ante la mención de «los otros» (¿un tercer grupo?). Es verdad que, por otra parte, también el señor Morgenson parece estar haciéndose un lío.*	

Ángel.— ...¿en cómo llegan a producirse...?		
Sr. Morgenson.— Yo creo que… los laestadianos, Eh... los Primogénitos… es a ellos a quienes se considera con mayor intensidad laestadianos, ellos estudian en los libros redactados por Læstadius, en sus libros de sermones, en la colección de sermones de Læstadius… en sus colecciones, de Læstadius Rätamä y especialmente de Læstadius, y poco más, en su mayor parte. Creo yo. Pero los otros… los luteranos… leen a Lutero… los sermones de Lutero,	*Vuelta a empezar. Puesto que no doy por zanjado el asunto e insisto en que estoy «interesado en estas identificaciones», él vuelve de nuevo a precisar la existencia y naturaleza de estos grupos.*	*Laestadianos. «Los Primogénitos». Las fuentes doctrinales y prácticas de lectura de los diferentes grupos.*
Ángel.— Sí. Los sermones de… Lutero.		*«Los luteranos».*
Sr. Morgenson.— Sí. Los sermones… las colecciones… yo también las estudio, yo… porque ahí encuentras de vez en cuando algunos puntos… [Reímos]… y especialmente cuando… cuando sabes que la parroquia conoce a Lutero.		El señor Morgenson expresa su posición sobre esas fuentes doctrinales de lectura e informa referencialmente de sus propias prácticas.
Ángel.— Cuando usted… cuando usted se refiere a Lutero, ¿se está refiriendo a los Pentecostalistas?	*Aquí el lío de Ángel va creciendo. El motivo de toda esta confusión es el siguiente. (a) En primer lugar, hay un «tercer grupo» sugerido por el señor Morgenson, pero del que todavía no ha dado cuenta de forma explícita. Yo voy detrás de averiguar si ese «tercer grupo» existe y en relación con qué existe. Aunque empiezo a*	
Sr. Morgenson.— Sí… eso sucede… puede suceder…		
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Pero yo… yo conozco por supuesto a los Pentecostalistas muy bien porque mi familia es una familia de Pentecostalistas.		*El origen Pentecostalista del señor Morgenson.* El señor Morgenson fija su
Ángel.— Ahá...		

Sr. Morgenson.— Me he criado con ellos…	*pensar que no existe. (b) En segundo lugar, el señor Morgenson esta usando una lógica más bien procesual, bajo la cual el «grupo del señor Pederson» incluye (b.1.) el liderazgo local del Ivar Pentha, y (b.2.) una corriente más nítidamente laestadiana formada por «los Primogénitos» (cuyo ámbito de referencia es extralocal y se extiende a otras regiones de Escandinavia). Para añadir mayor complejidad, este «grupo Ivar Pentha», que incluye a los más nítidamente laestadianos, es, desde el punto de vista del señor Morgenson, fundamentalmente «luterano». Sirva toda esta tediosa aclaración para mostrar las complejidades que a veces deben abordarse en el tiempo oral de la entrevista. En la práctica, totalmente perdido en ese momento de la entrevista acerca de cuál pudiera ser la referencia de «los luteranos», Ángel sugiere la posibilidad de que sean «los Pentecostalistas». Una muy mala sugerencia, porque «los Pentecostalistas», que hasta ahora habían sido apaciblemente dejados de lado, ¡también leen a*	posición en relación con «los Pentecostalistas». Aspectos biográficos de la trayectoria religiosa del señor Morgenson.
Ángel.— Con ellos… sí, también…		
Sr. Morgenson.— Sí.		
Ángel.— … y están en estrecha relación…		
Sr. Morgenson.— Así que están… así que yo [Ríe]… yo estaba en [~ Varsdahlen]... oficié un servicio religioso… era… era Semana Santa…		Un servicio religioso oficiado por el señor Morgenson en [~ Varsdahlen]
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Y entonces hice un sermón… prediqué sobre la Pascua, y me salió un poco… una Pascua un poco sangrienta…		
Ángel.— Una Pascua sangrienta [Río]…		
Sr. Morgenson.— Un poco sangrienta, sí... eh... el drama de la Pascua...		
Ángel.— Sí…		
Sr. Morgenson.— Así que yo… después… un laestadiano me dijo: «Yo he… yo le conozco. Usted ha estado en Kjølefjord», dijo. Había pensado que yo me había formado con laestadianos.		El señor Morgenson expresa su perspectiva sobre el estilo Pentecostalista y su proximidad al estilo laestadiano.
Ángel.— Sí, sí [Reímos].		
Sr. Morgenson.— ¡Y esa religión sangrienta! Pero es que es lo mismo… lo mismo que con los Pentecostalistas. Es lo mismo. Lo que sucedió el Viernes Santo… «Jesús murió y…»		
Ángel.— Y está ahí… la sangre y… por supuesto, sí…		

Sr. Morgenson.— Ahí está la sangre, si… eso es… la vieja tradición Pentecostalista, y así… yo tuve bastante de eso en mi casa [Ríe] [Río]. Pero… pero entonces los Pentecostalistas… yo creo que aportan una buena base cuando… tú tomas la parte sacramental, cuando tomas la parte sacramental… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— El sistema o la estructura que hay en ella. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Hay tantas cosas que encuentran su sitio, creo yo… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Sí… [Pausa] Ángel.— En el Pentecostalismo... Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— ...entre los Pentecostalistas... Sr. Morgenson.— Cuando... eh... [Pausa] entre ellos y entre muchos otros… se produce… [Vacilante] se hace un gran esfuerzo… y tú debes pedir, debes trabajar, debes ser así y así... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y así quizás… puedes obtener una buena situación… Ángel.— [Río] Sí… Sr. Morgenson.— ... En el evangelismo luterano y también en la fe católica, creo yo… está la parte sacramental, «Pobre de ti…	*Lutero! Y porque, una vez más, en la lógica del señor Morgenson, «los Pentecostalistas» se sitúan en continuidad procesual con todos los demás: en su propia biografía personal.*	El señor Morgenson matiza irónicamente su posición biográfica en relación con el Pentecostalismo. El señor Morgenson matiza más su perspectiva acerca del Pentecostalismo. *Aspectos doctrinales del Pentecostalismo.* Algunos aspectos doctrinales del Pentecostalismo.

un ser humano indefenso… incapaz, ¡y sin embargo se te da!» Ángel.— Se te da… sí… Sr. Morgenson.— ¡Se te da! Ángel.— ¡Dios te lo da! Sí, sí [Río]. Sr. Morgenson.— ¡Es un regalo! Te haces merecedor… lo consigues, y también… también lo tienes. Es algo liberador… algo bueno, te liberas y… vas por tu propio camino, como se dice, sí... tu propio camino de rectitud e, igualmente, creas tu propio..., te creas a ti propiamente… Ángel.— Sí… ¿cómo se sitúan los laestadianos en relación con esta... eh... polaridad? Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— ¿Cómo se sitúan...? Sr. Morgenson.— Es… es también un poco difícil decirlo… porque están las dos partes… [los laestadianos] hacen mucho énfasis en la ética y en la conversión… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Pero también hacen mucho énfasis en la parte sacramental. [En este momento suena el teléfono, e interrumpimos brevemente la conversación. El señor Morgenson cuelga y continuamos]. Ángel.— Al final, ahora… eh... Sr. Morgenson.— ...estábamos en... Ángel.— Estábamos en la cuestión…	*Yo hice entrar en el diálogo al Pentecostalismo, que el señor Morgenson ha identificado en parte con el laestadianismo. Ahora tocaba apuntar hacia las diferencias entre ambos credos. Nuevamente, como cada vez que se trata de perfilar el laestadianismo, el señor Morgenson ofrece un discurso ambiguo, poco definido.*	

Sr. Morgenson.— Eso era… eso era… con… con lo que estábamos… ellos, es decir los Primogénitos... eh... y el anterior pastor que… que dirigió la parroquia llevándola a la escisión... el señor Pederson...	*Sin concluir el asunto anterior, el señor Morgenson retoma por su cuenta, inesperadamente, la controversia que llevó a la escisión en la parroquia. En este momento yo había perdido el control de la entrevista. Yo estaba pendiente todavía de aclarar el asunto del «tercer grupo». Indudablemente, si hubiera abordado esta entrevista con un mayor conocimiento previo de la estructura del campo religioso local, toda esta parte final hubiera sido mucho más productiva. ¡Pero es que esta entrevista iba fundamentalmente encaminada a tener una primera impresión del campo religioso local! [2.2]*	*«Los Primogénitos», el señor Pederson y la escisión de la parroquia.*
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Es… en cierto modo un buen hombre, y yo lo valoraba, pero estoy muy harto de lo que ha hecho. [Pausa]		*El señor Morgenson fija su perspectiva acerca de las acciones del señor Pederson.*
[Continúa el señor Morgenson] Pero… él propuso que la comunión no debía darse en el día de la Confirmación. Y es claro que él tomó esta idea de los Primogénitos. Pero los demás… en esta parroquia… proceden de una vieja tradición laestadiana y la mayoría vino a decir que eso era tan importante… que en el año de la Confirmación, cuando se cumplen catorce años, que se obtenga el Sacramento, es el año de la *rihppaskuvla* [escuela sacramental], en el que se busca… se preocupan por el Sacramento, eh... y yo también lo creo...		Una propuesta sacramental del señor Pederson, y su relación con «los Primogénitos».
[Continúa el señor Morgenson] ...Eh... pero puede haber algo… yo no lo sé [Pausa]… alguien puede decir, tal vez, que se trata de una especie de superstición en relación con… pero… [Pausa]. Yo lo hice	*En este nuevo intento de aclarar el campo religioso local y sus grupos, el señor Morgenson ofrece un complejísimo panorama de perspectivas sociales: ahora resulta que es el mismo señor Morgenson el que aparece en asociación con «una vieja tradición laestadiana». En este punto yo sólo tenía ya claridad sobre una idea: independientemente de la productividad concreta de la entrevista que estaba realizando, si deseaba en el*	El señor Morgenson fija su perspectiva acerca de la administración de la comunión en la Confirmación, situándose en un campo de dos contrarios: (a) el señor Pederson y su vinculación con «los Primogénitos», y (b) él mismo y «los demás en esta parroquia», a quienes atribuye una «vieja tradición laestadiana». *La controversia sobre la comunión entre los señores Morgenson y Pederson.*

así… yo tuve una Confirmación aquí en el año 2000… fue un poco… [el señor Pederson] tuvo que decirme que la mayor parte de los que se habían ahogado en los arcenes después de esta Confirmación [Reímos]... ¡que era por culpa de esto [haber comulgado]! Ángel.— Sí, sí [Reímos]. Sr. Morgenson.— ¡Y no! Yo pensé: «sí, sí, el ser humano… es de naturaleza frágil, pero entonces es más importante aún que obtenga el Sacramento [de la comunión]», pensé yo. Ángel.— Sí, sí [Ríe]. Sr. Morgenson.— ¡Pero la ética es desde luego importante! Eso está claro. Pero hay… eh... [Pausa]... hay aquí una duplicidad… se hace mucho énfasis en la ética y en la conversión, en el comportamiento… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Pero se hace también énfasis en lo sacramental, especialmente cuando… cuando se trata de los niños o de la Confirmación, entonces… Ángel.— ...se hace mucho énfasis… Sr. Morgenson.— Sí, se hace… bastante, y… la mayoría son… [Pausa]. Así que… lo que quiero decir es que es importante vincularlo a la tradición… y… desde luego que hay una	*futuro entender mejor el campo religioso local debía plantear nuevas entrevistas. La más urgente, sin duda: una entrevista con el señor Pederson.* [Lo que está diciendo el señor Morgenson es que el señor Pederson le reprochó la muerte con la que Dios había castigado a ciertas personas en accidentes con el *scooter*, puesto que ya estaban absueltos al haber incorporado a Cristo] [Es raro el año que en estas localidades del Ártico no se ahoga alguien al hundirse su motonieve de forma trágica y accidental].	Un dramático comentario que le hizo el señor Pederson. El señor Morgenson abunda en su perspectiva acerca del sacramento de la comunión (contraria a la del señor Pederson). *El doble énfasis ético y sacramental en la «vieja tradición laestadiana» de Kautokeino.* El señor Morgenson fija implícitamente su posición en relación con la escisión de la parroquia: él está junto a quienes *no están* con el

diferencia… un pastor puede efectivamente... eh... puedes ser una persona de catequesis... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y enseñar desde lo lejos a algunos… los que están en el rebaño inquieto [Río]… a los que juzgas... en ellos hay desesperanza y esa desesperanza se expresa… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Pero también puedes ser un pastor que… que tiene alguna comprensión hacia ellos, y… E intentas llevarlos. Como en el caso de un muchacho… [Ríe]. Al final pensé que él había tenido dificultades con... Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— ...y también, él muchacho dijo, «estoy tan aburrido, no tengo ganas [de trabajar en la catequesis]»… dijo «hoy estoy aburrido» y así… y yo, también yo dije… «Sí. Eso ya lo sé, pero también yo estoy aburrido», dije yo. Así fue: «¡Estaba tan aburrido!» [Río]. Y… [Ríe] ¡sí! ¡Así que en ese momento empezamos a parecernos! Y, cuando acabó la hora de catequesis, él fue de nuevo… [Vacilante] deseaba igualmente… quería mostrar… había estado en el hospital porque le dieron unos puntos aquí… unos puntos de sutura… Ángel.— Ahá... unos puntos de sutura…	*Cuando hago entrevistas, suelo tener una pauta de estilo. No importa cuán confuso o improductivo (desde mi punto de vista analítico) pueda parecerme lo que dice mi interlocutor, si se adentra en su mundo de afectos personales, intento no interrumpirle bajo ningún concepto.*	señor Pederson, que son la mayoría de la parroquia y que prefieren comulgar en la Confirmación.

Sr. Morgenson.— ...en la parte de atrás de la cabeza... Ángel.— ...en la parte de atrás de la cabeza, sí… Sr. Morgenson.— Y… [Inaudible] «mira esto» «sí...»; así que «sí, ya lo veo...» [Ríe] entonces tuve algún contacto con él, entonces [vi sus puntos y dije] «sí, sí, ¡ahora estamos diciendo la verdad!» Ángel.— Sí, sí [Reímos]. Sr. Morgenson.— Y… esto no es agradable ni para los pequeños… Ángel.— No lo es, sí… Sr. Morgenson.— Pero ellos están… están bautizados, pertenecen a la Iglesia, así que lo que quiero decir es que… es importante que vivan la Iglesia, que pertenezcan, que estén con ella, y por ello que en la Confirmación obtengan un sacramento. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y que se les enseñe lo bueno que puede llegar a ser. Y yo he experimentado que hay una respuesta, una caja de resonancia en la parroquia, en muchos… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Porque hay… porque están por la labor… Ángel.— Por la labor… en relación con [la comunión], ahá... Sr. Morgenson.— Sí. Así que… con los laestadianos, es parecido… te		*La comunión en la Confirmación.* El señor Morgenson fija de nuevo su perspectiva en relación con la administración de la comunión en la Confirmación, y extiende esa perspectiva a «muchos en la parroquia».

puedes sorprender un poco de ello, hacen mucho énfasis en el comportamiento y la ética y... y puede ser que alguien sienta que tú no has llegado a ser... que tu cristiandad no es suficientemente buena, pero del mismo modo hacen también mucho énfasis en lo sacramental. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Así es. Ángel.— ¿Cuántos hay en...? ¿... Aquí en Kautokeino...? Aproximadamente... porque no se trata de un grupo tan grande, ¿no es así? Así que es... Sr. Morgenson.— No... en... hay una ligera diferencia en los grupos, pero conjunt... han sido... en la Iglesia... el primer grupo, yo pienso que eran... sí, podían llegar a ser doscientos en la Iglesia... Ángel.— Laestadianos...	*Puesto que «los laestadianos» han aparecido vinculados confusamente (para mí) tanto al señor Pederson (a través de «los Primogénitos») como al señor Morgenson (a través de sus opiniones sobre la comunión), intenté una vez más aclarar la cuestión de los grupos religiosos. Esta vez opté por centrar el asunto tomando como referencia central al sujeto de la confusión («los laestadianos») y abordándolo con una pregunta inequívocamente concreta: «¿cuántos son...?». En general, el énfasis en los aspectos concretos es productivo, especialmente cuando (como era mi caso) uno tiene la sensación de andar ya muy perdido. Con esta nueva cuestión, el señor Morgenson enfila de un modo mucho más concreto*	El señor Morgenson vuelve a expresar su perspectiva favorable a la de los laestadianos en relación con «la parte sacramental». El número de «laestadianos» en Kautokeino.

	la cuestión de los grupos religiosos. Aunque nuevas turbulencias en las palabras de mi interlocutor iban a volverme loco.	
Sr. Morgenson.— No sé si eran laestadianos… [Pausa] todos ellos conjuntamente... pero vinieron a pertenecer a…	*Bien hecho. Déjale pensar y cierra el pico.*	
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— El primer grupo… la mayor parte… pero en el segundo grupo no eran tantos...		
Ángel.— ¿Qué quiere usted decir con… con «grupos» ahora? El primer grupo y el segundo grupo…	*Bueno. Parece que ya empezamos a desatar el nudo. Éste es un magnífico ejemplo de cómo las palabras más aparentemente consensuadas entre el entrevistador y el entrevistado deben ser sometidas a aclaración explícita cuando el discurso se bloquea. Como ya he apuntado, la clave está en lo siguiente: yo venía manteniendo una visión estructural, estable y sincrónica de «los grupos», pero el señor Morgenson sólo pensaba en ellos de forma procesual, inestable y diacrónica. La pregunta: «¿Cuántos grupos hay?» no podía tener respuesta, puesto que ese predicado de existencia «hay» no puede ser intemporal para alguien que ha vivido un proceso.*	*Grupos religiosos en torno a la controversia local.*
Sr. Morgenson.— Sí, había líderes… y está el primer grupo, un grupo mayormente conservador… eso es…		
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Eh... eran del grupo de Evanger, así es como lo llaman, «el grupo de Evanger»...		El «primer grupo» y su nombre: «Grupo de Evanger».

	Por eso, todo empezó a aclararse, al introducir el señor Morgenson un sencillo cualificador temporal: «primer grupo... segundo grupo».	
Ángel.— ¿Aquí en Kautokeino? Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Él... Evanger... [Vacilante] no, éste no es de aquí. El de aquí es… [menciona el lugar de procedencia del señor Pederson]… pero hay un líder para esta corriente [que no es el señor Pederson]... Ángel.— Sí, pero yo… yo quería decir aquí en Kautokeino. Sr. Morgenson.— Sí, él... Ángel.— Aquí en Kautokeino… Sr. Morgenson.— El grupo se llama «grupo de Evanger»... Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Sí. Y tenían… ellos fueron los primeros que estaban en la Iglesia… y entonces estaban con ellos la mayor parte, que pertenecían a… y éstos podrían ser hasta doscientos, me parece… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y entonces había un segundo grupo… que eran los de Ivar Pentha... Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— Ésta era una corriente algo más liberal...	*Después del lío que me había hecho era para mí crucial determinar que estábamos hablando del espacio local (que era lo que me interesaba).* [Este grupo fue el primero en destacarse como una corriente diferenciada del conjunto de los fieles de la Iglesia Noruega en Kautokeino, cuando todavía el señor Pederson era pastor oficial de la parroquia. Aunque el señor Pederson animó a este grupo y lo lideró desde su posición en la Iglesia Noruega local, la corriente doctrinal estaba liderada a nivel nacional «noruego» por el señor Evanger. Este «grupo de Evanger» es genuinamente el «grupo del señor Pederson»]. *Aquí habría venido muy bien pedir al señor Morgenson una datación aproximada de la aparición de esta sucesión de grupos en Kautokeino.*	El «segundo grupo» y su nombre: «Grupo de Ivar Pentha». El señor Morgenson fija su perspectiva en relación con este «segundo grupo».

Ángel.— Que todavía hoy permanece… este grupo, en la actualidad…		
Sr. Morgenson.— Que eran… en la actualidad… ¡sí!		
Ángel.— Sí.		
Sr. Morgenson.— Y éstos no eran tantos, pero bien pueden llegar a ser… no lo sé… cien en la Iglesia, cien… [Pausa]. Eran unos pocos… unos pocos menos, no… no tantos. Y ahora… ahora esta el grupo de los Primogénitos…		El [tercer grupo] y su nombre: «Grupo de los Primogénitos».
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— [Pausa] que ahora tendrá… no he oído hablar mucho de ellos… porque viajo a mi casa… así que no sé demasiado acerca de la adhesión que tienen actualmente, si son muchos…		El señor Morgenson fija su posición en relación con este [tercer grupo].
Ángel.— Sí, pero discúlpeme porque ahora no comprendo mucho…		
Sr. Morgenson.— Es…		
Ángel.— ¿¡Así que hay tres grupos aquí en Kautokeino!?	*Es cierto que un etnógrafo formulando esta pregunta puede parecer idiota, pero muchas veces éste es el único modo de irse con la seguridad de haber entendido lo que le estaban diciendo.*	El número de grupos religiosos en Guovdageaidnu.
Sr. Morgenson.— ¡tres grupos, sí!		
Ángel.— ¡¿Aquí, en Kautokeino?!		
Sr. Morgenson.— Aquí en Kautokeino, ¡sí! Tres grupos aquí en Kautokeino.		
Ángel.— Ahá... ¡Ahá!		
Sr. Morgenson.— ¡Así es!		
Ángel.— Bueno, yo estaba… completamente… seguro y completamente equivocado por		

supuesto. Pensaba que sólo había un grupo, el grupo del señor Pederson... Sr. Morgenson.— Oh... entonces, claro… Oh, sí, ¡No! Hay tres grupos. Ángel.— Hay tres grupos... ¿de laestadianos?	*En rigor, esto es lo cierto. Afronté esta entrevista con la idea de que había habido en Kautokeino una sola escisión: la del grupo «laestadiano» del señor Pederson en relación con la Iglesia Noruega [Véase la pregunta 10 del guión de entrevista]. Y no con la idea, mucho más compleja, que ahora me dejaría ya apuntada el señor Morgenson: Antes de la escisión del grupo del señor Pederson, estaban los «luteranos» de orientación laestadiana de Evanger (liderados por el señor Pederson cuando todavía era pastor de la parroquia). Tras su retiro forzoso al enfrentarse a la Iglesia Noruega, ese grupo se escindió a su vez en dos, el de Ivar Pentha, que permaneció más próximo a la Iglesia Noruega, y el del señor Pederson, que instituyó con él la «casa de oración» al margen de la Iglesia Noruega. Después entraría en escena el grupo de «los Primogénitos», que probablemente se encontraba en proceso de escisión dentro del grupo del señor Pederson, y del cual el señor Morgenson tenía realmente muy poca información.*	

Sr. Morgenson.— Laestadianos, sí... el grupo del señor Pederson, y... el grupo de los Primogénitos... si hay alguno más, eso yo no lo sé, pero están los Primogénitos, y está... el de los luteranos que se han dividido en dos, el grupo de Evanger y el grupo de Ivar Pentha. Evanger es... no vive aquí, pero es un líder, y se llama «grupo de Evanger»...	*La visión procesual del señor Morgenson se mantiene aquí constante: todavía puede que «haya alguno más».*	Los tres grupos religiosos en Kautokeino.
Ángel.— Sí...		
Sr. Morgenson.— Y ellos tienen gente aquí. Y después está el grupo de Ivar Pentha. Éste es... el más liberal...		
Ángel.— Y no es el mismo que el grupo del señor Pederson...?		
Sr. Morgenson.— ¡No! No...		
Ángel.— OK entonces [Río].		
Sr. Morgenson.— No, no, hay tres grupos... sí.		
Ángel.— Sí, sí... así que hay una gran complejidad...	Pregunta 10.3.	
Sr. Morgenson.— ¡Sí!		
Ángel.— Así que hay... quiero decir... hay tres mil... hay tres mil habitantes aquí en Kautokeino...		
Sr. Morgenson.— Sí...		
Ángel.— Y hay cuatro iglesias diferentes, ¿no es así? Hay tres... estos tres grupos... laestadianos, la Iglesia Noruega y los Pentecostalistas... así que son cinco...		
Sr. Morgenson.— Sí, sí... y además los... los tres grupos... pertenecen a la Iglesia, a la Iglesia Noruega...		La pertenencia de los grupos «laestadianos» a la Iglesia Noruega.

Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Pertenecen… y también… Ángel.— ¿También los Pentecostalistas? Los Pentecostalistas… Sr. Morgenson.— ¡No! Ángel.— No. Naturalmente, es otra Iglesia... Sr. Morgenson.— [Los Pentecostalistas] Tienen su propia asociación religiosa, y… Ángel.— ...asociación religiosa, ¿no es así? Sr. Morgenson.— Sí, sí… son completamente independientes. Ellos… ellos… pero todos los demás [forman parte de la Iglesia Noruega]… y algunos de los del grupo del señor Pederson… algunos, creo yo, se han borrado de la Iglesia Noruega…		La independencia entre los Pentecostalistas y la Iglesia Noruega.
Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Tal y como se hace en el libro de la Iglesia… se han borrado. Ángel.— Borrado, sí... Sr. Morgenson.— Borrado. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Pero no creo que sean muchos… yo conozco sólo a uno, pero hay algunos más… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— Pero está el grupo del señor Pederson... Ángel.— Y en lo que respecta a	*Fijado ya el dichoso asunto de los grupos religiosos (fijado para mí, naturalemente), el señor Morgenson avanza introduciendo más complejidad, de nuevo, con una imagen procesual... «algunos ya se han borrado»* *Es importante señalar que, al final de esta entrevista, lo fundamental no es determinar de una vez por todas los grupos religiosos y su estructura, sino haber descubierto y haber*	Las bajas en la Iglesia Noruega de algunos miembros del grupo del señor Pederson.

estos dos grupos que no son el del señor Pederson... Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Dos grupos de laestadianos... eh... ¿tienen un líder tan claro aquí en Kautokeino? ...como lo es el señor Pederson con respecto a... eh... su grupo? Sr. Morgenson.— Sí [Ríe] sí… no lo sé... Evang... Ángel.— ¿Me comprende? Sr. Morgenson.— Sí, sí comprendo y… qué líder...? Ángel.— Es decir… el señor Pederson es un líder muy… muy claro, ¿no es así? Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Eso es… pero… Sr. Morgenson.— Sí… está Ivar Pentha… yo le conozco… Ivar... [dice su nombre completo], es quien ejerce de traductor en la Iglesia… Ángel.— Ahá. Es traductor en la Iglesia… Sr. Morgenson.— Sí, actualmente. Y… y también está Hendrick Pentha... estos son los que… son líderes ahí. Viven aquí [en Kautokeino] y son líderes de ese grupo. Ángel.— Y ahí no hay pastor, por supuesto. Sr. Morgenson.— No, no… Ángel.— ...Es el traductor. Sr. Morgenson.— Y el otro grupo,	*tematizado localmente una pauta cultural que muchas veces ha sido puesta de manifiesto en relación con las iglesias luteranas: su constante proceso de estructuración, escisión y eventual reunificación, congruente con una jerarquía eclesiástica lábil y con un predominio del principio de adhesión individual a la fe. Igualmente, es importante indicar que el descubrimiento y la tematización de esta pauta no deriva solamente de la información referencial aportada por el señor Morgenson, sino de su propio manejo discursivo de la información orientado constantemente a la enunciación flexible de procesos. Ese manejo discursivo es observable en el texto de la columna de la izquierda que he venido mostrando.* [Tradicionalmente, las iglesias pertenencientes a la Iglesia Noruega en zonas con mayoría de población samihablante han contado con intérpretes o traductores. Ese puesto ha sido gestionado por el Consejo Parroquial del ayuntamiento].	*Liderazgo en los grupos religiosos.* La posición formal de Ivar Pentha.

el grupo de Evanger... es el más conservador, pero… no caigo en… que haya un líder en este grupo, esto yo debería preguntárselo a alguien… [Pausa]. Ángel.— Sí… no importa. Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Todo esto es sólo para orientarme, en relación con la sociedad, así que… Sr. Morgenson.— Pensé que… tal vez querrías… por si habías pensado tomar contacto con ellos… Ángel.— Sí, sí… quizás… Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Quizás, más adelante… Sr. Morgenson.— ...puede que quieras, sí… Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— Eh... puede que alguien te lo diga aquí… pero no caigo en el nombre local del líder… del grupo de Evanger... Ángel.— Es el «Grupo de Evanger», sí… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Es… es impresionante que… Sr. Morgenson.— ¡Sí! Ángel.— ¡Haya aquí tantos grupos! [Río]. Sr. Morgenson.— Sí… Ángel.— Es completamente… esto es impensable en España… que entre tres mil habitantes… Sr. Morgenson.— Sí, sí, claro…	[Es decir, no cae en si hay algún líder local, aparte del señor Pederson]	

Ángel.— Sí… ¡den tanto trabajo! [Río]. En relación con…		
Sr. Morgenson.— Sí.		
Ángel.— Sí, sí…		
Sr. Morgenson.— Son… pertenecen a la Iglesia, aunque son críticos.		El señor Morgenson fija su perspectiva sobre los tres grupos de «laestadianos».
Ángel.— Sí, sí…		
Sr. Morgenson.— He probado a… he intentado decirles… les he dicho que «es bueno para la Iglesia que estéis ahí». No debéis borraros de la Iglesia.		Los mensajes del señor Morgenson a los grupos de «laestadianos». El valor informativo o referencial de este pasaje depende por completo de una adecuada triangulación.
Ángel.— Sí, sí...		
Sr. Morgenson.— Sí, debéis permanecer en la Iglesia y ejercer vuestra influencia sobre ella.		
Ángel.— Trabajar con su… influencia, sí…		
Sr. Morgenson.— ...En ella... sí. En general… el grupo del señor Pederson es el más crítico. Y algunos se han borrado.		
Ángel.— Sí pero, debe ser, naturalmente, debido a que el señor Pederson también se borró... del *virgi* [cargo] de párroco, ¿no es así? Así que…	*Yo tenía el prejuicio de que el señor Pederson, que había sido retirado de su cargo como párroco, se había borrado también de la Iglesia Noruega. Estas dos cosas no iban juntas.*	
Sr. Morgenson.— Sí, pero él… pero él... ¡no creo que él se haya borrado de la Iglesia Noruega!		*La pertenencia del señor Pederson a la Iglesia Noruega.*
Ángel.— Ahá...		
Sr. Morgenson.— Eso no lo creo.		
Ángel.— Yo creo… lo mismo. No lo creo…		
Sr. Morgenson.— No.		

Ángel.— Eso creo yo… que él se mantiene. Sr. Morgenson.— Sí, sí… Ángel.— Sí, sí, sí… creo saberlo… sí... Sr. Morgenson.— Él se ha establecido como una iglesia propia… como una iglesia más correcta, más verdadera… [Pausa] la luterana… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— En… como llaman a este Iglesia… «la Iglesia luterana en el exilio». Ángel.— ¿En el exilio? Sr. Morgenson.— ¡Sí! Ángel.— ¿Así la llaman aquí en Kautokeino? Sr. Morgenson.— Sí… allí en la casa de oración hay una placa en la que se presenta a sí misma como que ellos son la Iglesia luterana en el exilio. Ángel.— Pero… aquí, ¿dentro de Kautokeino? Sr. Morgenson.— Sí aquí dentro, dentro… Ángel.— Sí, sí [Río]. Sr. Morgenson.— Sí, sí. Ángel.— Bueno, esto es… OK, yo creo que esto es todo, así es. [Desconecto aquí la grabación, e inicio el agradecimiento... pero volvemos a hablar brevemente de asuntos que merece la pena registrar. Así que vuelvo pedirle permiso para conectar] _____	[Efectivamente, a lo largo de la entrevista, el señor Morgenson ha enunciado la constante identificación del movimiento del señor Pederson como «luterano» —aparte de «laestadiano» o inspirado en el laestadianismo. Tanto desde el punto de vista religioso como desde el punto de vista político, el sentido de la acción del señor Pederson no es constituir una nueva iglesia separada de la Iglesia (Luterana) Noruega, sino reformar *desde dentro* la Iglesia Noruega con una vindicación de su tradición]. *Éste no fue el caso, pero sucede a veces que durante*	El nombre que recibe la iglesia del señor Pederson. Los emblemas de la «casa de oración» del señor Pederson.

Ángel.— [El señor Morgenson ha retornado al tema de sus intentos de conciliar a los diversos grupos religiosos]. Sí… eso es verdad… usted ha trabajado para tenerlos a todos en la Iglesia… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Eh... ¿qué tareas ha emprendido usted personalmente... qué es lo que ha hecho en relación con la comunicación con estos diferentes grupos…? Sr. Morgenson.— Eh... Ángel.— Es decir, ¿Cómo ha elaborado la comunicación con ellos? Sr. Morgenson.— Sí, ¡No! Yo no he… no tomado ninguna iniciativa… no lo he hecho. Los del grupo de los Primogénitos… yo no… yo he tenido un contacto casual. Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Sólo recuerdo que… [Pausa] era el grupo de Evanger… el año 2000… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Fue muy cerca de… justo después de la escisión aquí… entonces [Evanger] vino aquí y… quería hablar con el pastor… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Y entonces… [Pausa] yo hablé con él, dije que… yo creo que es bueno para nosotros… bueno para la parroquia	*ese tiempo de descuento que va desde que apagas el grabador hasta que te despides y te marchas afloran precisamente las cuestiones más interesantes de la entrevista.*	El señor Morgenson fija su posición en relación con los grupos religiosos. Una visita del señor Evanger tras la escisión.

que vosotros vengáis aquí, que vosotros estéis en la Iglesia; le dije… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— [Pausa] Y… yo creo que lo apreció… eh... [Pausa] pero ha sido… quiero decir que ha sido muy… tal como ha sucedido en Kautokeino, que la Iglesia ha estado abierta para ellos, para todos… Ángel.— Ahá... Sr. Morgenson.— Para todos… Ángel.— Que… que ellos lo saben… Sr. Morgenson.— Ellos lo saben… Ángel.— Ellos lo saben. Sí… Sr. Morgenson.— Y yo lo he expresado, pero nadie... no me he dirigido a los grupos ni he hecho nada especial. Ángel.— Sí, sí… Sr. Morgenson.— ¡No! No lo he hecho… Ángel.— OK... así que, naturalmente… [Fin de la entrevista]		El señor Morgenson ratifica su posición en relación con el grupo de Evanger.

2.3. Un ejemplo de contraste entre el entorno temático emic del discurso verbal del señor Morgenson, y el análisis desde la posición etic del etnógrafo

Después de esta lectura atenta del texto de la entrevista, los aspectos de pragmática y estilo, la localización de las preguntas del guion inicial, las ilustraciones del supuesto de intertextualidad, los temas del discurso verbal producido por el señor Morgenson, y la indicación de las dimensiones referencial y posicional (o de las perspectivas), sigue aún en pie la cuestión

central de esta sección de *El taller del etnógrafo*: ¿De qué ha hablado aquí el señor Morgenson?

2.3.1. Abordaré esta cuestión a continuación de forma introductoria y ello me ayudará a preparar el camino para la tercera sección de este *Taller*, dedicada al análisis del material empírico en etnografía. Me limitaré a ilustrar la siguiente idea: para dar respuesta a la pregunta central que da título a esta sección *no basta con realizar un resumen de los temas del discurso verbal producido por el señor Morgenson*, por muy detallado que sea ese resumen. En el estudio anterior de esta entrevista [2.2.2], la columna de la derecha recogía, en color marrón y en cursiva, una lista de esos temas.

2.3.2. Si repasamos esa lista de temas, saltará a la vista que los enunciados que los expresan se encuentran muy próximos al entorno *emic* del señor Morgenson. En su mayor parte, esos temas versan sobre lo que interesa propiamente al pastor de la Iglesia Noruega: los aspectos doctrinales y sacramentales, el sentido de la religiosidad en la vida humana y en su oficio de pastor, y, en general, lo que tiene que ver con la vida religiosa. Sin embargo, desde mi posición *etic* como investigador, *yo no entrevisté al señor Morgenson para obtener solamente un panorama de esos temas*. De hecho, como comuniqué al señor Morgenson oportunamente, mi interés (*etic*) no se centraba en la vida religiosa de forma monográfica, sino en la *relación* de esa vida religiosa con los procesos de etnicidad. Recordemos ahora cuál era el objeto de mi investigación [2.2].

> El objetivo central de este proyecto de investigación, que inicié en la segunda mitad de los años noventa, es estudiar procesos de identificación y etnicidad en una población fundamentalmente bilingüe (en sami y en noruego) que se reconoce «sami» y «noruega», y que se identifica como continuadora de una tradición cultural específicamente «sami».

2.3.3. Puesto que ése era el objeto de mi investigación, la entrevista realizada con el señor Morgenson se produjo para estudiar un *contexto* de procesos de identificación y diferencia étnica tal como éste podía presentarse *a la luz de* o en *relación holística con* las instituciones religiosas y la vida religiosa. Desde mi perspectiva *etic* esta entrevista no sólo *hablaría del espacio religioso en el entorno emic del señor Morgenson*, sino que *hablaría también, y fundamentalmente, de propiedades y procesos de la vida social local en el espacio de mis propias categorías de análisis (etic)*.

2.3.4. Para ver de forma introductoria cómo funciona esto voy a hacer algunas trampas. (a) Voy a escoger solamente un pasaje de la entrevista (el más directamente relacionado con los asuntos de etnicidad), aunque *toda* la entrevista ha sido analizada en la investigación con el mismo propósito y de la misma manera. En ese pasaje, voy a mostrar los temas en el entorno *emic* del señor Morgenson, es decir, voy a recordar lo escrito en marrón y cursiva en la columna de la derecha del estudio anterior [2.3.5]. (b) Después voy a ofrecer un conjunto de categorías de análisis propias del entorno *etic* de mi investigación [2.3.7]. Al ofrecer este conjunto de categorías la trampa consistirá en omitir todo su proceso de producción, dándolas de antemano por existentes. Dedicaré la tercera sección de este *Taller* a ilustrar ese proceso de producción. (c) Finalmente, voy aplicar ese conjunto de categorías *etic* al pasaje seleccionado [2.3.8]

2.3.5. Leamos a continuación el pasaje escogido. En la columna de la derecha se sitúan de nuevo los temas, enunciados con una mínima elaboración *etic*. Ésos son los temas de la entrevista en el entorno *emic* del señor Morgenson, es decir en la forma de enunciación más próxima a las propias categorías del señor Morgenson. Obviamente, desde el mismo momento en el que yo, Ángel, *los marco y los denomino*, ya forman parte de *mi* entorno *etic*, pero su elaboración analítica es tan débil que prácticamente se limitan a describir los asuntos que, razonablemente, el señor Morgenson admitiría como propios.

Ángel.— Eh... ¿qué...? ¿Qué es lo que ha cambiado, lo que se ha desarrollado o lo que se ha transformado? Sr. Morgenson.— Sí. Hay… hay una cosa concreta, eh... en las [áreas] samis. La nación sami. Es un poco equívoco llamarla «nación»... porque Noruega es una nación, Suecia es una nación, pero se habla también de la nación Sami… [ríe levemente]. Ángel.— Sí, sí, sí… Sr. Morgenson.— ... Y Noruega… Noruega… y también Finlandia, Rusia. Y están los samis que también tienen… [En este momento, entra la señora Mathisdatter que interrumpe brevemente la conversación. Cuando se marcha, el señor Morgenson prosigue.] Eh... ¿y...?	*Transformaciones en las «áreas samis» y su relación con la religiosidad.* *Sobre la «nación sami» y el Día del Pueblo Sami. Y sobre sus relaciones con el servicio religioso.*

Ángel.— Estábamos… en relación con la nación…

Sr. Morgenson.— Sí, el noruego… Noruega tiene el diecisiete de mayo.

Ángel.— Sí.

Sr. Morgenson.— El 17 mayo, Día de la Constitución… Día Nacional, y los samis han conseguido también un día nacional, el seis de febrero.

Ángel.— Ahá…

Sr. Morgenson.— Y… esto ha sido muy significativo también en el contexto eclesiástico.

Ángel.— ¿Cómo?

Sr. Morgenson.— Eh... todos quieren tener servicios religiosos [Inaudible]… muchos quieren tener servicios religiosos con ese motivo. Por eso durante muchos años yo he hecho… el domingo he celebrado el seis de febrero…

Ángel.— Ahá…

Sr. Morgenson.— El domingo después… y también en el mismo día, el seis de febrero, estamos dispuestos para tener uno o dos servicios religiosos.

Ángel.— Ahá… eso me contó la señora Mathisdatter.

Sr. Morgenson.— Sí.

Ángel.— Ella me contó un poco…

Sr. Morgenson.— Ellos han querido hacer algo junto con la Iglesia en relación con el seis de febrero. Y a mí me parece muy… muy bien. También quieren… en la misma semana, el año pasado estaba yo en [~ Bjerkvik]… el sábado… tuvimos un día de reflexión, el sábado, sobre la cuestión Sami, y el domingo tuvimos un servicio religioso.

Ángel.— Sí.

Sr. Morgenson.— Y… así que en todo el entorno Sami, el 6 febrero ha sido un poco como… ha sido un… una cuestión de toma de conciencia, y también una cuestión relativa a Dios [*Gudsak*]. Sí. El seis de febrero ha elevado la conciencia del entorno Sami y… la Iglesia ha acompañado.

Ángel.— Sí. Sr. Morgenson.— Y esto… yo le he concedido toda la prioridad que he podido, y he comprado la bandera [sami]… y me he preocupado porque en la iglesia hubiera un par de pequeñas banderas... Ángel.— Sí [Río]… Sr. Morgenson.— …en el púlpito del predicador. Y [Ríe]… y… de manera que el entorno sami pudiera sentirse en la Iglesia como en casa. Porque con anterioridad no había sido así… Ángel.— Sí… Sr. Morgenson.— No había sido así. Ángel.— Sí, sí. Sr. Morgenson.— Y en… en Skånland, también… yo soy ya mayor, tengo setenta años, y… Ángel.— Ahá… sí... Sr. Morgenson.— Sí, y en Skånland, al sur de Tromsø, yo estuve allí tres semanas y escribí una carta al Consejo Parroquial proponiendo que debería tomarse una decisión, la determinación de que hubiera algún servicio religioso bilingüe, en sami… en la iglesia principal… Ángel.— Ahá… Sr. Morgenson.— ...en la iglesia principal… y así fue, se tomó la decisión… dos veces al año debía celebrarse un servicio religioso en sami en la iglesia principal. Ángel.— Sí, sí. Sr. Morgenson.— Así que… Ángel.— No de una forma marginal, *muhto*... [pero...] Sr. Morgenson.— No. No de una forma marginal… no ahí, fuera de la ciudad… Ángel.— Sí, sí. Sr. Morgenson.— ...sino en la iglesia principal. Y cuando yo… había un redactor en el periódico *Ságat*... que dijo que	*Bilingüismo.*

era en nuestro beneficio que la lengua sami fuera instituida en la iglesia principal… en Skånland.

Ángel.— Ahá…

Sr. Morgenson.— Yo me vi muy satisfecho por ello [Reímos], sí.

Ángel.— Lo comprendo.

Sr. Morgenson.— Sí. Y también, en relación con el seis de febrero… también se ha producido un buen desarrollo en relación con la Iglesia, en muchos, muchos lugares.

Ángel.— Sí, así que… ¿cree usted que podría decirse… cree usted que estas revitalizaciones nacionales…?

Sr. Morgenson.— Sí…

Ángel.— ...han influido en una buena dirección?

Sr. Morgenson.— ¡Sí!

Ángel.— Eh...

Sr. Morgenson.— Sí, sí, eso creo.

Ángel.— ¿...también en el mundo religioso?

Sr. Morgenson.— Sí, eso quiero decir. Por eso he ayudado a que el sami llegue a ser más... [Pausa] natural, normal y respetado también en la Iglesia.

Ángel.— Ahá…

Sr. Morgenson.— Porque he sido tan obligado… en efecto, ha sido un poco como un dogma… «Dios es noruego» [Ríe]…

Ángel.— Sí, sí [Río].

Sr. Morgenson.— ¡«Dios es noruego»! [Reímos] sí… sí…

Ángel.— Sí… a pesar de la atención que la Iglesia católica presta a lo local, a las iglesias locales, también… por supuesto… ha sido así, esta creencia de que Dios es español o de que Dios es… [Río].

Sr. Morgenson.— Sí, sí.

Ángel.— ... No boliviano, o...

Sr. Morgenson.— Pero también aquí, en la iglesia católica de Oslo por ejemplo… hay veinte o treinta… pueblos diferentes y muchos idiomas.

Ángel.— Sí, sí, sí… así es.

Sr. Morgenson.— Creo yo. Así que… sí. El… el… [Pausa] hay un… hay algo dogmático, es un axioma de carácter dogmático.

Ángel.— Sí…

Sr. Morgenson.— Es decir, Dios es noruego y… en consecuencia todos saben noruego, todos saben noruego, no hay necesidad del sami. Y al final lo que puedes escuchar es doloroso y violento… yo he escuchado decir en un hospital, al personal sanitario, «nadie lo ha pedido», «nadie lo ha pedido»…

Ángel.— Ahá…

Sr. Morgenson.— Es decir, nadie ha pedido hablar en sami.

Ángel.— «nadie lo ha…»

Sr. Morgenson.— ...preguntado, pedido, deseado… nadie lo ha expresado, sí…

Ángel.— ...que «quiero que me lo digan en sami».

Sr. Morgenson.— Pero… ¿cómo...?

Ángel.— Sí, sí.

Sr. Morgenson.— ...después de ciento cincuenta años de no nombrarlo, de ignorarlo… ¿cómo puede un hombre enfermo pedirlo? Cuando nadie entre el personal sanitario ni en la Iglesia ha venido a decir un Padre Nuestro como una cosa natural en sami, junto con el noruego...?

Ángel.— Sí, ¡es completamente imposible! Y…

Sr. Morgenson.— Y… se sabe que es muy doloroso eso de que «nadie lo ha pedido». En nuestra época de servicios… debes pedirlo, ya lo sabes… si quieres tener algo, debes pedirlo. [Pausa] y así sucede con esto también… con los pastores de la iglesia. Y hay mucho que hacer… «cuando nadie lo pide no se hace nada». Si es que tú no tomas la iniciativa…

Ángel.— De… de pedirlo… Sr. Morgenson.— Sí. Ángel.— Sí. No esperes a que llegue… pídelo… *ii go nu* [¿no es así?] Sr. Morgenson.— Yo estuve en Alta en… haciendo… hice una investigación para un hospital y estaba en un hospital… hablando con una enfermera. Y dijo… le pregunté si usaba el sami, «sí… utilizo el sami en casa, con los niños», dijo. «Sí», eso estaba muy bien, que los niños tuvieran la oportunidad de hablar con ella en sami. Pero en… en el trabajo, en el hospital… «¡No!» Había sólo una mujer sami por entonces en el hospital, solamente una mujer sami que utilizaba el sami… «pero yo no estoy en ese departamento, yo estoy en otro departamento». Ángel.— ...otro departamento... sí… Sr. Morgenson.— Sí, pero yo… no quise preguntarlo, pero yo tuve la impresión de que ella no deseaba estar en ese departamento junto con la mujer sami porque entonces se vería forzada a expresar abiertamente que ella era sami...	

2.3.6. Naturalmente, podría haber hecho una selección más precisa de los temas en el entorno *emic* del señor Morgenson. Todo lo que habría conseguido al hacerlo habría sido llenar esa columna de la derecha de enunciados en color marrón. Esto es así, porque realmente un resumen de los temas en un entorno *emic* añade muy poco al contenido propio del discurso enunciado por las personas del campo. En su extremo, al igual que sucede al precisar más y más las figuras y contornos de un mapa, esos enunciados de color marrón acabarían siendo tan exactos y detallados que acabarían por confundirse con el territorio, es decir con el discurso del señor Morgenson en su totalidad. Ése es el extremo de la investigación *naturalista*, en el que la voz del etnógrafo queda completamente oculta tras las palabras de los nativos.

2.3.7. Una etnografía comienza en la mesa de trabajo y termina en la mesa de trabajo. Como ya sabemos, el trabajo de campo en el que si sitúa la práctica de la entrevista es una parte, necesaria pero *no suficiente*, del proceso

etnográfico global. La etnografía se construye con la finalidad de producir conocimiento antropológico. El proceso vertebrador de la etnografía consiste en la producción de un problema de investigación que se desgrana en un conjunto más o menos extenso de categorías analíticas. Veremos detalladamente este proceso en la próxima sección de *El taller del etnógrafo* [3]. Ese proceso va desde las primeras formulaciones del problema con la producción de una *guía de campo* inicial hasta la conversión de esa guía de campo en una *guía de escritura* sobre la que se construirá el texto etnográfico como producto de la investigación. La función del trabajo de campo en ese proceso es suministrar un conjunto amplio de materiales empíricos que el etnógrafo pondrá en relación con sus categorías de análisis. Como veremos en la siguiente sección de este *Taller*, la dinámica entre las categorías de análisis de la etnografía, que forma la base del polo argumental de la investigación, y el material empírico, que forma la base de su polo descriptivo, es compleja. Las categorías analíticas son producidas en todo caso por el etnógrafo, y por eso contrastan de forma inequívoca con los temas enunciados más o menos explícitamente por las personas del campo. Las categorías de análisis se encuentran en la posición más próxima al *entorno etic*, los temas enunciados por los nativos se encuentran en la posición más próxima al *entorno emic*.

> 2.3.7.1. En este punto conviene aclarar una cuestión fundamental, que frecuentemente da lugar a malentendidos. El contraste inequívoco entre las categorías analíticas del entorno *etic* y los temas enunciados por un nativo en su entorno *emic* nada tiene que ver con la posibilidad de comunicación entre esos dos entornos ni con las posibles competencias cognitivas o analíticas de los nativos. Ese contraste es *puramente metodológico* y no hay en él nada que deba ser atribuido de forma esencial a los sistemas de conocimiento del etnógrafo o las personas de su campo. Todo lo que digo al decir que ese contraste es inequívoco es que el discurso enunciado por los nativos está sujeto, en principio, a la *situación de comunicación con el etnógrafo* y por tanto tiene sentido en esa situación local, mientras que las categorías analíticas del etnógrafo se producen en relación *con un proceso general de investigación en el contexto del conocimiento antropológico.* Si el señor Morgenson revisase ese pasaje de la entrevista [2.3.5.] para marcar los asuntos de los que ha hablado, probablemente se sorprendería al ver un resumen tan parco. Recurriría entonces a un amplio acervo de conocimiento fundamentado en ideas de sentido común, en su propia

experiencia pastoral, o en su consistente formación teológica. Y, si el señor Morgenson, además de ser pastor de la Iglesia Noruega, fuera un antropólogo social con sus propios intereses de investigación, podría estudiar su propio discurso o el discurso de otras personas igualmente de forma analítica (en relación con nuestra disciplina), produciendo entonces una aproximación genuinamente *etic*. Lo único importante aquí es que esos sistemas de conocimiento del señor Morgenson *podrían ser o no ser relevantes para mi propio sistema de conocimiento en esta investigación concreta*, y que todos ellos, *en relación con mi sistema de conocimiento en esta investigación concreta, formarían un entorno emic en relación con mi sistema de conocimiento*. Cualquier ser humano, cualquier nativo de un campo, puede llegar a comprender cualquier sistema de conocimiento, incluido el que se encierra en el entorno etic de una investigación etnográfica, si ha adquirido las competencias necesarias para comprenderlo y si se le ha comunicado correctamente.

2.3.7.2. En el análisis de ese pasaje seleccionado de la entrevista he utilizado el repertorio de categorías analíticas que mostraré a continuación. Cada categoría analítica está escrita en rojo. Si comenzamos a leerlas de arriba a abajo por la columna de la izquierda (p. 215), tenemos un primer conjunto de categorías entrecomilladas ordenadas por orden alfabético. A continuación encontramos un segundo conjunto de categorías sin entrecomillar, igualmente en orden alfabético.

El primer conjunto de categorías analíticas, las que *están entrecomilladas*, son palabras o expresiones literales utilizadas por el señor Morgenson, algunas de ellas se refieren a sujetos sociales, otras son etnónimos («sami, «noruego»), otras designan territorios, otras son pronombres personales o situaciones referidas por el señor Morgenson de forma literal, etcétera. Un estudio que se ocupa de problemas de identificación y etnicidad debe tomar estas palabras nativas como objetos que luego pueden ordenarse en un análisis estructural o funcional del discurso: ¿en qué situaciones se usan estos tipos de palabras y en relación con qué argumentos de identificación? ¿cómo concurren estas palabras (las unas con las otras) en el discurso nativo? ¿qué estructura semántica presentan, por ejemplo, cuando comparamos sus usos por diferentes agentes del espacio social? ¿con qué intenciones discursivas suelen usarlas los diferentes tipos de agentes?,

etcétera. Es muy importante subrayar que, una vez entrecomilladas, y por lo tanto marcadas *como expresiones literales*, estas palabras ya no forman parte del entorno *emic*; entonces forman ya parte del entorno *etic*. Debemos imaginar esta transición como la que se produce en la acción de un arqueólogo que toma *objetos* de una excavación, los registra y los incorpora a una colección de objetos. Una vez registrados e incorporados a esa colección esos objetos ya no valen *por su función en la sociedad de origen, que los produjo en su entorno emic*, sino que valen *por su función de conocimiento para el arqueólogo, en el contexto de la colección que ese arqueólogo elabora (etic)*.

El segundo conjunto de categorías, *las que están sin entrecomillar*, son categorías que yo mismo produje como etnógrafo para designar de forma descriptiva y teórica determinadas propiedades o procesos socioculturales pertinentes para mi investigación sobre etnicidad e identificaciones.

Todo este conjunto de categorías (las que están entrecomilladas y las que no lo están), junto con otro conjunto amplio de categorías, conforman el *espacio teórico o polo argumental* de mi etnografía, y son aplicadas al *conjunto de los materiales empíricos de la investigación*. Esto quiere decir que incorporan, todas ellas, una dimensión *comparativa*, porque permiten etiquetar tanto el discurso del señor Morgenson como el discurso de un líder etnopolítico, una madre, un pastor de renos o un maestro de escuela. Todas esas personas, por ejemplo, usarán «Nosotros» con diferentes funciones semánticas y con diferentes intenciones comunicativas en diferentes contextos de enunciación. Estas categorías permiten igualmente etiquetar los materiales empíricos procedentes de diversas situaciones de observación. Por ejemplo, Emblemas puede etiquetar diversos objetos o procesos que los nativos ponen en juego en fiestas, reuniones domésticas, o actos escolares (entre muchos otros).

La mayor parte de las categorías que están entrecomilladas en esta lista están escritas en noruego (la lengua de expresión del señor Morgenson durante la entrevista), a su lado ofrezco la traducción al español entre llaves. Hay dos categorías de las que no están entrecomilladas que están puestas entre corchetes. Eso significa que, en el uso concreto que les daré en el análisis posterior [2.3.8], he realizado

al aplicarlas un ejercicio de sobreinterpretación que deberé tener en cuenta. Por ejemplo, en relación con una expresión del señor Morgenson en la que habla de «la determinación de que hubiera algún servicio religioso *bilingüe*», en la iglesia prinicipal de Skånland, uso la categoría [Lugares de la acción étnicamente marcada]. Este uso de la categoría es sobreinterpretativo en la medida en que la propiedad del «bilingüismo» no tiene por qué ir asociada necesariamente a la marcación étnica. Es decir, que yo estoy forzando el significado teórico de ese material empírico en una dirección que puede ser excesiva. Incluyo estos ejemplos para mostrar una vez más que un etnógrafo puede incorporar prácticas metodológicas relativamente erróneas, si mantiene constante su vocación de *reflexividad*. Es decir, si es capaz de precisar todo lo posible dónde está incorporando esos errores metodológicos, para en todo caso poder evaluar cómo la *forma de su instrumento metodológico* produce consecuencias sobre *la forma de la realidad de la que cree estar hablando*.

Algunas de las categorías analíticas no entrecomilladas de esta lista pueden resultar oscuras, al carecer el lector de este *Taller* del contexto teórico más completo en el que han sido generadas. Esto en principio no tiene importancia si es que cumplen con la función de ilustrar lo fundamental: la categorías analíticas forman parte de la dimensión *etic* de la investigación, constituyen el espacio teórico por medio del cual el etnógrafo interpreta el material empírico, y de ninguna manera deben ser confundidas con el discurso nativo. De todos modos, para el lector interesado incluyo también algún apunte del enfoque teórico que subyace a las categorías que considero más oscuras.

«Alle» {«Todos/Todas»}
«Alta» {La ciudad capital de la región de Finnmark}
«De» {«Ellos»}
«Den same kvinnen» {«La mujer sami»}
«Den samiske nasjon» {«La nación sami»}
«Det samiske miljøet» {«El entorno sami»}
«Du» {«Tú»}
«En redaktor i Ságat» {«Un redactor del periódico *Ságat*»}
«En same» {«Un/Una sami»}
«Et sykemennesket» {«Un hombre enfermo»}
«Finland» {«Finlandia»}
«Forskellige folk» {«Diferentes pueblos»}
«Grunnslovsdag» {«El día de la Constitución»}
«Gud» {«Dios»}

«Gudsak» {«Un asunto divino, relativo a Dios»}
«Gudstjeneste» {«Servicio religioso»}
«Hele det samiske miljøet» {«Todo el entorno sami»}
«Helsepersonell» {«Personal sanitario»}
«Her» {«Aquí»}
«Hjemme» {«En el hogar, en casa»}
«Hovedkirken» {«La iglesia principal»}
«Hun» {«Ella»}
«I den katolske kirken» {«En la Iglesia Católica»}
«I kirkelig sammenheng» {«El entorno/contexto eclesiástico»}
«I vår servistid» {«En nuestro tiempo (de la sociedad de) servicios}
«Jeg» {«Yo»}
«Kirken» {«La iglesia»}
«Menighetsrådet» {«El Consejo Parroquial»}
«Nasjonal dag» {«Día nacional»}
«Norge» {«Noruega» (el país, la nación)}
«Norsk» {«Noruego» (el idioma o la persona)}
«Norske» {«Noruegos» (las personas)}
«Nosotros»
«Oslo»
«Prester» {«Los pastores, los sacerdotes»}
«Russland» {«Rusia»}
«Same» {«Sami» (la persona)}
«Samener» {«Samis» (las personas)}
«Samisk gudstjeneste» {«Servicio religioso en lengua Sami»}
«Samisk spørsmål» «La cuestión sami»
«Samisk» {«Sami» (el idioma o las personas)}
«Samiske» {*Adjetivo*: «Sami» (aplicado al idioma, las personas y cualquier otro objeto)}
«Skånland»
«Sverige» {«Suecia»}
«Sykepleier» {«Enfermera»}
«Tromsø«
«Ut i marka» {«En las afueras, en la periferia (de una ciudad)»}
Agencia e identificaciones
Episodios discursivos en los que se tematiza la acción de las personas en la expresión de sus propias identificaciones
Agencias formalizadas
Instituciones burocráticas en el campo
Anudamientos temporales
Episodios del discurso en los que la persona anuda una experiencia biográfica concreta con un tiempo histórico general
Apuntes de gusto (y vinculación)
Episodios del discurso en los que la persona habla de gustos personales (y vinculaciones sociales)
[Atribuciones en el espacio asociativo]
Calendario local
Campo religioso y prácticas idiomáticas
Conceptos frente a sujetos
Episodios del discurso en los que la persona antepone el valor de un concepto (por ejemplo, la patria, la nación o la fe) al valor de las personas concretas
Continuidades burocráticas
Formas de establecer continuidad temporal las instituciones burocráticas
Continuidades tácitas
Continuidades temporales tematizadas como ocultas o no tan visibles
Día del pueblo Sami
Día nacional noruego
Dimensión étnica y campo religioso

Dimensión subjetiva y campo religioso
Dimensiones rituales de la acción
Dinámicas de reificación
Episodios del discurso en los que la persona juega a reificar sujetos sociales o a desreificarlos
El efecto experto
Efectos producidos por las agencias burocráticas
El espacio de los derechos en el discurso
Emblemas
Mención o uso de objetos emblemáticos de la pertenencia étnica (vestidos, banderas, etcétera), o de otras pertenencias
Estructuración de las relaciones étnicamente marcadas
Juicios sobre la forma que toman procesualmente las relaciones entre sujetos sociales en contexto expreso de etnicidad
Estructuración religiosa
Expresión de divisiones dicotómicas
Es decir, de divisiones sociales que se conciben como excluyentes; o expresiones que cancelan esa visión dicotómica
Formas de lo local
Identidad práctica y reflexiva
Episodios discursivos en los que se tematiza una relación del tipo [poner en práctica una identificación] – [reflexionar conscientemente sobre una identificación]
Ideologías
Imágenes de la «multiculturalidad»
Imágenes de la compatibilidad «Sami»-«Noruego»
Imágenes morales
Ironía
La lengua
Episodios discursivos en los que se tematiza el idioma y sus usos
La nación noruega
La presencia de los medios
Es decir, de los medios de comunicación
Lugares de la acción étnicamente marcada
[Lugares de la acción étnicamente marcada]
Movilidad
Nación
Órdenes de confianza extrapolítica
Esta categoría (y todas las análogas) hace referencia a órdenes de acción que no se producen en el entorno de la política formalizada de partidos, o de las instituciones formalizadas de representación política
Órdenes de dignidad extrapolítica
Órdenes de inclusión extrapolítica
Órdenes de interés extrapolítico
Órdenes de participación extrapolítica
Órdenes de reconocimiento extrapolítico
Órdenes de reflexividad extrapolítica
Posición del etnógrafo
Episodios discursivos en los que el etnógrafo hace explícita una posición o perspectiva, o ésta le es atribuida. Otros episodios en los que se revelan problemas pragmáticos (como la comprensión idiomática) que pueden ser necesarios para la interpretación adecuada de la información
Prácticas de incoación
Episodios discursivos en los que la persona inicia una imagen de la reali-

dad que deja inconclusa. Igualmente, episodios en los que el hablante usa tropos discursivos (metáforas, metonimias, ironías, etcétera) que ofrecen imágenes de la realidad no sometibles a un criterio de racionalidad y demarcación analítica

Prácticas idiomáticas

Preguntas radicales

Allí donde la persona se pregunta explícitamente por cuestiones que dan en la diana de las convenciones básicas de su orden sociocultural

Público y privado

Reconocimientos

Retóricas del universalismo

Episodios discursivos en los que la persona construye un sujeto universal, como la ecúmene religiosa o la nación. Igualmente, episodios en los que se producen expresiones totalizantes del tipo «todos», etcétera.

Subordinación histórica, recursos presentes

Cuando la persona se refiere a aspectos de la relación interétnica que, en el pasado, fueron claras expresiones de subordinación política, y que en el presente se han resuelto de alguna manera en la dirección de una mayor igualdad en cuanto al uso de los recursos

Sujetos frente a conceptos

Episodios del discurso en los que la persona antepone el valor de las personas concretas al valor de un concepto (por ejemplo, la patria, la nación o la fe)

Tematización de la historia

Traducción de sentimientos subjetivos

Cuando la persona (representante de una burocracia) traduce los pretendidos sentimientos subjetivos propios o atribuidos a otros

Traducciones etnopolíticas

Cuando la persona traduce los sentimientos de pertenencia subjetivos propios o atribuidos a otros, en los términos del interés de una burocracia etnopolítica

Trayectos biográficos

Trayectos históricos

Valoración de la dimensión convencional

Para una explicación de este uso de «convencional», véase en este Taller [1.3.2.7.]

Valoración de la dimensión étnica

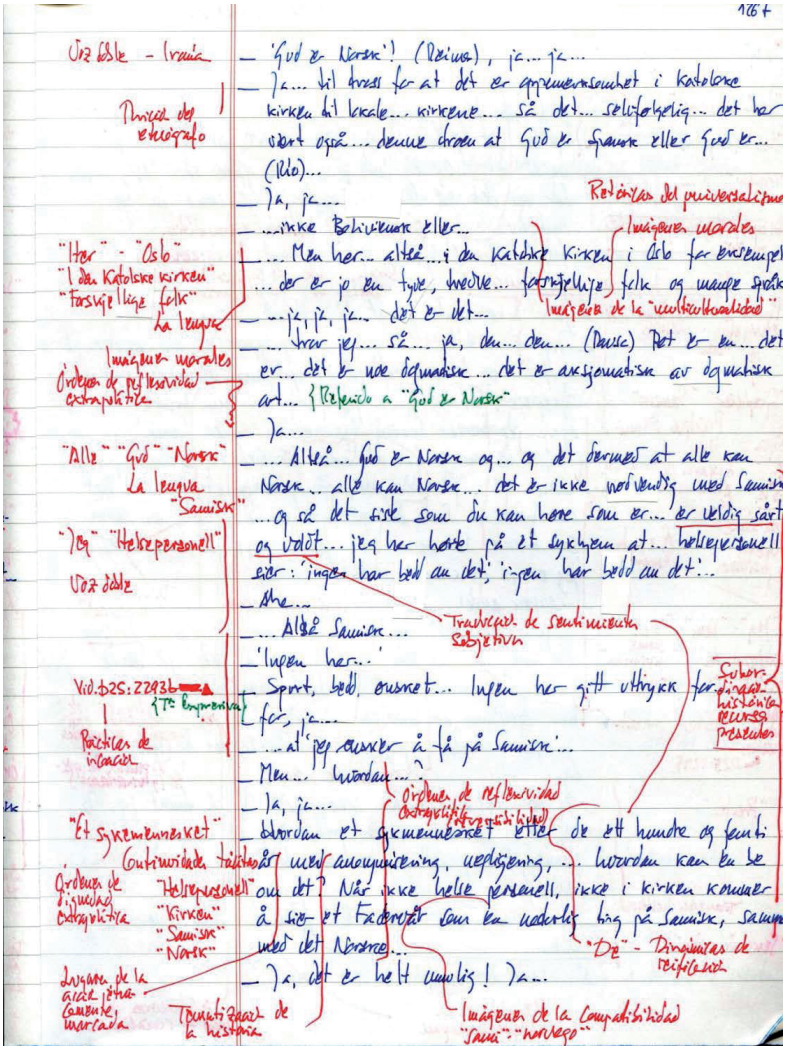
Voz doble

Episodios discursivos en los que el hablante evoca a otros, citando sus palabras o en estilo indirecto libre (Intertextualidad)

2.3.8. En el punto [2.2.2.] de esta sección de *El taller del etnógrafo* y en otros puntos de la sección [1] sobre observación, he presentado páginas del diario de campo en las que una banda verde al margen izquierdo ocultaba las categorías analíticas aplicadas al material empírico. Levanto ahora esa banda verde en una de las páginas del pasaje de la entrevista con el señor Morgenson que he seleccionado.

2.3.8.1. Sólo a título ilustrativo, prestemos atención a la imagen que recoge esa página del diario (p. 220). Escrito en letra azul está el texto de la entrevista, tal como fue transcrito. Escrito en letra roja está el texto de las categorías de análisis aplicadas [2.3.7.2]. Encontrará categorías en rojo al margen izquierdo y en toda la extensión de la página. Eso se debe a la necesidad de ubicar esas categorías en el lugar pertinente del material empírico con el que se asocian. No preste atención por ahora a esos detalles.

2.3.8.2. Como mostraré detalladamente en la próxima sección de este *Taller*, ambos textos —el escrito en azul y el escrito en rojo— responden a dos momentos diferentes de la investigación. El texto en azul, *anterior en el tiempo*, fue producido al transcribir la grabación de la entrevista con el señor Morgenson. El texto en rojo, *posterior en el tiempo*, fue producido al analizar ese texto azul con arreglo a las categorías de análisis de mi etnografía.



2.3.8.3. Para terminar esta sección sobre entrevista, ofrezco a continuación de forma legible las páginas del diario de campo correspondientes a ese pasaje seleccionado de la entrevista. En ellas podrá apreciar, al menos intuitivamente, hasta qué punto un texto verbal producido por una persona del campo puede ser productivo en términos teóricos (*etic*), y hasta qué punto un análisis generado de este modo se separa de la imagen de los temas en el entorno *emic* del señor Morgenson [2.3.5].

Dimensión étnica y campo religioso

«Den samiske nasjon»
«Norge» Ideologías
«Sverige» La nación noruega
«Finland»
«Russland»
«Samiske»

Posición del etnógrafo

«Norge» Día nacional noruego

Expresión de divisiones dicotómicas

Dimensiones rituales de la acción

Día del Pueblo Sami

Dimensión étnica y campo religioso

«Alle» Apuntes de gusto
«Gudstjeneste»

«Jeg» Calendario local

Ángel.— Eh... ¿qué...? ¿Qué es lo que ha cambiado, lo que se ha desarrollado o lo que se ha transformado?

Sr. Morgenson.— Sí. Hay... hay una cosa concreta, eh... en las [áreas] samis. La nación sami. Es un poco equívoco llamarla «nación»... porque Noruega es una nación, Suecia es una nación, pero se habla también de la nación Sami... [ríe levemente]. Prácticas de incoación

Ironía

Ángel.— Sí, sí, sí...

Nación

Sr. Morgenson.— ... Y Noruega... Noruega... y también Finlandia, Rusia. Y están los samis que también tienen... [En este momento, entra la señora Mathisdatter que interrumpe brevemente la conversación. Cuando se marcha, el señor Morgenson prosigue.] Eh... ¿y...?

Ángel.— Estábamos... en relación con la nación...

Sr. Morgenson.— Sí, el noruego... Noruega tiene el diecisiete de mayo.

Conceptos frente a sujetos

Ángel.— Sí.

Sr. Morgenson.— El 17 mayo, Día de la Constitución... Día Nacional, y los samis han conseguido también un día nacional, el seis de febrero.

«Samener»

Ángel.— Ahá...

«Grunnlovsdag»
«Nasjonal dag»

Sr. Morgenson.— Y... esto ha sido muy significativo también en el contexto eclesiástico.

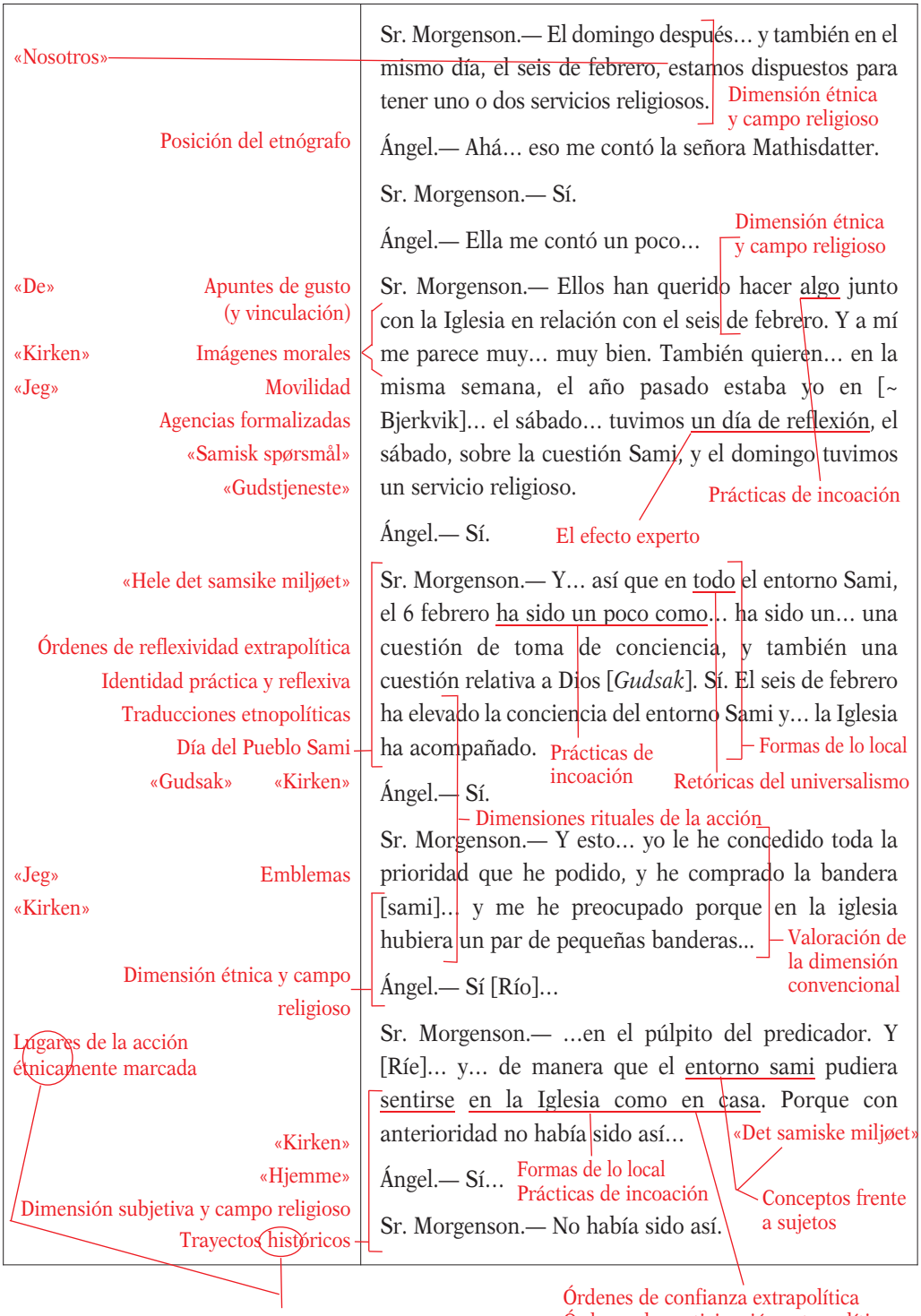
Ángel.— ¿Cómo?

«I kirkelig sammenheng»

Sr. Morgenson.— Eh... todos quieren tener servicios religiosos [Inaudible]... muchos quieren tener servicios religiosos con ese motivo. Por eso durante muchos años yo he hecho... el domingo he celebrado el seis de febrero...

Día del Pueblo Sami
Dimensiones rituales de la acción

Ángel.— Ahá...


«Nosotros»
Posición del etnógrafo
«De»
Apuntes de gusto (y vinculación)
«Kirken»
Imágenes morales
«Jeg»
Movilidad
Agencias formalizadas
«Samisk spørsmål»
«Gudstjeneste»
«Hele det samsike miljøet»
Órdenes de reflexividad extrapolítica
Identidad práctica y reflexiva
Traducciones etnopolíticas
Día del Pueblo Sami
«Gudsak»
«Kirken»
«Jeg»
Emblemas
«Kirken»
Dimensión étnica y campo religioso
Lugares de la acción étnicamente marcada
«Kirken»
«Hjemme»
Dimensión subjetiva y campo religioso
Trayectos históricos
Sr. Morgenson.— El domingo después… y también en el mismo día, el seis de febrero, estamos dispuestos para tener uno o dos servicios religiosos.
Dimensión étnica y campo religioso
Ángel.— Ahá… eso me contó la señora Mathisdatter.
Sr. Morgenson.— Sí.
Ángel.— Ella me contó un poco…
Dimensión étnica y campo religioso
Sr. Morgenson.— Ellos han querido hacer algo junto con la Iglesia en relación con el seis de febrero. Y a mí me parece muy… muy bien. También quieren… en la misma semana, el año pasado estaba yo en [~ Bjerkvik]… el sábado… tuvimos un día de reflexión, el sábado, sobre la cuestión Sami, y el domingo tuvimos un servicio religioso.
Prácticas de incoación
El efecto experto
Ángel.— Sí.
Sr. Morgenson.— Y… así que en todo el entorno Sami, el 6 febrero ha sido un poco como… ha sido un… una cuestión de toma de conciencia, y también una cuestión relativa a Dios [*Gudsak*]. Sí. El seis de febrero ha elevado la conciencia del entorno Sami y… la Iglesia ha acompañado.
Prácticas de incoación
Formas de lo local
Retóricas del universalismo
Ángel.— Sí.
Dimensiones rituales de la acción
Sr. Morgenson.— Y esto… yo le he concedido toda la prioridad que he podido, y he comprado la bandera [sami]… y me he preocupado porque en la iglesia hubiera un par de pequeñas banderas...
Valoración de la dimensión convencional
Ángel.— Sí [Río]…
Sr. Morgenson.— …en el púlpito del predicador. Y [Ríe]… y… de manera que el entorno sami pudiera sentirse en la Iglesia como en casa. Porque con anterioridad no había sido así…
«Det samiske miljøet»
Ángel.— Sí…
Formas de lo local
Prácticas de incoación
Conceptos frente a sujetos
Sr. Morgenson.— No había sido así.
Órdenes de confianza extrapolítica
Órdenes de participación extrapolítica

Ángel.— Sí, sí.

«Jeg» «Skånland»
Trayectos biográficos

Sr. Morgenson.— Y en… en Skånland, también… yo soy ya mayor, tengo setenta años, y…

Imágenes de la compatibilidad «Sami»-«Noruego»

Ángel.— Ahá… sí...

«Menighetsrådet»

«Tromsø»
«Jeg»
Imágenes morales
Anudamientos temporales
Estructuración religiosa
La lengua

Sr. Morgenson.— Sí, y en Skånland, al sur de Tromsø, yo estuve allí tres semanas y escribí una carta al Consejo Parroquial proponiendo que debería tomarse una decisión, la determinación de que hubiera algún servicio religioso bilingüe, en sami… en la iglesia principal…

«Gudstjeneste» «Samisk» «Hovedkirken»

Órdenes de inclusión extrapolítica

Ángel.— Ahá…

[Lugares de la acción étnicamente marcada]

Reconocimientos
Trayectos históricos
«Samisk Gudstjeneste»

Sr. Morgenson.— ...en la iglesia principal… y así fue, se tomó la decisión… dos veces al año debía celebrarse un servicio religioso en sami en la iglesia principal.

Continuidades burocráticas

Ángel.— Sí, sí.

Sr. Morgenson.— Así que…

Ángel.— No de una forma marginal, *muhto*... [pero...]

«Ut i marka»

Sr. Morgenson.— No. No de una forma marginal… no ahí, fuera de la ciudad…

Posición de etnógrafo

Ángel.— Sí, sí.

«Nosotros»

Sr. Morgenson.— ...sino en la iglesia principal. Y cuando yo… había un redactor en el periódico *Ságat*... que dijo que era en nuestro beneficio que la lengua sami fuera instituida en la iglesia principal… en Skånland.

La presencia de los medios
«En redaktor i Ságat»
Agencias formalizadas
Imágenes Morales

Órdenes de interés extrapolítico

«Samisk»

Ángel.— Ahá…

«Jeg» Apuntes de gusto

Sr. Morgenson.— Yo me vi muy satisfecho por ello [Reímos], sí.

Ángel.— Lo comprendo.

Día del Pueblo Sami
«Kirken»
Dimensión étnica y campo religioso
Formas de lo local

Sr. Morgenson.— Sí. Y también, en relación con el seis de febrero… también se ha producido un buen desarrollo en relación con la Iglesia, en muchos, muchos lugares.

Ángel.— Sí, así que… ¿cree usted que podría decirse… cree usted que estas revitalizaciones nacionales…?

Trayectos históricos
Imágenes morales

Sr. Morgenson.— Sí…

Ángel.— ...han influido en una buena dirección?

[Atribuciones en el espacio asociativo]

Sr. Morgenson.— ¡Sí!

Ángel.— Eh...

Dimensión étnica y campo religioso

Sr. Morgenson.— Sí, sí, eso creo.

Ángel.— ¿...también en el mundo religioso?

Órdenes de reconocimiento extrapolítico
La lengua

Sr. Morgenson.— Sí, eso quiero decir. Por eso he ayudado a que el sami llegue a ser más... [Pausa] natural, normal y respetado también en la Iglesia.

«Jeg»
«Samisk»
«Kirken»
Estructuración religiosa

Ángel.— Ahá…

Trayectos históricos
Trayectos biográficos
Dimensión étnica y campo religioso
Voz doble
Ironía
Prácticas de incoación

Sr. Morgenson.— Porque he sido tan obligado… en efecto, ha sido un poco como un dogma… «Dios es noruego» [Ríe]…

Estructuración religiosa
Traducciones etnopolíticas

Ángel.— Sí, sí [Río].

Voz doble
Ironía

Sr. Morgenson.— ¡«Dios es noruego»! [Reímos] sí… sí…

Posición del etnógrafo

Ángel.— Sí… a pesar de la atención que la Iglesia católica presta a lo local, a las iglesias locales, también… por supuesto… ha sido así, esta creencia de que Dios es español o de que Dios es… [Río].

Sr. Morgenson.— Sí, sí.

Retóricas de universalismo
Imágenes morales

Ángel.— ... No boliviano, o...

«Her» «Oslo»
«I den Katolske Kirken»
«Forskjellige folk»
La lengua

Sr. Morgenson.— Pero también aquí, en la iglesia católica de Oslo por ejemplo… hay veinte o treinta… pueblos diferentes y muchos idiomas.

Imágenes de la «multiculturalidad»

Ángel.— Sí, sí, sí… así es.

Imágenes morales
Órdenes de reflexividad extrapolítica

Sr. Morgenson.— Creo yo. Así que… sí. El… el… [Pausa] hay un… hay algo dogmático, es un axioma de carácter dogmático. {Referido a «Dios es noruego»}

Ángel.— Sí…

«Alle» «Gud» «Norsk»
La lengua
«Samisk»
«Jeg»
«Helsepersonell»
Voz doble

Sr. Morgenson.— Es decir, Dios es noruego y… en consecuencia todos saben noruego, todos saben noruego, no hay necesidad del sami. Y al final lo que puedes escuchar es doloroso y violento… yo he escuchado decir en un hospital, al personal sanitario, «nadie lo ha pedido», «nadie lo ha pedido»…

Ángel.— Ahá…

Traducción de sentimientos subjetivos

Sr. Morgenson.— Es decir, nadie ha pedido hablar en sami.

Ángel.— «nadie lo ha…»

Prácticas de incoación

Sr. Morgenson.— ...preguntado, pedido, deseado… nadie lo ha expresado, sí…

Ángel.— ...que «quiero que me lo digan en sami».

Órdenes de reflexividad extrapolítica

Sr. Morgenson.— Pero… ¿cómo...?

Subordinación histórica, recursos presentes

Ángel.— Sí, sí.

Lugares de acción étnicamente marcada

Continuidades tácitas
Preguntas radicales
«Et sykemennesket»
«Helsepersonell»
«Kirken»
«Samisk» «Norsk»

Sr. Morgenson.— ...después de ciento cincuenta años de no nombrarlo, de ignorarlo… ¿cómo puede un hombre enfermo pedirlo? Cuando nadie entre el personal sanitario ni en la Iglesia ha venido a decir un Padre Nuestro como una cosa natural en sami, junto con el noruego...?

Órdenes de dignidad extrapolítica

Tematización de la historia

Ángel.— Sí, ¡es completamente imposible! Y…

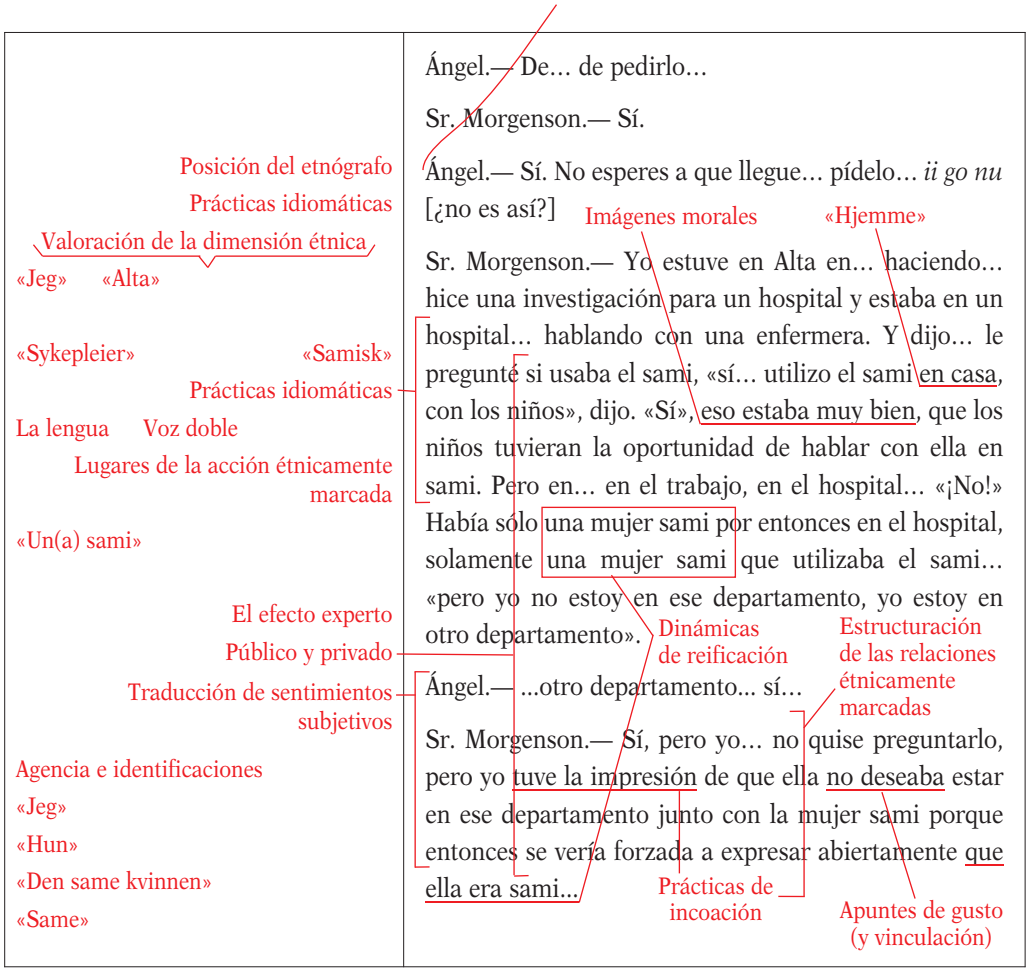
Imágenes de compatibilidad «Sami»-«Noruego»
Traducción de sentimientos subjetivos
Voz doble
«I vår servistid»
«Du»
«Prester»
Órdenes de reflexividad extrapolítica

Sr. Morgenson.— Y… se sabe que es muy doloroso eso de que «nadie lo ha pedido». En nuestra época de servicios… debes pedirlo, ya lo sabes… si quieres tener algo, debes pedirlo. [Pausa] y así sucede con esto también… con los pastores de la iglesia. Y hay mucho que hacer… «cuando nadie lo pide no se hace nada». Si es que tú no tomas la iniciativa…

Dinámicas de reificación

El espacio de los derechos en el discurso

Sujetos frente a conceptos


Posición del etnógrafo
Prácticas idiomáticas
Valoración de la dimensión étnica
«Jeg» «Alta»
«Sykepleier» «Samisk»
Prácticas idiomáticas
La lengua Voz doble
Lugares de la acción étnicamente marcada
«Un(a) sami»
El efecto experto
Público y privado
Traducción de sentimientos subjetivos
Agencia e identificaciones
«Jeg»
«Hun»
«Den same kvinnen»
«Same»
Ángel.— De... de pedirlo...
Sr. Morgenson.— Sí.
Ángel.— Sí. No esperes a que llegue... pídelo... ii go nu [¿no es así?]
Imágenes morales
«Hjemme»
Sr. Morgenson.— Yo estuve en Alta en... haciendo... hice una investigación para un hospital y estaba en un hospital... hablando con una enfermera. Y dijo... le pregunté si usaba el sami, «sí... utilizo el sami en casa, con los niños», dijo. «Sí», eso estaba muy bien, que los niños tuvieran la oportunidad de hablar con ella en sami. Pero en... en el trabajo, en el hospital... «¡No!» Había sólo una mujer sami por entonces en el hospital, solamente una mujer sami que utilizaba el sami... «pero yo no estoy en ese departamento, yo estoy en otro departamento».
Dinámicas de reificación
Estructuración de las relaciones étnicamente marcadas
Ángel.— ...otro departamento... sí...
Sr. Morgenson.— Sí, pero yo... no quise preguntarlo, pero yo tuve la impresión de que ella no deseaba estar en ese departamento junto con la mujer sami porque entonces se vería forzada a expresar abiertamente que ella era sami...
Prácticas de incoación
Apuntes de gusto (y vinculación)

Sección 3
LA PRODUCCIÓN Y LA PRODUCTIVIDAD DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS

En esta tercera sección de *El taller del etnógrafo* voy a explicar qué es y para qué sirve un conjunto de *categorías analíticas*. Mostraré con un ejemplo concreto y complejo cómo se generan las categorías analíticas y cómo se trabaja con ellas; es decir, cómo se producen y cómo resultan productivas. En etnografía, el proceso de trabajo sobre las categorías analíticas constituye la columna vertebral de la investigación, *al poner en relación el material empírico con las ideas teóricas*. Ese proceso es un camino de ida y vuelta de la mesa al campo y del campo a la mesa. Puesto que esta tarea es fundamental, hemos tenido ya algunas aproximaciones fragmentarias a ella en las anteriores secciones de este *Taller* [1.6.6, 1.6.7, 1.6.8; 2.3.7, 2.3.8]: es muy difícil presentar ejemplos concretos de observación y entrevista en etnografía dotándolos de un sentido contextual sin remitir de alguna manera al proceso de análisis. En esta sección veremos en detalle ese proceso, mostrando las sucesivas transformaciones del material etnográfico (que incluye el material empírico y las categorías de análisis), desde la guía de campo hasta el texto final publicado.

3.1. El combustible, el hilo y los retales

Todos los contenidos de esta sección se refieren a un único proyecto de investigación en el que yo he participado. Lo que voy a mostrar aquí es *mi* modo habitual de trabajo con las categorías de análisis. Debemos interpretar lo que sigue, por tanto, como un modelo de trabajo que encierra una lógica. Esto significa dos cosas. En primer lugar, ningún modelo está ahí para identificarnos por completo con él. El modelo ofrece una serie de pautas orientativas para el estudio del concepto «categorías de análisis». En segundo lugar, lo importante es captar *la lógica de trabajo*. Lo que voy a mostrar aquí se puede hacer de infinitos modos: puede hacerse a mano o a máquina, usando la informática o a base de fichas de papel, con boli o con lápiz, más o menos desordenadamente. Cada investigador ha de encontrar los modos

que le resulten más cómodos y productivos. Sólo la experiencia de investigación y algunas manías personales dan respuesta al cómo concreto. Sin embargo, comoquiera que lo haga, si es que un investigador quiere hacer etnografía (o comprender la etnografía que otros han hecho) *deberá necesariamente* entender que, sin análisis teórico, sólo tenemos papel escrito. Nada más. Una etnografía no es nada, nada en absoluto, si lo que en ella contamos no está construido desde una trama de argumentos teóricos. Las piezas básicas que constituyen esos argumentos teóricos son las *categorías analíticas*: sin ellas, no hay etnografía posible.

Por eso, comoquiera que lo haga, el investigador tendrá que hacer imprescindiblemente las siguientes cosas para hacer etnografía:

3.1.1. Tendrá que *leer* ciencias sociales y, en particular, literatura antropológica y etnográfica. La lectura es el alimento de las categorías de análisis; y naturalmente, el combustible básico de la formación de un antropólogo. La adquisición de saber por medio de la lectura es un proceso que se extiende a lo largo de una vida. Cada investigador va formando un curriculum de lecturas, seleccionando las temáticas que mejor se correspondan con sus intereses e inquietudes. Cada antropólogo va leyendo a su manera y a su ritmo, y va conformando así temáticas en las que se va especializando con el tiempo.

Por otra parte, es muy importante no dramatizar este aspecto de la formación. Meter siquiera la nariz en un área de bibliografía, por pequeña que parezca a simple vista, es ya una actividad agobiante. No se trata de leer lo máximo, sino de leer lo óptimo; y de ir aprendiendo a leer a los autores y a discutir con ellos. Para iniciarse en la lógica de la investigación etnográfica sólo hay que entender que, en cualquier aprendizaje práctico, el primero en mover ficha ha de ser el aprendiz. En la carrera de cualquier investigador, las primeras categorías de análisis —las primeras guías de campo— inspiradas por un conocimiento aún muy precario de la antropología, pueden ser muy deficientes, incompletas o inconsistentes. Esto es normal. Pero con algo hay que empezar. Lo que no conduce a nada es no partir de nada.

Es muy común señalar que la tarea de producción o alumbramiento, así como la tarea de formulación de las categorías de análisis, son procesos creativos. Esto es cierto sólo en parte. La capacidad para categorizar fenómenos, para crear buenas etiquetas clasificatorias y para poner en relación fenómenos aparentemente inconexos es la base de la percepción de mútliples

realidades por detrás de la realidad aparente. Y esa percepción es el fundamento de cualquier actividad científica. En nuestro caso, esa capacidad depende crucialmente de nuestra formación como *lectores*. Cuando vemos a un mecánico profesional diagnosticando el problema de un motor, nos parece que actúa como por arte de magia. Sin embargo, esa magia es el resultado de horas y horas dedicadas a escuchar, mirar, desmontar y recomponer motores (podríamos decir, horas dedicadas a *leer* motores). Por eso, esa persona ve cosas, escucha y siente cosas, que nosotros no percibimos. Sin duda, ese mecánico puede ser, además, más o menos intuitivo, creativo, imaginativo, o puede tener un día más o menos afortunado en su oficio, pero nada de ello suplirá a su entrenamiento de años en la tarea.

3.1.2. Tendrá que *confeccionar, antes de ir al campo, una guía de campo*, es decir, un conjunto de categorías de análisis, un desglose de las dimensiones del problema que desea investigar. No importa cuán rudimentaria sea esta guía; tener una guía siempre es mejor que no tener nada en absoluto. Cuanto más y mejor lea, más productivas irán siendo sus guías de campo. Pero incluso si el aprendiz de investigador ha leído muy poco, puede al menos intentarlo.

3.1.3. Tendrá que *hacer trabajo de campo* (o, en su caso, trabajo de documentación histórica), es decir, tendrá que producir material empírico.

3.1.4. Tendrá que *escribir*, es decir, tendrá que articular un relato etnográfico ordenado en torno a argumentos científicos.

Como veremos detalladamente en esta sección, el hilo con el que se tejen todas estas acciones obligatorias de la práctica etnográfica está formado por categorías de análisis. La calidad del hilo que usamos y las puntadas que damos con él, configuran el *sentido* de la etnografía, el *montaje* de los materiales empíricos, el *texto científico* que deseamos publicar para formar parte, ya elaborado, del depósito de combustible común, del que se servirán otros investigadores.

Para comprender todo el contenido que a continuación presento, hemos de imaginar a Ángel en la siguiente situación: sentado en su *mesa de trabajo*, Ángel fabrica un tapiz (el texto etnográfico) a base de dos tipos de acciones: *coser* y *tejer*. Como consecuencia de su formación teórica y de su trabajo de campo, Ángel tiene sobre su mesa los siguientes materiales:

* En un recipiente, un conjunto de pequeños retales de tela, pequeños

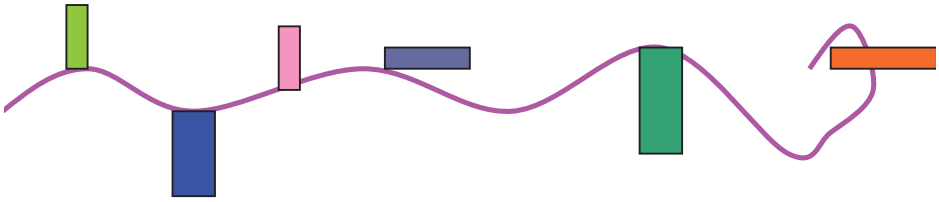
retales de colores (piezas de material empírico producidas durante el trabajo de campo).

* Sobre la mesa, un conjunto de hilos de lana (cada uno de ellos es una categoría analítica).

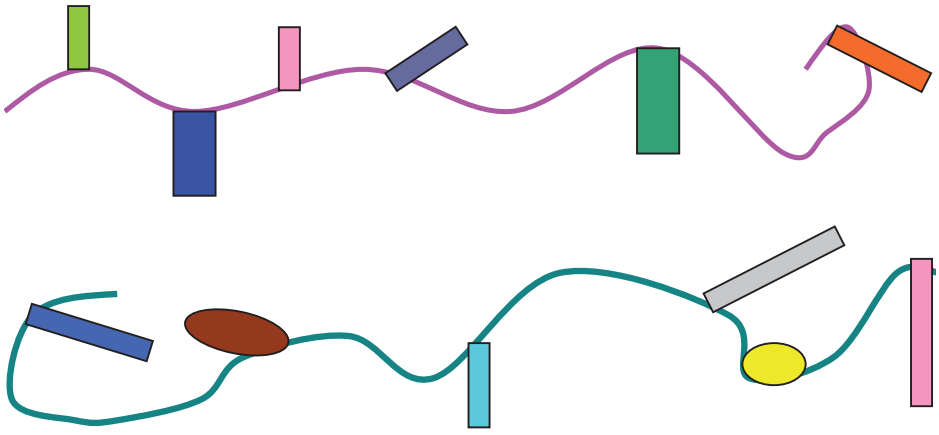
* Una aguja de coser y dos agujas de tejer.

Con estos materiales, Ángel hará lo siguiente:

* Tomará un hilo de lana (una categoría de análisis) y *coserá a él* pequeños pequeños retales de tela con la aguja de coser. Así:

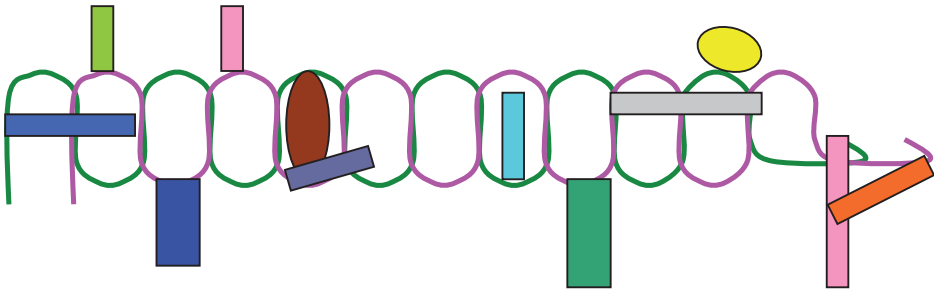


* Tomará más hilos de lana (más categorías de análisis) y seguirá preparándolos, cosiendo a ellos *retales de material empírico que previamente habrá recortado y seleccionado*. Cuando haya preparado así dos de estos hilos, Ángel tendrá sobre su mesa lo siguiente:



* Como resultado del proceso de análisis que relataré en estas páginas, Ángel tendrá sobre su mesa muchos hilos de lana preparados de este modo.

* Después, tomará estos hilos a los que he cosido esos pequeños retales empíricos y, con las agujas de *tejer*, iré tejiendo el tapiz (el texto etnográfico). Así:



3.2. El ejemplo

El ejemplo que usaré en esta sección viene del proceso de investigación que ha conducido a la elaboración del Capítulo 1 del libro *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. A lo largo de esta sección, voy a ir presentando una serie de ocho documentos de investigación por medio de los cuales ilustraré, muy detalladamente, cómo fue configurándose el espacio de categorías de análisis. Además, mostraré qué relación hay entre esas categorías y el material empírico; y entre esas categorías y el texto etnográfico. Ofreceré así un recorrido microscópico por una práctica etnográfica concreta, que llevará a contemplar solamente unas pocas páginas del Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución* como el resultado de un proceso general de investigación. Con ello obtendremos una imagen limitada, pero también muy precisa de la trastienda de la etnografía.

3.2.1. Para comprender todo el contenido siguiente de esta sección debe usted estar familiarizado con la investigación que le sirve de referencia. Para ello, *antes de seguir leyendo este texto* conviene hacer lo siguiente:

* Leer primero la Introducción y los capítulos 7 y 8 del libro de Velasco, Díaz de Rada y otros, 2006, *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. Estos capítulos dan una idea del sentido de la investigación de la que le hablaré aquí. Sólo si tiene una idea de qué es lo que buscábamos en este proyecto de investigación y qué es lo que llegamos a encontrar se podrá comprender lo que yo hice, el sentido de mi búsqueda.

* Leer a continuación, íntegramente, el Capítulo 1 de ese mismo libro: «'Acercar la administración al ciudadano'. El cometido de la Oficina de Atención de la Comunidad de Madrid». Todo el ejemplo de esta sección de *El taller del etnógrafo* tiene que ver con materiales de este capítulo, que fue mi contribución específicamente etnográfica al libro.

3.2.2. Una vez leídos esos textos, ya podemos continuar con este texto. Ya conocemos los problemas fundamentales que abordamos en la investigación, y nos hemos hecho una idea de lo que yo hice, como investigador, en la Oficina de Atención al Ciudadano de la Comunidad de Madrid. Ahora ya podemos acercar el ojo al microscopio.

3.3. Documento 1. La guía de campo del equipo de investigación

3.3.1. *La sonrisa de la institución* deriva de un trabajo de investigación etnográfica planificado en equipo. Como hemos leído en la Introducción del libro, cada investigador hizo trabajo de campo en una localización precisa y en un conjunto de situaciones particulares. El trabajo de campo respondió en cada caso a las peculiaridades de cada establecimiento institucional, pero la *etnografía* como proceso global de la investigación se gestó sobre un proyecto unitario, dando lugar a su vez a un texto argumentalmente unitario: el libro publicado. Vemos así que diferentes trabajos de campo pueden concurrir en un único proyecto etnográfico, cuando éste cuenta con unas intenciones teóricas concretas, es decir, con un conjunto planificado de categorías de análisis. En este proyecto de investigación, cada investigador acudió a las situaciones de *su* campo; pero todos los investigadores, durante tiempos muy significativos del proceso de investigación, compartimos parcialmente *la misma mesa de trabajo*.

3.3.2. Cuando pusimos en marcha el proyecto en los inicios de 1996, el primer paso fue elaborar una guía de campo común que nos orientara, a todos los investigadores componentes del equipo, en nuestros campos respectivos. Para ello pusimos en marcha un seminario de discusión, coordinado por Honorio Velasco, en el que durante varias semanas discutimos en torno a una *mesa* los textos de un plan de lecturas. En particular nos interesó leer a fondo el texto de Anthony Giddens inspirador del proyecto, *Consecuencias de la modernidad*; y centrarnos en los modos de entender los conceptos de «confianza» y «riesgo» en ciencias sociales. Para ello recurrimos a algunas

lecturas fundamentales: sobre todo, los trabajos de Georg Simmel, Diego Gambetta, y Ulrich Beck, entre otros (fíjese en la bibliografía del libro). Naturalmente, a ese seminario acudimos todos con nuestros respectivos equipajes teóricos, formados a lo largo de años de investigación. Por entonces, todos los miembros del equipo habíamos concluido ya nuestras tesis doctorales.

3.3.3. Como consecuencia de ese seminario de discusión, Francisco Cruces, uno de los integrantes del equipo, compuso la siguiente guía de campo general, un catálogo relativamente amplio de *categorías analíticas* que iban a orientar los trabajos de campo de cada investigador del equipo. Esta guía de campo, una vez discutida y precisada, fue adoptada para proseguir con la investigación:

DOCUMENTO 1 **Guía de campo para el equipo de investigación**	**ACLARACIONES**
[Lea esta columna, primero, ignorando los contenidos de la columna de la derecha (Aclaraciones). Observe que las categorías son numeradas de forma continua en esta columna. A continuación, mire las aclaraciones a algunas de estas categorías en la columna de la derecha. Si no comprende el contenido de algunas de las categorías de esta columna no se preocupe. El sentido de estos documentos es fundamentalmente mostrarle un *modo* de trabajo]. [Muy importante: Las categorías de análisis aparecen en esta columna numeradas. Esto sólo se debe a las necesidades de exposición en esta sección de *El taller del etnógrafo*. Cuando confeccionamos nuestras guías de campo es mejor no numerar las categorías, y listarlas simplemente como si se tratase de la lista de la compra ordenada por orden alfabético].	[En esta columna le ofrezco aclaraciones de algunas categorías analíticas de la guía de campo de la columna de la izquierda. No lea esta columna hasta haber leído por completo la guía de campo. Estas aclaraciones sólo tienen la función de dar una idea del trabajo de fundamentación teórica que apuntala las categorías de una guía de campo. Estas aclaraciones no son exhaustivas. La única intención es facilitar algunos ejemplos de elaboración teórica].

1. Marco institucional 1.1. Misión y objetivos de la institución 1.2. Peculiaridades funcionales: *input*, proceso de trabajo, *output* 1.3. Peculiaridades organizativas: organigrama, mando, relaciones externas 1.4. Sistemas de comunicación 1.5. Funciones y tareas especiales 1.6. Heterogeneidad interna 1.7. Problemática específica. Identificación de problemas funcionales: generales (de la organización humana, estatal, etc.), específicos (de una *expertise*, una función o un público) 1.8. Historia institucional 1.9. Valores, normas, creencias, mitos, imágenes de la institución 2. Puntos de acceso 2.1. Opacidad y visibilidad 2.1.1. Grado de visibilidad de los procesos, instalaciones y personas institucionales 2.1.2. Formas de mantenimiento de las zonas opacas y puntos ciegos del sistema experto: Secretos e información confidencial. Áreas restringidas. Temas tabú. Filtración. Rumor. Bulo. Denuncia pública 2.1.3. Construcción de la «cara» pública: puntos de acceso; agentes intermediadores; políticas de comunicación e imagen corporativa 2.1.4. Metáforas de *visibilidad y transparencia*	Una *expertise* es un conjunto de experiencia humana, es decir, un saber entendido como saber práctico. En este caso concreto, *expertise* se refiere al saber concreto que los trabajadores de una institución ponen en juego en su trabajo cotidiano. *Visbilidad, transparencia*. Piense, por ejemplo, en la transformación que han sufrido las oficinas bancarias en los últimos

	años: de ser establecimientos que separaban rígidamente a los usuarios de los trabajadores, por medio de muros, ventanillas y rejas, han pasado a ser espacios con cuyo diseño los arquitectos y decoradores *intentan* producir en el usuario una imagen de transparencia y cercanía.
2.2. Desanclaje	*Desanclaje* es un concepto tomado de Anthony Giddens, quien a su vez lo elabora a partir de autores que escribieron antes que él (por ejemplo, Erving Goffman). Hace referencia al proceso social que lleva a *desanclar* el funcionamiento y los resultados de la acción de las instituciones de los contextos *locales* de la acción cara a cara, particularmente entre usuarios y expertos, aunque no solamente. Por ejemplo, cuando usted visita un hospital para ser ingresada, hay un protocolo de acciones pautado por el reglamento institucional. Ese protocolo no es negociado en cada caso: ni usted ni la recepcionista (ni, por otra parte, los enfermeros o las médicas) están habilitados para negociar, en la inmediatez de la interacción cara a cara, cómo debe ser puesto en práctica su ingreso concreto. Ese protocolo reglamentario es un instrumento de *desanclaje* porque está diseñado en un lugar y en un tiempo que no se corresponde con el de su interacción concreta. El *desanclaje* es una propiedad fundamental de la clase de relaciones humanas que se producen cotidianamente en las instituciones burocráticas.
2.2.1. Identificación general de los puntos de acceso: escenarios, actores, *scripts* de acción, problemáticas específicas, clasificación de estos elementos, estrategias de tratamiento de estos elementos por parte de la institución	

2.2.2. Procedimientos de desanclaje: discontinuidades temporales, discontinuidades espaciales (rutinas, *passages*, marcadores territoriales y desterritorializadores), indicadores de un orden espaciotemporal autónomo, cambios de identidad personal, formas de despersonalización, estandarización y universalización. (*No-lugares y espacios liminales*)	Ambos conceptos —*no-lugares* y *espacios liminales*— fueron tomados, respectivamente, de Marc Augé y Victor Turner.
2.2.3. Procedimientos de *coordinación*: coordinaciones espaciales, coordinaciones temporales, *regulaciones coordinadoras*, indicadores de conducta futura, anticipaciones coordinadoras, anticipaciones evitadoras	*Coordinación* se entiende aquí, básicamente, como coordinación *de las acciones* que ponen en práctica los diversos agentes de la institución. La coordinación es uno de los principales problemas que se destacan en cualquier reflexión sobre la burocracia. También los usuarios de las instituciones burocráticas hablan frecuentemente de este asunto y lo identifican como el caballo de batalla de cualquier institución. Por otra parte, ningún sistema de acción humana que exija la coordinación de acciones de dos o más agentes es perfecto de una vez por todas. Frecuentemente, los agentes han de *regular sobre la marcha* su propia coordinación. Para ver estos procesos está la categoría *regulaciones coordinadoras*. Por ejemplo, en la Oficina de Atención al Ciudadano de la Comunidad de Madrid, cuando el usuario solicitaba una información denominada «de segundo nivel», se le invitaba a esperar el tiempo necesario para que la informadora buscase las fuentes y el contenido adecuado para la información solicitada. Ese mensaje de espera, que podía extenderse durante algunos días, facilitaba las acciones de coordinación con otros

	expertos de la institución capaces de dar respuesta a la pregunta.
2.2.4. Procedimientos de *reanclaje*: historización, autopresentación local de la institución, estrategias clientelares, formas de personalización y reconocimiento personal, comunicación *off the record*, estigmatización, reconocimiento de casos excepcionales	*Reanclaje* es el proceso social inverso del *desanclaje*: el proceso social que lleva a *reanclar* el funcionamiento y los resultados de la acción de las instituciones *en los contextos locales* de la acción cara a cara. El reanclaje es una propiedad prácticamente omnipresente en las prácticas concretas de los agentes de las instituciones burocráticas. En caso contrario las instituciones estarían —por decirlo así— completamente deshumanizadas; no habría en su acción nada local, nada biográfico, nada que tuviera algo que ver con *esas personas* que concretamente se vinculan en ellas. Cuando el usuario de una consulta médica reconoce su preferencia *precisamente por esa doctora* que lleva tantos años atendiéndolo, estamos ante un proceso de reanclaje; pero también cuando el concejal de un municipo, haciendo un juego clientelar, sitúa precisamente a *su cuñado* como técnico municipal, esperando que ese cuñado le conceda *precisamente a él o a los suyos* una serie de favores.
2.2.5. Convenciones de uso del sistema experto (*scripts* de acción). Evolución histórica de las convenciones de uso. Por ejemplo, en el caso de *Iberia*, comparar las convenciones del vuelo civil desde el periodo formativo de las compañías hasta ahora	*Script* [guión] de acción es un concepto tomado de los estudios cognitivos. Un *script* es una secuencia convencional de acción que, típicamente, sigue un agente social en una situación determinada. Por ejemplo, cuando usted va a un mostrador de un banco, si la oficina no le es familiar, lo primero que hace es orientarse sobre el procedimiento para ser atendido; si usted ve que hay una cola, se pondrá el último, pero si ve que hay una máquina expendedora de números de turno se dirigirá a ella y extraerá su número; después, realizará el paso siguiente en cada caso, y así sucesivamente. El script es convencional porque está sujeto

	a *reglas de acción* (algunas de ellas escritas y muchas de ellas no escritas) y porque configura la acción, en esa situación, como una acción que sigue reglas.
3. Actores 3.1. Expertos 3.1.1. Categorización social del experto 3.1.2. Tipos de expertos [*emic*] 3.1.3. Pluralidad interna del sistema experto y manejo de su diversidad cultural 3.1.4. Organización interna del sistema experto: división técnica de las tareas, grupos de status, relación con el saber experto, poder, capacidad de decisión, capacidad de bloqueo, grado de visibilidad 3.1.5. Satisfacción. Motivos de satisfacción 3.2. Usuarios 3.2.1. Sujeto social construido (modalidades de vinculación institución-sujetos). Definiciones institucionales de «*individuo*» y «*persona*». Definiciones institucionales de «colectivos» 3.2.2. Categorización social del público. Construcción de la condición de «individuo» (usuario, viajero, paciente, cliente, sujeto, contribuyente, vecino, ciudadano, etc.)	*Emic: Tipos de expertos* desde la perspectiva de los propios agentes de la institución. En general, las instituciones burocráticas tienen una orientación individualista, es decir, trabajan con sus usuarios como si se tratase de individuos desprovistos de sus relaciones sociales significativas. Por mucho que intenten repersonalizar los vínculos con los usuarios, sus formas de conocimiento y trabajo les impiden considerar a esos individuos como *personas* sociales. Cada vez que una institución burocrática tiene que habérselas con las personas, como sujetos sociales concretos, con sus relaciones sociales concretas y con su biografía concreta, tiende, en consecuencia, a verse desbordada.

3.2.3. *Estrategias* de aislamiento-autonomización institucional	O sea, *estrategias* que los agentes de la institución ponen en práctica para no verse directamente afectados (en la interacción o de otros modos) por las acciones de los usuarios. Piense en el ejercicio clínico de los médicos o en el ejercicio de atención y cuidado de las enfermeras. En ambos casos, los profesionales necesitan frecuentemente *aislar* su acción de la presencia de los familiares, porque de ello depende en parte el éxito técnico de su ejercicio. Naturalmente, hay muchos casos en los que los expertos piden para sí un aislamiento, una autonomía o una reserva que no encuentran justificación, necesariamente, en el ejercicio técnico de la profesión.
3.2.4. Cambio en la percepción, clasificación y conceptualización de los usuarios	
3.2.5. Tipos de usuarios [*emic*]	
3.2.6. Perfil de los usuarios. *Cambio*	Es decir, cambio histórico en las definiciones del perfil de los usuarios. Cada vez que se usa la palabra «cambio» en esta guía de campo, el referente es el «cambio histórico».
3.2.7. Demandas de los usuarios. Cambio	
3.2.8. Actitudes y conocimientos de los usuarios. Cambio	
3.2.9. Prácticas de uso y apropiación de la institución: cuándo, cómo, para qué se emplea el sistema experto	
3.2.10. Abordajes no individualizados de la institución	
3.2.11. Satisfacción. Motivos de satisfacción	
4. Interacción (Proceso local de intercambio comunicativo; relación entre el saber del experto y el saber del usuario)	
4.1. Rutinas de relación. Cambio	
4.2. Modos globales de interacción entre el saber lego y el saber experto: confrontación, convergencia, independencia, dependencia, sinergia,	

traducción mutua, desautorización, evaluación, etc. 4.3. Intercambio comunicativo entre profesionales y usuarios: modos, contexto lingüístico y extralingüístico, roles comunicativos 4.4. Comunicación crítica y formaciones de compromiso. Metáforas y modelos de *continuidad cognitiva* 4.5. Construcción discursiva de la autoridad experta. Estrategias retóricas del experto: procedimientos gramaticales y lexicales de continuidad cognitiva (por ejemplo: eufemismo, tecnicismo, neologismo...) 4.6. Reacciones frente a la autoridad experta. Estrategias retóricas del usuario: préstamos, hipercorrección, preguntas, reclamos, silencios, habla semipública, explicaciones alternativas, excusas, adivinaciones, anticipaciones... 4.7. Estilos comunicativos de los usuarios 4.8. Estilos comunicativos de los profesionales 4.9. Experiencias de aprendizaje del trato institucional 4.10. Fórmulas y formalismos del trato experto/lego 4.11. Marcadores e indicadores de status 4.12. *Proxémica*: trayectorias, burbuja personal, definiciones proxémicas de la persona-en-institución. Goffman: glosa corporal (*displays*, contrafintas, signos críticos, puntos de establecimiento, coordinaciones de ajuste), ojeo	*Continuidad cognitiva:* Continuidad en cuanto a las formas, códigos, intenciones, etcétera, en la comunicación entre los expertos de la institución y los usuarios. Esta categoría permite ver que no todo en el trato con las instituciones burocráticas es confrontación de mundos netamente opuestos; en muchas ocasiones usuarios y expertos actúan en identificación los unos con los otros. La *proxémica* estudia las formas y procesos que, en cada situación de interacción, ordenan convencionalmente los aspectos no verbales (y particularmente no semánticos) de la interacción de las personas. Así, una regla no escrita obliga a mantener las distancias con un alto cargo en una recepción oficial; y otra obliga a estrechar en un abrazo a un hermano que ha estado ausente mucho tiempo.

5. Incertidumbre y riesgo 5.1. Fuentes de incertidumbre 5.2. Conceptualización de la incertidumbre institucional. Definiciones, modelos y metáforas de riesgo, peligro e incertidumbre. Campo semántico de la incertidumbre: «accidentes», «incidentes», «catástrofes», «contingencias», «problemas», «imprevistos»... 5.3. Cambio en los parámetros, controles y medidas de riesgo 5.4. Tipos de reglamentos y procedimientos de seguridad. Reglamentismo. Percepción y uso de los reglamentos y procedimientos por parte del personal 5.5. Definiciones expertas de la «problematicidad». Estrategias de identificación y acotación de problemas. *Casos tipo* 5.6. Dilemas decisionales de asunción de riesgos: definición de poblaciones diferencialmente afectadas, criterios de pertinencia decisional, presentación técnica *vs.* ética de las decisiones, formas de seguimiento, control, evaluación y aceptabilidad de los riesgos 5.7. Casos no previstos o imprevistos. Casos liminales, límite, marginales 5.8. Situaciones de emergencia y excepcionalidad 5.9. Sistemas de alerta 5.10. Fuentes de conflicto interno y formas en que revierten sobre el usuario 5.11. Episodios de conflicto, ruptura o fricción	*Casos tipo*. Este comentario nos invita a registrar casos, sucesos institucionales, que típicamente son entendidos por los expertos de la institución como «problemas». Note que es ésta una categoría *más* de nuestros campos de trabajo, y que no hay una identidad entre los contenidos de esta categoría, que nos induce a registrar los «problemas» que perciben los expertos institucionales (pespectiva *emic*), y el *problema* general de nuestra investigación como etnógrafos (perspectiva *etic*): las prácticas de formación de confianza y riesgo entre expertos y usuarios.

5.12. Quejas: momentos, tipos, procedimientos, causas, resoluciones, periodicidad, previsibilidad, respuesta institucional 5.13. La escena deseada y la escena temida 6. Confianza y fiabilidad 6.1. Confianza: significados, definiciones, sinónimos 6.2. Modelos y metáforas de la relación fiduciaria. Metáforas de orden y organización 6.3. Tipos de confianza («formas de fe»): personal, centrada en un saber certificado (Giddens), carismática, sistémica (Simmel) 6.4. Creencias y explicaciones legas del *explanans* y el *modus operandi* del sistema experto. Modelos comprensivos del mismo 6.5. Expectativas de regularidad y de cambio 6.6. Formas y casos de violación de la confianza. Anomalías respecto a las expectativas de regularidad. Síntomas que desencadenan desconfianza. Atribución de *locus de responsabilidad* frente a las anomalías (agencia moral, causa natural, azar). Razones de abandono en el uso del servicio 6.7. Imagen institucional. Atributos, evolución de la imagen, roles esperados, percepción de los profesionales, estereotipos de los profesionales, fuentes de imagen	*Explanans*. Creencias y explicaciones que los usuarios —no expertos— encuentran en las justificaciones y formas de actuación de la institución en cuestión. *Locus de responsabilidad*, es decir *¿dónde* se sitúa la fuente de responsabilidad cuando sucede una anomalía o cuando se rompe una expectativa de confianza?

3.3.4. Volvamos a revisar esta guía de campo para fijarnos en algunas de sus propiedades. Ello nos servirá de pretexto para explicar algunas cuestiones acerca del concepto «categorías analíticas», y de su proceso de producción.

3.3.4.1. Cada entrada de esa guía de campo del equipo de investigación (columna de la izquierda de la tabla anterior) es una categoría analítica, es decir, una categoría clasificatoria a cuyo objeto de referencia prestamos atención en la investigación de campo. Algunas de esas categorías analíticas son desglosadas en otras menores. Y algunas de esas categorías menores pueden contener un listado aún menor, que queda abierto a más posibilidades. Por ejemplo, fíjese en la categoría

> 4.2. Modos globales de interacción entre saber lego [es decir, el saber de los usuarios de la institución, presumiblemente no tan especializado] y saber experto [es decir, el saber de los profesionales que trabajan en la institución, presumiblemente más especializado]: confrontación, convergencia, independencia, dependencia, sinergia, traducción mutua, desautorización, evaluación, etc.

3.3.4.2. Cada una de estas categorías analíticas es una categoría clasificatoria. Esto quiere decir que funciona como un cajón conceptual que llenaremos de contenido empírico durante el trabajo de campo. *Una* categoría analítica contendrá *muchos* ejemplares empíricos de la misma clase teórica: esos ejemplares empíricos son los objetos de referencia que dan cuerpo a la categoría analítica. Veamos cómo funciona esto tomando como ejemplo la categoría

> 5.11. Episodios de conflicto, ruptura o fricción
>
> Al formular esta categoría de análisis, el investigador sabe que deberá tener en cuenta un variedad de ejemplares empíricos relacionados con los episodios de conflicto, ruptura o fricción en su campo institucional. Así estará facultado para *dirigir su atención* hacia los comportamientos y discursos que se refieran a esa categoría de análisis.
>
> Fíjese en que la categoría analítica no prefigura en sí misma cuál será la fuente de material empírico, es decir, cuál será la

procedencia concreta de la información empírica. El etnógrafo puede, en consecuencia, *hacer varias cosas distintas* en el campo al usar esta categoría analítica, y esas cosas además no son excluyentes:

* Puede *esperar* la aparición de ejemplares empíricos, episodios de conflicto, ruptura o fricción en su campo institucional, o discursos verbales relacionados con esos episodios; y registrar la información cuando esos episodios o esos discursos verbales tengan lugar.

* Puede *observar* directamente aquellas situaciones en las que previsiblemente el conflicto institucional será tematizado, es decir, convertido en materia de acción. Puede por ejemplo, *seleccionar*, de entre el conjunto de situaciones del campo institucional, las reuniones de los comités disciplinarios o las reuniones directivas donde se tratan asuntos de personal, que previsiblemente estarán atravesadas por inevitables conflictos estructurales; y hacer observación de campo en esas situaciones.

* Puede *dialogar* con las personas del campo sobre la temática del conflicto, la ruptura y la fricción institucional, o pedirles relatos de esos episodios. Y puede hacerlo en un gradiente ilimitado de posibilidades: desde la charla en el café hasta la entrevista más específica, desde la entrevista a agentes individuales del campo institucional hasta la entrevista en grupo.

* Puede *obtener documentos* de cualquier clase sobre el conflicto, la ruptura o la fricción en ese campo institucional: actas de reuniones de personal o de los comités disciplinarios, memorias institucionales, publicaciones, folletos, y toda clase de objetos con registro verbal y no verbal en los que pueda interpretarse algún contenido relativo a esta categoría (por ejemplo, fotografías tomadas de pintadas en los muros externos de los edificios).

Esta categoría analítica 5.11., como todas las demás categorías enunciadas en la guía de campo que le he presentado, orienta la sen-

sibilidad del investigador hacia un *conjunto clasificatorio* de ejemplares empíricos (observables).

3.3.4.3. Un guía de campo como ésta facilita también un acceso a la *complejidad* de la vida social en esos campos institucionales. Esta propiedad, la facilitación del análisis complejo, puede desglosarse en otras cuatro propiedades que usted puede apreciar fácilmente en este Documento 1:

> 3.3.4.3.1. La característica más evidente es, tal vez, la *triangulación* de los sujetos sociales. Puede apreciar esa triangulación en las categorías que se desglosan en el punto 3 de la guía, sobre los Actores; así como en la apertura que la guía ofrece en algunas de las subcategorías de esa categoría 3, especialmente:
>
> > 3.1.2. Tipos de expertos [*emic*]
> >
> > 3.1.3. Pluralidad interna del sistema experto y manejo de su diversidad cultural
> >
> > 3.2.1. Sujeto social construido (modalidades de vinculación institución-sujetos). Definiciones institucionales de «individuo» y «persona». Definiciones institucionales de «colectivos»
> >
> > 3.2.2. Categorización social del público. Construcción de la condición de «individuo» (usuario, viajero, paciente, cliente, sujeto, contribuyente, vecino, ciudadano, etc.)
> >
> > 3.2.5. Tipos de usuarios [*emic*]
>
> 3.3.4.3.2. Otra propiedad importante que facilita el análisis complejo es la *heterogeneidad* de la guía en cuanto al grado de concreción de los objetos a los que apunta. Un guía de campo debe ofrecer, en la medida de lo posible, perfiles variados de los objetos a los que se refiere. Si todas las categorías son muy concretas, la teorización resultante difícilmente podrá elevar vuelo desde el contexto puramente local. Si todas las categorías son muy abstractas, muy alejadas de las prácticas sociales concretas, será imposible conectar nuestra teorización con la vida social. Esa vida social es compleja porque en ella se producen, cotidianamente, fenómenos de muy

diversa índole y en escalas de acción muy diversas, y porque las posibles clasificaciones de esos fenómenos pueden hacerse también de modos muy diversos. Recuerde el análisis que se ofrece, en el Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución*, a propósito de la significación del fichero de Mari Luz (página 56 y siguientes). El fichero de Mari Luz es una *cosa* bien concreta, una *cosa* del campo, de cuyo análisis podemos extraer interesantes propiedades teóricas del conjunto de acciones de la Oficina, en lo que se refiere al concepto de «Información».

> En una guía de campo bien confeccionada, comparten espacio categorías muy concretas (muy cercanas a las prácticas sociales concretas) y categorías muy abstractas (centradas en modelos teóricos de los investigadores). Compare en este sentido las categorías
>
> 2.2.1. Identificación general de los puntos de acceso: escenarios, actores, *scripts* de acción, problemáticas específicas, clasificación de estos elementos, estrategias de tratamiento de estos elementos por parte de la institución
>
> 2.2.2. Procedimientos de desanclaje: discontinuidades temporales, discontinuidades espaciales (rutinas, *passages*, marcadores territoriales y desterritorializadores), indicadores de un orden espaciotemporal autónomo, cambios de identidad personal, formas de despersonalización, estandarización y universalización. (*No-lugares y espacios liminales*)

La categoría 2.2.1 nos invita a registrar aspectos muy concretos de la vida institucional, como los Escenarios de acción (donde incluiríamos, por ejemplo, el mobiliario); la categoría 2.2.2 nos orienta hacia la comprensión de nuestro campo desde la formulación teórica Desanclaje, ampliamente tematizada por Anthony Giddens en una de nuestras lecturas de referencia.

Pero, atención: la orientación fundamental de una guía de campo es *el examen de la vida social concreta*. Se trata de un

instrumento de campo, un instrumento que elaboramos en la mesa de trabajo para hacer productivo el trabajo de campo. Una guía de campo sin orientación concreta es sencillamente inútil para ese propósito; será un documento para la especulación teórica, pero inútil para el registro empírico.

3.3.4.3.3. La tercera propiedad de una guía de campo que facilita el análisis complejo es *la formulación en plural de las categorías de análisis*. No todas las categorías del Documento 1 están formuladas en plural (aunque muchas de ellas recogen, en sus unidades menores, formulaciones en plural). Cuanto menos experimentado es un etnógrafo, más importante es que se esfuerce en esta formulación en plural. Con el tiempo, el etnógrafo experimentado aprende a ver cada una de sus unidades de entrevista, observación y documentación con la expectativa de una apreciación, en el campo, de sus formas plurales. Fíjese por ejemplo en estas formulaciones:

> 2.1.2. Formas de mantenimiento de las zonas opacas y puntos ciegos del sistema experto: Secretos e información confidencial. Áreas restringidas. Temas tabú. Filtración. Rumor. Bulo. Denuncia pública
>
> 3.2.7. Demandas de los usuarios. Cambio
>
> 4.2. Modos globales de interacción entre saber lego y saber experto: confrontación, convergencia, independencia, dependencia, sinergia, traducción mutua, desautorización, evaluación, etc.

Este modo de formular nuestras categorías de análisis (en plural) contribuye al análisis complejo porque nos faculta para ver los diferentes aspectos de la realidad que investigamos desde la perspectiva de la *diversidad*. La exploración de la diversidad de las formas culturales es una de las marcas específicas de la investigación antropológica. El supuesto de partida en estas formulaciones es que, en nuestro campo, no habrá una sola forma (es decir, un solo tipo de forma) de mantener las zonas opacas del sistema experto. Esas formas serán diversas,

según la institución de que se trate, los agentes de que se trate en cada institución, las situaciones, etcétera.

3.3.4.3.4. Finalmente, para facilitar un análisis complejo, una guía de campo *no debe estar excesivamente estructurada*. El *Documento 1* presenta las diferentes categorías analíticas en tres niveles de esquema (cuatro niveles si se tienen en cuenta, en algunas de las categorías, las listas de elementos menores). Conviene recordar aquí que las categorías están numeradas en esta guía para facilitar estas explicaciones, pero lo óptimo es no numerarlas y listarlas simplemente como una lista de la compra por orden alfabético.

3. Actores [*Primer nivel*]

3.1. Expertos [*Segundo nivel*]

3.1.1. Categorización social del experto [*Tercer nivel*]

[...]

3.1.4. Organización interna del sistema experto: [*Cuarto nivel* →] división técnica de las tareas, grupos de status, relación con el saber experto, poder, capacidad de decisión, capacidad de bloqueo, grado de visibilidad

La estructura de una guía de campo contiene, dentro de sí misma, un esquema de la estructura de la realidad que habrá de ser investigada. Ha sido elaborada *en la mesa de trabajo*, y por ello recoge el punto de vista *etic* inicial. Si ese punto de vista *etic* inicial está excesivamente estructurado, será un corsé demasiado estrecho para recoger las complejidades de la vida práctica, las conexiones insospechadas sobre aspectos concretos de la vida social. Pero si carece *por completo* de estructura, será un catálogo con menor potencia orientadora. Cómo estructurar una guía de campo constituye un problema para el que no puedo aportar recetas firmes, porque en este problema converge, en realidad, toda la problemática de la dinámica [$etic_1 \rightarrow emic_1 \rightarrow etic_2 \rightarrow emic_{2...} \rightarrow etic_n$]. Una guía de

campo debe estar suficientemente estructurada para responder a la utilidad de orientarnos en el campo, pero no tan estructurada como para ofrecer un marco completamente cerrado de antemano.

Este problema se percibe muy bien en la categoría seleccionada de los Actores. Una breve reflexión sobre esta categoría ayudará también a comprender la *actitud* con la que debemos operar al llevar al campo una guía de campo: una actitud en todo caso abierta. La categoría 3 del Documento 1 está estructurada así:

3. Actores

    3.1. Expertos

    3.2. Usuarios

Esta estructura, aparentemente muy trivial, nos conduce al campo con la expectativa de registrar material empírico que habrá de catalogarse en dos cajones separados: un cajón con cosas relativas a los Expertos *[Categorías 3.1.1 a 3.1.5]* y un cajón con cosas relativas a los Usuarios *[Categorías 3.2.1 a 3.2.11]*. Por trivial que pueda parecer a simple vista, esta categorización encubre un problema muy importante, especialmente en un proyecto de investigación cuyo propósito fundamental es examinar las relaciones de confianza y riesgo elaboradas en el vínculo entre ambos tipos de sujetos. De hecho, en todos nuestros campos empíricos pudimos comprobar que, para determinados propósitos y en determinadas situaciones, los expertos se comportan como usuarios, o de hecho lo son, y los usuarios se comportan como expertos, o de hecho lo son, en diferentes grados. Las informadoras de la Oficina de Atención al Ciudadano se comportan, en realidad, como usuarias del sistema, cuando se dirigen a otras instancias de la Comunidad de Madrid para solicitar alguna información que desconocen; y, por otra parte, en cuanto al grado de conocimiento experto de la institución, no es igual el usuario que solicita una información sobre una oposición por primera vez en su vida, que el que lleva siete años intentándolo.

Cuando vamos al campo con nuestra guía de campo conviene, en consecuencia, entender que este instrumento es una *brújula* que nos llevará hacia determinados aspectos de la vida social, a sabiendas de que la determinación concreta de esos aspectos es la sustancia de la investigación y de que, con toda seguridad, habrá múltiples caminos para llegar a ella.

Vamos, pues, al campo.

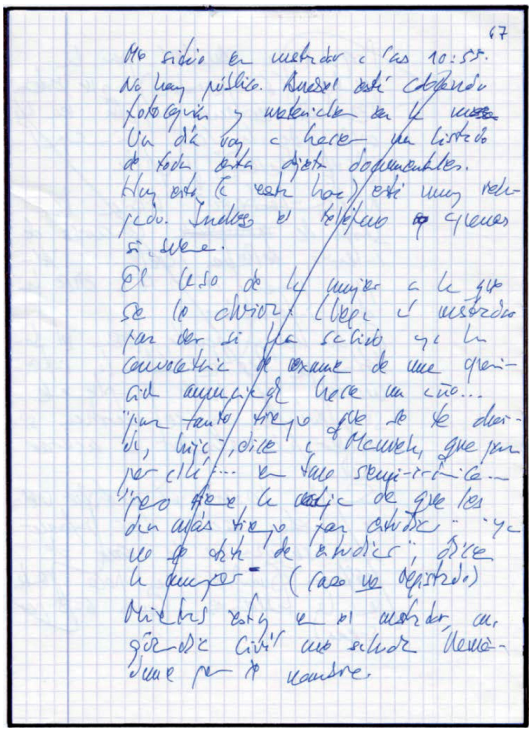
3.4. Documento 2. Una página de mi cuaderno de notas en la Oficina de Atención al Ciudadano

3.4.1. Fui a la Oficina de la Atención al Ciudadano de la Comunidad de Madrid tras elaborar, en el equipo de investigación, esa guía de campo (Documento 1 [3.3.3]). Cada uno de los investigadores del equipo hizo lo mismo. A lo largo del proceso restante de investigación, que se extendió durante tres años hasta el momento de empezar a producir los primeros textos escritos, mantuvimos en el equipo un seminario de discusión, con periodicidad quincenal, en el que trabajamos sobre nueva bibliografía y, fundamentalmente, sobre los materiales empíricos que cada uno de nosotros iba registrando.

3.4.2. Durante unos tres meses, los tres primeros meses de *mi* trabajo de campo, orientado por esa guía de campo, fui tomando en mi cuaderno de notas registros como éste que le presento en el Documento 2.

DOCUMENTO 2

Una página del cuaderno de notas en la Oficina de Atención al Ciudadano de la Comunidad de Madrid, del día 30 de 0ctubre de 1997



[El texto de esta página es el siguiente]:

Me sitúo en el mostrador a las 10:55. No hay público. Raquel está colocando fotocopias y materiales en la mesa. Un día voy a hacer un listado de todos estos objetos documentales.

Hoy esto (a esta hora) está muy relajado. Incluso el teléfono apenas si suena.

El caso de la mujer a la que se le olvida: llega al mostrador para ver si ha salido ya la convocatoria de examen de una oposición anunciada hace un año... «pasa tanto tiempo que se te olvida, hija», dice a Mari Luz, que pasa por allí... en tono semi-irónico... «pero tiene la ventaja de que les dan más tiempo para estudiar», «ya no se trata de estudiar», dice la mujer (caso no registrado)

Mientras estoy en el mostrador, un guardia civil me saluda llamándome por el nombre.

[Y continúa así]:

Pregunto a Raquel por la gente (6 personas) que está sentada mirando papeles en el sillón de la sala principal «¿qué hacen?», pregunto.

«Nada, —contesta» «Miran las bases de ~~oposiciones~~ concursos de interino, rellenan papeles...» «Algunos pasan el rato», dice la otra informadora.

En su mayor parte, leen el boletín que les ha dado la informadora, y luego simplemente se levantan y se marchan sin volver al mostrador a aclarar nada.

Son las 10:30, el mostrador vuelve a estar vacío. Las informadoras se van a la zona de teléfono. También hay poca gente en los tablones (unas 6-8 personas).

Hay un pequeño altercado (muy amable) sobre una señora que no se ha puesto a la cola, lo cierto es que la cola se ha montado de golpe y la ha sorprendido apoyada en la mesa. Estos altercados no son nada frecuentes.

He recogido una muestra de documentos de mostrador hoy. En una carpeta.

[...]

3.4.3. ¡Qué aparentemente gris es la cotidaneidad! Observemos algunos aspectos de este texto procedente del cuaderno de notas, con los que recordamos algunas ideas ya expuestas en la sección 1 de este *Taller*.

3.4.3.1. En primer lugar, la página original está *tachada*. Ningún detalle puede mostrarle mejor hasta qué punto lo escrito en un cuaderno de notas sólo tiene un valor inmediato. El cuaderno de notas es un registro inmediato, que se desecha en el momento mismo en que la información contenida en él se traslada al *Diario de campo*. Más abajo, en el punto 3.6.4, el Documento 4 le presenta el fragmento del diario de campo correspondiente a este registro del cuaderno de notas. Éste es el momento de dar un pequeño salto y leer el texto de la derecha (en azul) de ese Documento 4. Después de haberlo hecho, continuamos leyendo aquí, en el punto 3.4.3.2.

3.4.3.2. Las dos diferencias fundamentales entre este registro del Documento 2 (cuaderno de notas) y el texto del Documento 4 (diario de campo) son las siguientes:

3.4.3.2.1. El cuaderno de notas está escrito *en la inmediatez del campo,* al hilo de la acción social que presenciamos inmediatamente, o muy poco después. Como el texto grabado en una cinta magnetofónica, el inscrito en el cuaderno de notas es una huella de la acción social concreta, fijada con alfileres. De ahí el estilo a vuelapluma:

El caso de la mujer a la que se le olvida: llega al mostrador para ver si ha salido ya la convocatoria de examen de una oposición anunciada hace un año... «pasa tanto tiempo que se te olvida, hija», dice a Mari Luz, que pasa por allí... en tono semi-irónico... «pero tiene la ventaja de que les dan más tiempo para estudiar», «ya no se trata de estudiar», dice la mujer (caso no registrado[12]*)*

[12] Este comentario («caso no registrado») hace referencia al hecho de que este caso en concreto no fue registrado en una plantilla de observación que había preparado para el examen estadístico de las interacciones en las mesas de información de la Oficina. Una explotación muy parcial de esa observación altamente *específica* puede encontrarse en la Figura 1, página 52, del Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución*.

El único valor de este texto es inscribir la acción, tal y como es *observada en el campo*.

3.4.3.2.2. En contraste con el texto del cuaderno de notas (Documento 2), el texto del diario de campo (Documento 4) está *dispuesto para el análisis*. Es decir, está escrito con tranquilidad y de un modo cuidado, preparado para ser leído y releído tantas veces como sea necesario; y, lo más importante, en él reservamos un espacio para el etiquetado de la acción observada con las categorías analíticas (columna de la izquierda, en rojo, del Documento 4). De ese modo, sólo a través de las categorías de análisis el etnógrafo puede hacer hablar, en términos teóricos, al material empírico.

3.4.3.3. Así pues, durante unos tres meses, acudí a la Oficina de Atención al Ciudadano y, orientado por la guía de campo del equipo de investigación (Documento 1), fui escribiendo páginas en mis cuadernos de notas (Documento 2). Al llegar a casa, ya sentado en mi mesa de trabajo, pasaba ese registro al diario de campo (texto en azul del Documento 4 [3.6.4]). Poco a poco me fui haciendo con unas decenas de páginas de diario.

3.4.3.4. La intención del trabajo durante estos tres meses fue obtener un muestra de material empírico en la Oficina para reelaborar la guía de campo general del equipo de investigación, adaptándola a *mi* campo concreto: la Oficina de Atención al Ciudadano.

3.4.3.5. Transcurrido ese plazo de unos tres meses comencé la tarea de reelaboración de la guía de campo. Comencé a leer mi diario de campo (Documento 4 [3.6.4]) y a *glosar* en rojo, en la columna de la izquierda, el material empírico con un conjunto de categorías de análisis pertinente específicamente para ese material de campo. Esta acción —glosar el diario de campo con categorías analíticas— es de vital importancia en etnografía. Es una acción lenta, paciente, minuciosa. Consiste en examinar el material empírico, frase a frase y elemento por elemento, descomponiendo la acción social en él representada en las clases de objetos *teóricos* de la guía de campo. Cada glosa (cada unidad en rojo en el margen de la izquierda del Documento 4 [3.6.4]) es una decisión teórica que, en consecuencia, exige sensibilidad hacia los matices que presenta el material empírico y

formación en ciencias sociales. Hasta donde yo alcanzo, la creatividad científica no es sino una combinación —bastante misteriosa, es verdad— entre estos dos elementos, a los que tal vez hay que añadir un poco de atrevimiento. Lo que sí es claro es que sin esos dos elementos fundamentales —sensibilidad y formación—, lo demás es imposible.

3.4.3.6. La acción de glosar el diario de campo en la mesa de trabajo consituye el eje en torno al cual gira el conjunto de la investigación y es el núcleo del análisis en etnografía. Implica un doble movimiento que, en sí mismo, representa muy bien el recorrido pendular entre el material empírico procedente del *campo* y el espacio teórico elaborado en la *mesa*. Ese doble movimiento consiste en:

a) Etiquetar el material empírico con las categorías de análisis [3.6.]

b) Reelaborar la guía de campo teniendo en cuenta el material empírico. Las acciones implicadas en este movimiento son las siguientes.

   b.1.) Ver hasta qué punto esas categorías de nuestra guía de campo acogen bien el material empírico que hemos registrado. Y, en consecuencia,

   b.2.) Modificar las categorías producidas en nuestra guía para dar cabida al material empírico no previsto; y

   b.3.) Añadir categorías nuevas, si es necesario, al comprobar que las que llevábamos en nuestra guía de campo inicial no sirven para dar cabida al material empírico.

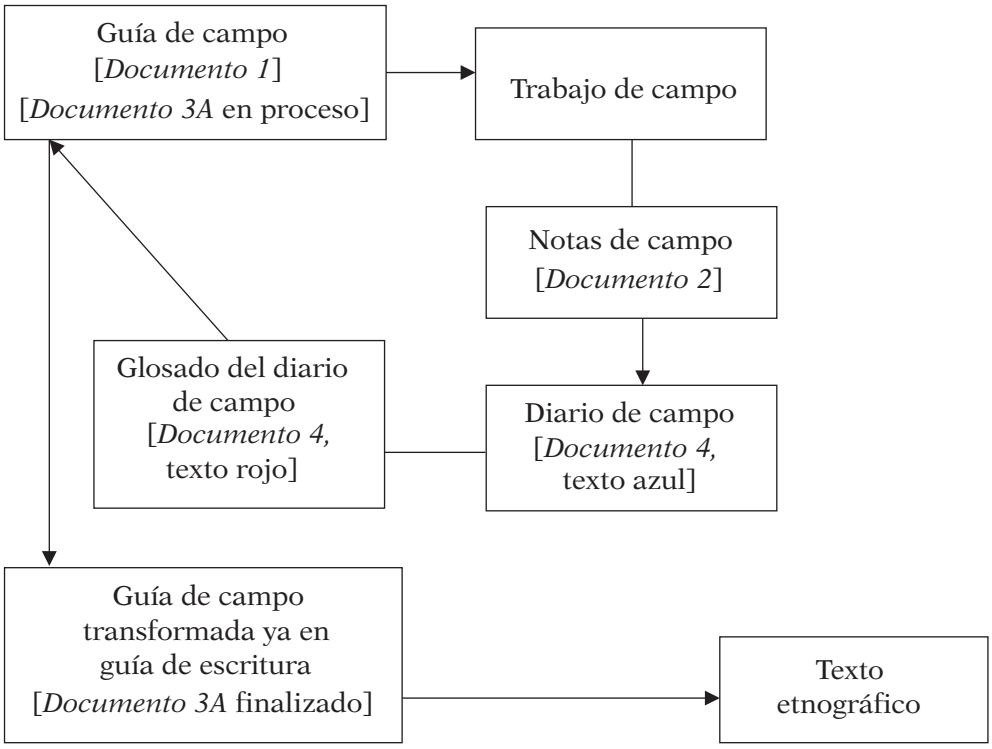
3.5. Documento 3. La guía de campo para la investigación en la Oficina de Atención al Ciudadano

3.5.1. Puesto que la guía inicial del equipo [3.3] fue elaborada durante las primeras discusiones del equipo de investigación sobre la base de lecturas y experiencias vitales anteriores de los investigadores, es normal que fuera aún un instrumento muy general para el análisis de los materiales empíricos concretos obtenidos en cada campo. Al iniciar la lectura de mi diario para

glosarlo según se ha anticipado más arriba [3.4.3.5.], me vi en la necesidad de adaptar las categorías de la guía inicial para ajustarlas al material empírico concreto de la Oficina de Atención [3.4.3.6. b)]. El resultado de esa tarea fue una nueva guía que constituyó el *espacio teórico de la investigación* en el campo concreto de la Oficina de Atención al Ciudadano. Esa nueva guía contiene las unidades teóricas que después dieron cuerpo al análisis teórico y, finalmente, al texto etnográfico.

> 3.5.1.1. Al leer a continuación esta nueva guía, centrada ya en mi campo concreto de trabajo (la Oficina de Atención al Ciudadano), es posible recibir la primera impresión de una guía completamente nueva y diferente de la que constituyó el punto de partida para todo el equipo, presentada en el punto 3.3. Pero si seguimos los pasos de lectura que propongo aquí comprobaremos que ambas guías están, en realidad, estrechamente relacionadas. Esta nueva guía, centrada en mi propio campo, recoge naturalmente muchos elementos de mi propio bagaje previo como investigador, muchas obsesiones íntimas, y expresa, en suma, la clase de asuntos con los que yo andaba preocupado en esos años. Sin embargo, mantiene una vinculación directa con las inquietudes e intereses de investigación del conjunto de mis colegas en el equipo de trabajo.

3.5.2. Antes de presentar el Documento 3 es preciso indicar algo muy importante. La nueva guía, que ofrezco a continuación, se confeccionó *a lo largo de todo el proceso restante de investigación*, de manera que lo que presento en este Documento 3, si se lee en su conjunto, es el espacio de las categorías de análisis *después de haber glosado todo el diario de campo*. Esto quiere decir que la transformación de la guía de campo, en las sucesivas sesiones de análisis que dedicamos a glosar el diario, es en realidad la transformación de la guía de campo en una *guía de escritura*. La etnografía, como mostraré a continuación, consiste en un viaje cuyo sentido es conducirnos desde la guía inicial hacia el campo, donde sucede la acción social y donde se produce el material empírico; y desde el campo al texto etnográfico, producto de la investigación. Tanto más *continuo* es ese pasaje, tanto mejor es el ajuste entre el polo descriptivo de la etnografía y su polo argumental, y tanto más acabada resulta ser la descripción densa. El siguiente gráfico ofrece la representación del viaje etnográfico.



3.5.3. Al leer este Documento 3A piense que esta nueva guía de campo, entendida ya más como guía para la escritura, es una proyección de la guía de campo inicial [Documento 1].

DOCUMENTO 3A **Guía de campo para la oficina de atención al ciudadano**	**ACLARACIONES**
[Lea esta columna, primero, ignorando los contenidos de la columna de la derecha (Aclaraciones). Observe que las categorías son numeradas de forma continua en esta columna. Ignore, por el momento, y antes de pasar a la lectura del punto 3.5.5, el hecho de que algunas de estas categorías analíticas están en rojo. A	[En esta columna le ofrezco aclaraciones de algunas categorías analíticas de la guía de campo específica para la Oficina de Atención al Ciudadano. Así se hará una idea del trabajo de fundamentación teórica que apuntala las categorías de una guía de campo. Estas aclaraciones no son exhaustivas. La única intención es facilitar algunos ejemplos de elaboración teórica]

continuación, mire las aclaraciones a algunas de estas categorías en la columna de la derecha.] [Muy importante: Las categoría de análisis aparecen en esta columna numeradas. Esto sólo se debe a las necesidades de exposición en esta sección de *El taller del etnógrafo*. Cuando confeccionamos nuestras guías de campo es mejor no numerar las categorías, y listarlas simplemente como si se tratase de la lista de la compra ordenada por orden alfabético] [Algunas de estas categorías tienen al final un número, *entre llaves*. Ese número es la referencia aproximada de la categoría correspondiente en la guía del equipo de investigación [Documento 1]]	[Asimismo, en esta columna encontrará algunas reflexiones sobre cómo las categorías analíticas de esta guía daptada localmente al estudio de la Oficina de Atención traducen a las categorías más generales del equipo de investigación [Documento 1]]
1. Enunciaciones y definiciones {6} 1.1. Enunciaciones de «Confianza / Riesgo» (tanto objetivadas como subjetivas, tanto directas como indirectas) 1.2. Forma atribuida a la confianza en la enunciación: como creencia, expectativa, estado, experiencia, acción, decisión, etcétera.	
2. Sucesos y sujetos {3} 2.1. Sucesos (facticidad) y sujetos (validez). Traducciones recíprocas de los hechos en estas dos direcciones (código tecnocrático y político). Acción instrumental y acción comunicativa	A veces, como en este caso, uno utiliza categorías de análisis que proceden de sus propias obsesiones teóricas. El campo de problemas de la confianza y riesgo, concretado en la Oficina de Atención al Ciudadano, me sirvió como un nuevo laboratorio de pruebas para continuar con el examen entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia, que había desarrollado, en el campo escolar, en mi tesis doctoral [1]. «Facticidad» y «Validez» son dos conceptos a través de los cuales Jürgen Habermas explora los

	principios de legitimidad de la institución jurídica: a través de la carga de pruebas factuales en el ámbito de la aplicación de la ley; a través de la constitución de principios válidos en el ámbito de la producción de la ley. Ambos conceptos, a su vez, conectan con sus propias obsesiones teóricas tradicionales (Véase, en la bilbiografía de *La sonrisa de la institución*: Habermas, J. *Facticidad y validez*).
2.2. Legitimidad consensual (versus contractual) {Límites de la legitimidad contractual} a Relacionar con [4.1. Historia y cambio institucional]	Estos conceptos de «legitimidad consensual» y «legitimidad contractual» están tomados de Claus Offe (Véase, en la bibliografía de *La sonrisa de la institución*, la referencia a este autor).
2.3. Clases de instituciones y sujetos en el campo {3}	
2.4. El sujeto {3} (experto y en general). Características del sujeto a relacionar con [3.7. Evidencia de reversibilidad del sujeto] y con [3.8. Evidencia de relatividad posicional del sujeto]	
2.4.1. La autoridad del usuario (estrategias discursivas) {3.2.}	Autoridad del usuario, es decir, ¿por medio de qué formas de hablar y conducirse, se hace valer el usuario frente a la Oficina de Atención?
2.4.2. La localización del sujeto: aspectos del espacio social general (centros y márgenes)	
2.4.3. Trayectorias laborales	
3. Evidencia acerca de aspectos prácticos del campo confianza/riesgo	
3.1. Predicaciones acerca de sujetos y tropos de incoación. Evidencia de incoación {3}	En cualquier campo social, los sujetos que lo pueblan son en parte construidos a través de predicados de muy diversa naturaleza. Los «Actores» [Categoría {3} del Documento 1] cobrarán diversas formas predicativas en la Oficina de Atención: se hablará de ellos como de «ciudadanos», «funcionarios», «jóvenes», «expertos», etcétera. Cada uno de
3.2. Evidencia acerca de decisiones {3.1.4, 5.6}	
3.3. Evidencia de cooperación sin confianza {6.3}	

	estos predicados, en sus respectivos contextos comunicativos, implica diferentes aspectos de las personas implicadas en el trabajo institucional. Algunos de esos predicados expresan de un modo muy cerrado un significado concreto para el tipo de sujeto de que trata. Otros son muy abiertos, de manera que, en lugar de aportar una identidad clara, inician, apuntan o incoan una identidad abierta: piense por ejemplo en la siguiente metáfora utilizada por una funcionaria del servicio de atención, para referirse a la gente que estaba en la Oficina un día de mucho trabajo: «Hoy hay mucho *ruido* por aquí». (James Fernandez es el autor de referencia para el concepto de «incoación» (Véase su referencia en la bilbiografía de *La sonrisa de la institución*. Veáse también, en la sección 2 de este *Taller*, 2.3.7. Prácticas de incoación).
3.4. Evidencia de pre-reflexividad y reflexividad (limitaciones y penetraciones) {5.2, 5.5, 5.6, 6.1, 6.2, 6.4, 6.7} 3.5. Evidencia de provisionalidad {5.7, 5.8, 5.9, 5.13, 6.5, 6.6} 3.6. Evidencia de rutina y anticipaciones {2.2.3, 4.1}	Los agentes sociales, con su conocimiento reflexivo de su propio mundo social, penetran en su estructura, llegándola a comprender parcialmente; pero también se ven limitados para comprenderla por completo o con detalle, debido a que, desde su posición, no tienen acceso al conjunto de dicha estructura. Estos conceptos de «Penetración» y «Limitación» fueron formulados por Paul Willis en su monografía, *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 1988.
3.7. Evidencia de reversibilidad del sujeto {3} 3.8. Evidencia de relatividad posicional del sujeto {3} 3.9. Evidencia de estructuración práctica del contexto {2, 4} 3.9.1. Reciprocidad, pertenencia, opcionalidad {4.3, 4.7, 4.8, 4.10, 4.12}	Reversibilidad del sujeto. Una trabajadora de la Oficina, en una situación concreta puede ejercer como usuaria del sistema, como cuando llama a otros departamentos de la Comunidad de Madrid para buscar una información que a su vez le ha sido demandada por un usuario. La forma verbal de los usuarios «póngase en mi lugar», típica de las situaciones en las que han de pedir algún tratamiento excepcional por

3.9.2. Des-anclaje, Re-anclaje {2.2.2, 2.2.4.}	parte de la burocracia, traduce muy bien esta categoría de «reversibilidad».
3.9.3. Coordinación {2.2.3}	
3.9.4. Aspectos de organización de la vida cotidiana en el campo. Segmentaciones del mundo de la vida {4}	Segmentaciones del mundo de la vida: ¿Cómo es que las segmentaciones del mundo ordinario externo a la Oficina inciden en ese campo de interacción [Categoría {4} del Documento 1]? ¿Cómo inciden segmentaciones como el género, la edad, el nivel escolar, etcétera?
3.9.5. Formas de vinculación procesadas (relacionar con [3.9.1. Reciprocidad, pertenencia, opcionalidad])	
3.9.6. Aparición de marcos jurídicos {2.2.2, 3.1.4, 4.2, 4.3, 4.4, 4.10, 5.4, 5.10, 5.12, 6.7}	
3.9.7. Fundamentación documental del sistema {1.1, 1.3, 2.2.2, 2.2.5, 3.1.4, 3.2.2, 3.2.4, 4.5, 5.2, 5.5, 5.9, 5.12, 6.1, 6.4, 6.7}	
3.9.8. Precisión del contenido comunicativo (Esta categoría remite a la propiedad de «Ir al grano». A relacionar con [3.9.5. Formas de vinculación procesadas])	
3.9.9. Retóricas en el punto de acceso	
3.9.10. Sensibilidad al tiempo (plazos)	
3.9.11. Reiteración	
3.9.12. La práctica de la negación y la incertidumbre	
3.9.13. La práctica circular de la interacción	
3.9.14. Ilustración de la interacción en el mostrador de la Oficina	
3.9.15. Siempre hay respuesta	*Siempre hay respuesta* es una pauta de relación de las informadoras de la Oficina con los usuarios que condensa muy bien el sentido del concepto de «Atención» de la institución: incluso si una informadora no sabe la respuesta para la cuestión formulada
3.9.16. Fragilidad (Solidez) micro/macro	
3.9.17. Impredecibilidad	
3.9.18. Normalización	
3.9.19. Límites de la reparación	

3.9.20. Llevar la razón 3.9.21. El espacio de la red de oficinas	por el usuario, dará una respuesta: si puede lo dirigirá adonde puedan dársela; y si tampoco sabe esto, al menos dará una respuesta amable, sonriente, vacía de contenido informativo pero llena de sentido social.
4. Tematización del punto de acceso (en la Oficina) {2} 4.1. Historia y cambio institucional {1.8, 2.2.5, 3.2.4, 3.2.6, 3.2.7, 3.2.8, 4.1, 5.3, 6.5} 4.1.1. Horizontalización 4.2. Evidencia acerca de las funciones del punto de acceso {1.1, 1.2, 1.5, 1.7, 1.9, 3.1.2, 3.1.4, 5.2, 5.4, 5.5, 6.7} 4.2.1. Acotación de «información» (Relacionar con [4.5. Aspectos de los Sistemas de Conocimiento]) 4.2.2. Acotación de «iniciativa» y «sugerencia» 4.2.3. Acotación de «reclamación» y «queja» 4.2.4. Acotación de «petición» 4.2.5. Acotación del *output* de la Oficina 4.2.6. La Oficina como entidad mediadora 4.2.7. [La visión interna de la Jefa del Servicio] 4.2.8. Acotación de «alegación» 4.2.9. Acotación del *input* de la Oficina 4.2.10. La proyección política de la Oficina	Correspondientemente con la introducción de una lógica participativa y sonriente en las relaciones entre agentes burocráticos y usuarios, las propias instituciones burocráticas tienden con mayor o menor éxito a incorporar estructuras laborales menos verticales y jerarquizadas, más horizontales, con el supuesto de que ello contribuirá a mejorar el clima laboral y los rendimientos del sistema.
4.3. Evidencia acerca de la estructura del punto de acceso {1.3, 1.4, 1.9, 2} 4.3.1. Micropolítica (multiplicación de accesos). Relacionar con [3.7. Evidencia de reversibilidad del sujeto], [3.8. Evidencia de relatividad posicional del sujeto] [5.6. Sistemas expertos y el	Un aspecto fundamental de la estructura de la Oficina de Atención como punto de acceso es su localización en una organización más amplia (la Comunidad de Madrid como organización político-administrativa). Por ello, como ya se ha indicado, no sólo los usuarios «acceden» a la Oficina, también las trabajadoras de la Oficina han de «acceder» a otros departamentos de la Comunidad de

problema de la conectividad], y con [4.7.1. ¿Subordinación del cometido de la Oficina?] 4.3.2. Oficina: procesos internos 4.3.3. Organigrama	Madrid, ocupando una posición de demanda en relación con otros agentes insitucionales que a veces las sitúa en una posición subordinada. No es raro que las trabajadoras de la Oficina se quejen de que un departamento determinado de la Comunidad de Madrid no las ha atendido en su demanda de una información para un usuario. Éste no es más que uno de los ejemplos de la micropolítica de la institución. El ejemplo ilustra la relación de esta categoría de análisis con las categorías {1.3. – Peculiaridades organizativas} y {1.4. – Sistemas de comunicación} del Documento 1.
4.3.4. Carácter estacional del proceso de trabajo 4.3.5. Problemas funcionales en el proceso de trabajo 4.3.6. Estructura laboral de la zona de atrás. Relacionar con [3.9.3. Coordinación] y con [4.5. Aspectos de los sistemas de conocimiento]: el Sistema de conocimiento de la zona de atrás.	En la Oficina, como en otras burocracias, el proceso de trabajo anual suele incorporar ciclos estacionales. Por ejemplo, los plazos de las oposiciones fijados por la administración suelen repetirse de año en año; y por ello, la demanda de información de estos concursos públicos por parte de los usuarios suele ser también periódica.
4.4. Evidencia acerca de las propiedades del punto de acceso (Relacionar con [3.9. Evidencia de estructuración práctica del contexto]) {2} 4.4.1. Disolución de barreras, apertura (transparencia) {2.1} 4.4.2. Mecanización (modernización) 4.4.3. Aceleración y plazos 4.4.4. Concepto de «calidad» 4.4.5. Concepto de «anomalía» {5.2, 6.6} 4.4.6. Metáforas del punto de acceso {2.1.4, 6.2} 4.4.7. Tranquilidad 4.4.8. Fluidez	La *zona de atrás* o *Backstage* es, en el concepto elaborado por Goffman, la zona de la institución en la que se cuece aquello que luego entregan o comunican los que dan la cara ante el público. Esa zona delantera (Frontstage) es propiamente la zona de contacto en el punto de acceso. En general, la institución protege los espacios traseros de las injerencias y visitas del público.

4.4.9. Flexibilidad 4.4.10. Eficacia 4.4.11. Comodidad 4.4.12. Conceptos de «trabajo» local (¿Qué es «trabajar» en la Oficina? (¿qué consume esfuerzos?) 4.4.13. Concepto de «impersonalidad» 4.4.14. La preeminencia de la atención al público 4.4.15. Artesanía 4.4.16. Distancia 4.4.17. El espacio (de la Oficina) 4.4.18. Afluencia 4.4.19. Accesos alternativos 4.4.20. Intenciones del acceso (político, administrativo...) 4.4.21. Experiencia (como valor). Relacionar con [4.5.7. Valores del funcionario] 4.4.22. Cantidad (de información, reclamaciones, etcétera) 4.4.23. Subjetivación / Desubjetivación del saber 4.4.24. El tratamiento de la excepción 4.4.25. Formatos de la información (oralidad) 4.5. Aspectos de los sistemas de conocimiento, tanto del sistema como de los usuarios, en el punto de acceso (incluyendo la relaciones entre ellos) {1.7, 1.9, 2.1.2, 2.2.2, 3.1.4, 3.2.8, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.10, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 6.1, 6.4} 4.5.1. Traducción {4.2} 4.5.2. Relevancia local y práctica del sistema de conocimiento	La Oficina de información, al gestionar sus saberes, es relativamente dependiente de las personas concretas que trabajan allí. Toda burocracia intenta de-subjetivar, en la medida de lo posible, los saberes que constituyen la materia prima de su trabajo, pues de ese modo consigue hacerse relativamente independiente de sus empleados concretos, al poder sustituirlos. Sin embargo, puesto que toda burocracia es una institución encarnada en seres humanos concretos, son éstos, con su específica experiencia acumulada, quienes llevan a cabo su acción. Antes de que la base de datos de información de la Oficina fuera informatizada, Mari Luz (con su fichero manual) era una persona clave en el desempeño institucional. La

4.5.3. Complejidad: cambios referenciales del sistema de conocimiento (cambios en el directorio) {1.3, 3.1.4} 4.5.4. Complejidad: amplitud del sistema de conocimiento 4.5.5. Trabajo sobre el sistema de conocimiento (entradas, elaboraciones, clasificaciones, registros, etc.) 4.5.6. El sistema de conocimiento de la zona de atrás 4.5.7. Valores del funcionario {1.9} 4.5.8. Complejidad: heteronomía y dependencia (de la Oficina) (Incertidumbre). Relacionar con [4.3.1. Multiplicación de accesos] 4.5.9. Complejidad: amplificación en cadena de las disfunciones 4.5.10. Estratificación del sistema de conocimiento 4.5.11. Gestión de las reclamaciones 4.5.12. Complejidad: diversidad de mundos en el sistema {1.6} 4.6. CASOS (de atención al público registrados en el diario) 4.7. Administración de los puntos de acceso (el punto de acceso como problema administrativo) {1.3} 4.7.1. ¿Subordinación del cometido de la Oficina? 4.8. Diversidad de puntos de acceso 4.9. Re-personalización en los puntos de acceso. (Relacionar con [3.1. Predicaciones	informatización de-subjetivó hasta cierto punto ese saber encarnado en Mari Luz como persona concreta. Esta guía de campo incorpora algunas categorías de análisis que concurren en la *complejidad* del sistema de conocimiento de la Oficina. Por ejemplo, la Oficina, ya desde su base de datos más fundamental (que es el directorio de la Comunidad de Madrid) debe contar con que la información en ella contenida es dinámica en el tiempo: unos departamentos desaparecen y otros nuevos se crean.

acerca de sujetos y tropos de incoación] y con [3.9.2. Des-anclaje, re-anclaje], [4.9. Re-personalización en los puntos de acceso], [4.4.13. Concepto de «impersonalidad»], y [5.2. Sistemas expertos y el problema de la representación (paradojas informacionales)] {2.2.4.} 4.10. Re-localización {2.2.4.} 5. Problemas de percepción, convención, reconocimiento y representación en el campo confianza / riesgo {5, 6} 5.1. El problema de la articulación entre «confianza» y «riesgo» {5, 6} 5.2. Sistemas expertos y el problema de la representación (paradojas informacionales) {6.7} 5.3. Sistemas expertos y el problema del des-anclaje / re-anclaje. Anonimato y presencia (forma de los compromisos) {2.2.2, 2.2.4} 5.4. Sistemas expertos y el problema de la orientación 5.4.1. La estructura de directorio 5.5. Sistemas expertos y el problema del *output* difuso (impredecibilidad) {1.2} 5.6. Sistemas expertos y el problema de la conectividad {1.3, 1.4, 2.2.3, 3.2.3} 5.7. Sistemas expertos y «todo» (Sistemas expertos y el problema del control) 5.8. Sistemas expertos y el problema de su autonomía (Relacionar con [4.5.8. Complejidad: heteronomía y dependencia]) {3.2.3.} 5.9. Sistemas expertos y el problema del sistema general: representaciones del sistema externo	

5.10. Sistemas expertos y el problema de la «responsabilidad» 5.11. Convenciones de formación de confianza. Criterios de validez {6}	Validez se usa aquí, consistentemente, en el sentido expresado más arriba, en el comentario a la categoría 2.1.
5.12. Culturas en la organización —La barra y la red	A lo largo del trabajo de campo en la Oficina, y a propósito de un conflicto institucional concreto, se pusieron en evidencia dos imágenes alternativas de tipo normativo sobre cómo debería entenderse la organización de la información pública: si como una red, de manera que cada usuario, desplazándose por ella, pudiera acceder a cualquier elemento informativo; o si como la barra de un bar, de manera que el usuario sólo podría acceder a la información solicitándola (en concurrencia con otros usuarios) a una unidad central.
5.13. Convenciones de aceptabilidad de riesgos. Racionalizaciones acerca de su facticidad {5.2, 5.6} 5.14. Creación de confianza / creación de des-confianza (desplazamientos hacia la validez o hacia la facticidad, es decir, desde y hacia la acción comunicativa, desde y hacia la acción instrumental) 5.15. Presentaciones semióticas de la confianza: representaciones, indicadores, etc... de confianza en situación comunicativa {6.2, 6.3, 6.4} 5.16. Construcción mediática (o mediada) de los riesgos {5.1, 5.2, 5.5} 5.17. Teatralizaciones en general {4} 5.17.1. Tonos y tratos 5.18. Clases de información (Relacionar con [5.21. Articulaciones información-confianza-riesgo])	Facticidad se usa aquí, consistentemente, en el sentido expresado más arriba, en el comentario a la categoría 2.1.

5.19. Clases de riesgos reconocidos {5.2, 5.5} 5.20. Campos donde opera la confianza (aparentemente) {6.6} 5.21. Articulaciones información-confianza-riesgo: Secreto y vinculación {2.1.2, 5, 6}	

3.5.4. Podemos detenernos ahora un momento en estudiar los contrastes entre la guía de campo inicial de todo el equipo de investigación presentada en el Documento 1 y la guía de campo que utilicé para el examen concreto de la Oficina de Atención al Ciudadano, presentada en el Documento 3A. Entre una y otra, media el estudio del material empírico producido durante el trabajo de campo, es decir, el tipo de material que se ofrece en los Documentos 2 y 4. Al estudiar esos contrastes entre ambas guías vemos, entre otros, los siguientes aspectos:

3.5.4.1. Algunas de las categorías analíticas del Documento 3A remiten de manera general, con mayor o menor precisión, a categorías del Documento 1. Por ejemplo:

Documento 3A	**Documento 1**
3.9.7. Fundamentación documental del sistema [La Oficina de Atención, como institución burocrática, se fundamenta en un considerable cuerpo de documentos escritos, cuyo contenido y forma me pareció fundamental investigar]	1.1. Misión y Objetivos de la Institución [Estos aspectos están formulados de forma documental en la Oficina de Atención] 1.3. Peculiaridades organizativas: organigrama [Este aspecto se formula de forma documental] 2.2.2. Procedimientos de des-anclaje [Los documentos son vehículos de des-anclaje porque establecen principios que ordenan o limitan las relaciones cara a cara, y que *median* de esa forma en las relaciones concretas entre las personas desde el exterior de esas relaciones concretas]

	2.2.5. Convenciones de uso del sistema experto (*scripts* de acción) [Algunos elementos fundamentales acerca del uso de las unidades de atención al cliente, por ejemplo, la formulación de derechos de los usuarios ante la administración, están expresados documentalmente] 3.1.4. Organización interna del sistema experto [Aspectos fundamentales de esta organización, como la división técnica de tareas en negociados, o la base de datos que nutre la información ciudadana, tienen un componente esencialmente documental] *Etcétera*

3.5.4.2. Algunas de las categorías analíticas del Documento 3A replican literalmente a algunas de las que aparecen en el Documento 1. Por ejemplo:

Documento 3A	**Documento 1**
3.9.3. Coordinación	2.2.3. Procedimientos de coordinación

3.5.4.3. Otro conjunto de categorías del *Documento 3A* no aparece en el Documento 1.

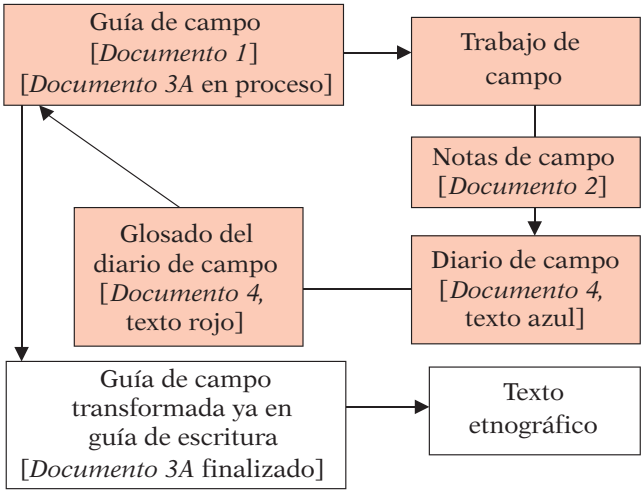
> 3.5.4.3.1. En algunos casos, puede tratarse de categorías que, enunciadas de una forma general en la guía del equipo de investigación (Documento 1), cobran una forma específica *en el campo de la Oficina de Atención al Ciudadano*. Es esperable que la realidad de la que hay que dar cuenta en unidad hospitalaria, una oficina bancaria y una oficina de atención al público, exija una relativa adaptación de los instrumentos teóricos a cada caso. Así:

Documento 3A	Documento 1
4.4. Evidencia de las propiedades del punto de acceso [Esta categoría tiene, en la Oficina de Atención al Ciudadano, un desglose propio, que presta atención a elementos de la realidad que, como los relativos a la «Información» y las «Reclamaciones», son específicos de la práctica social en ese campo].	2. Puntos de acceso

3.5.4.3.2. En otros casos, se trata de categorías *nuevas*, que emergen del estudio del material empírico, y que no se encontraban formuladas en la guía inicial. Por ejemplo:

Documento 3A	Documento 1
4.1.1. Horizontalización	

3.5.5. Ahora voy a detallar un poco más esta dinámica de trabajo con la guía de campo, y a explicar por qué algunas de las categorías del Documento 3A están escritas en rojo. Recordemos este diagrama:



3.5.5.1. Fíjese solamente en el recorrido representado en los cuadros sombreados en rosa.

3.5.5.1.1. Partimos de la guía de campo [Documento 1] (arriba, a la izquierda) y con ella acudimos al campo, donde desarrollamos el trabajo de campo que conduce, por medio de las notas de campo, grabaciones de entrevistas, etcétera, [Documento 2] a la obtención de material empírico.

3.5.5.1.2. A continuación, en la mesa de trabajo, escribimos, transcribimos, y en general *inscribimos*, ese material empírico tomado de primera mano en el campo en el diario de campo, componiendo el texto *azul* del Documento 4, que presentaré a continuación, más abajo.

3.5.5.1.3. En este punto, la etnografía se ocupa en dos tipos de actividad:

(a) Continuar la generación de material empírico *en el campo*, es decir, el trabajo de campo.

(b) Glosar el diario de campo, etiquetándolo con las categorías analíticas. Esa tarea de glosado del diario de campo constituye el texto en *rojo* del *Documento 4*, que presentaré a continuación, más abajo.

Durante este período de la investigación, el más costoso y extenso, lo normal es combinar ambas actividades, yendo del campo a la mesa. No obstante, las condiciones prácticas del trabajo de campo pueden conducir a dividir parcialmente estas actividades. Por ejemplo, podemos dedicar mucho tiempo continuo al campo y a la redacción del texto en azul del Documento 4, e ir dejando para más adelante el glosado teórico de ese material.

Lo importante ahora es reconocer estos dos tipos de actividad: por una parte, la que consiste en *producir* material empírico con su inscripción en el diario; por otra parte, la que consiste en *analizar* ese material empírico, ya inscrito cómodamente en el diario, con arreglo a las categorías analíticas.

Dado que el trabajo de campo consume mucho tiempo y está expuesto a toda clase de imprevistos que no caen bajo el control exclusivo del investigador (por ejemplo, en cuanto a los accesos y la disponibilidad real de situaciones para producir material empírico), es muy posible que, durante su realización, la tarea de análisis se haga impracticable; de manera que todo el tiempo disponible puede consumirse en hacer observaciones, entrevistas y registros documentales, y en inscribir el material empírico resultante en el diario de campo. Luego, a la vuelta del campo, y ya en la mesa de trabajo, es posible dedicar intensivamente el tiempo a la tarea de glosar el diario (texto en rojo en el Documento 4).

En estas circunstancias, conviene advertir que la producción de material empírico procedente del trabajo de campo debe complementarse adecuadamente con períodos de análisis; de manera que, progresivamente, acometamos el trabajo de campo con la orientación teórica de nuestra guía de campo. De nada sirve hacer mucho trabajo de campo y obtener toneladas de material empírico, si ese material empírico no es progresivamente revisado y sometido a análisis. Como veremos más adelante, ese material empírico aislado, *aún no dice nada en términos teóricos*. Un diario de campo compuesto solamente del texto en azul en el Documento 4 *no es una diario de campo apto para escribir etnografía*. La etnografía es mucho más que mero trabajo de campo, y también mucho más que un mero informe con las inscripciones obtenidas directamente en el campo. La etnografía contiene una interpretación cultural, y ésta sólo es posible a través del *análisis teórico del material empírico*.

3.5.5.1.4. Al realizar la *segunda* de las actividades descritas en el punto anterior [3.5.5.1.3 (b)], es decir, al glosar en nuestra mesa de trabajo el diario de campo, emprendemos el núcleo fundamental de toda etnografía: el examen del material empírico *a la luz de las categorías analíticas* de nuestra guía de campo. Asociamos las categorías de análisis a los diversos elementos del material empírico producido en el campo. De ese modo,

en un minucioso proceso de análisis y reflexión (generalmente mucho más extenso que el propio trabajo de campo):

(a) *Aplicamos* las categorías de análisis a los elementos del material empírico, cuando entendemos que esas categorías se ajustan con una relativa exactitud a ese material.

(b) *Generamos nuevas categorías de análisis* cuando el material empírico lo exige, haciendo avanzar y crecer de ese modo el espacio teórico de nuestra etnografía. Al hacer esto, retornamos a la guía de campo, retrabajándola como en el Documento 3A. Así, en sus sucesivas versionas, esa guía de campo minuciosamente trabajada va reorientando nuevas aproximaciones al material empírico, es decir, al trabajo de campo.

Este ciclo compuesto por las cajas sombreadas en rosa en el diagrama de 3.5.5 acaba por confeccionar una guía de campo que, progresivamente va ganando densidad teórica, hasta convertirse en una *guía de escritura*.

3.5.5.2. Esas categorías que están escritas en rojo en el Documento 3A son las *nuevas categorías generadas* como consecuencia del análisis del material empírico producido en el trabajo de campo:

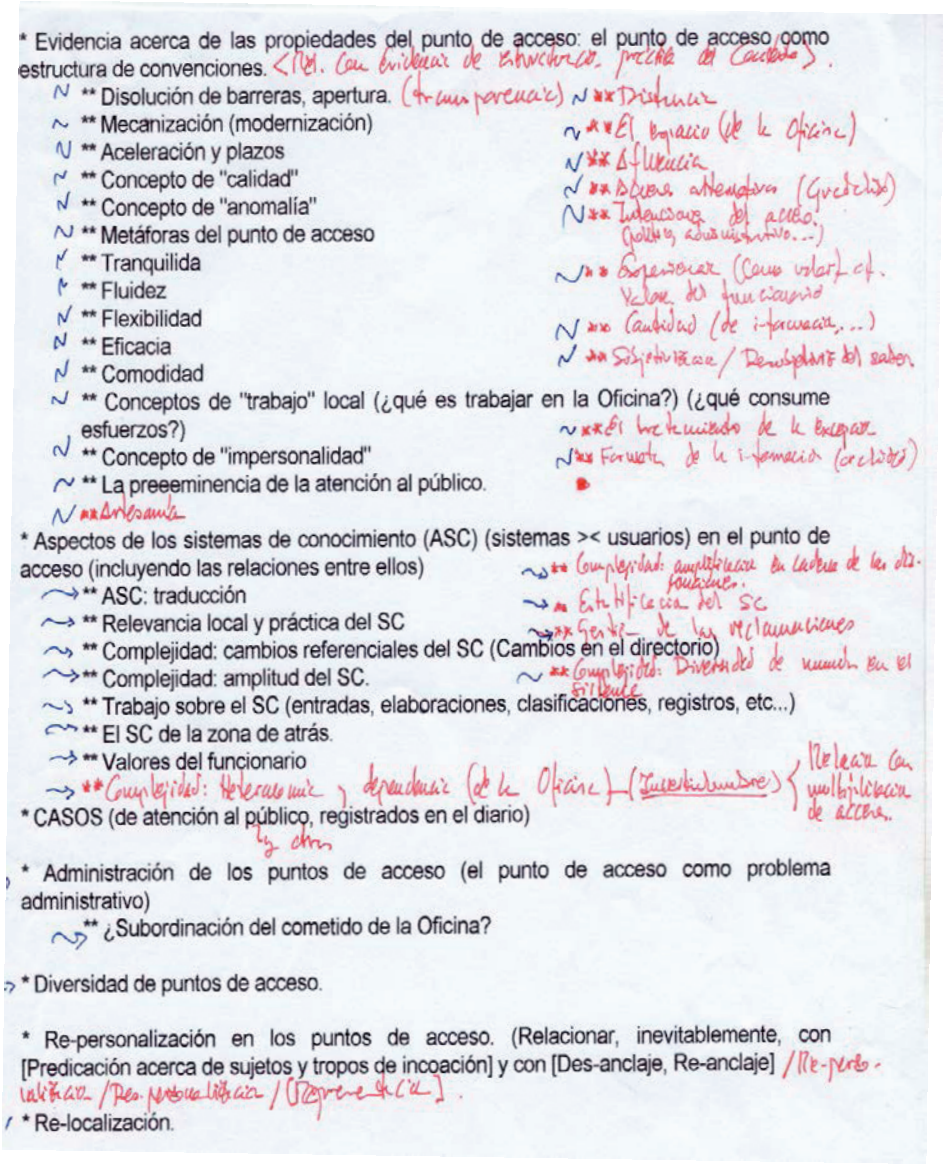
> Entre el *Documento 1* y el *Documento 3A* del diagrama de 3.5.5, media un recorrido como el que le acabo de narrar, y que está representado en las cajas sombreadas en rosa en ese diagrama.

3.5.5.3. Puede ver de una forma ilustrativa este crecimiento del espacio teórico de la etnografía en el Documento 3B (a continuación), donde muestro una hoja facsimilar de mi guía de campo [Documento 3A], para la categoría de análisis «Evidencia acerca de las propiedades del punto de acceso» [Categoría 4.4. en el Documento 3A]. En este Documento 3B puede ver cómo he añadido a mano y en rojo las nuevas categorías que he debido crear para hacer inteligibles elementos del material empírico que *no se ajustaban satisfactoriamente* a las categorías de la guía de campo previa

[Documento 3A, categorías en negro]. Esta segunda guía de campo [Documento 3A, categorías en negro y categorías en rojo] es *más extensa* que la primera, y, lo que es más importante, es una guía *más precisa*, representa con una mayor precisión el material empírico producido durante el trabajo de campo. A lo largo del proceso de investigación, y de la ida y vuelta reflexiva del campo a la mesa, nuevas categorías de campo vienen a enriquecer la comprensión de las «Propiedades del punto de acceso», es decir, las propiedades que la Oficina de Atención al Ciudadano presenta como punto de encuentro entre la institución burocrática y los usuarios. En el Documento 3B, categorías en negro y categorías en rojo, ya no sólo podemos ver, escuchar y documentar lo que sucede en esa Oficina prestando atención al concepto de «Calidad», registrando los eventos en los que se muestra «Fluidez» o en los que aparece el concepto de «Impersonalidad». También podemos hacer inteligible el material empírico en cuanto a las propiedades de la «Artesanía», las «Intenciones del acceso» por parte de los usuarios, o la importante propiedad de «Subjetivación y desubjetivación del saber».

DOCUMENTO 3B

Aspecto original de un fragmento de la guía de campo para la Oficina de Atención al Ciudadano, donde se aprecian las categorías analíticas añadidas, en rojo y a mano



3.5.5.4. Naturalmente, es posible hacer todo esto, es decir, seguir toda esta lógica de trabajo, sirviéndose de procedimientos más sofisticados de registro. Por ejemplo, trabajando con bases de datos, u ordenando las categorías de un modo más limpio que el ilustrado en el *Documento 3B*. La *suciedad* de ese documento tiene sin embargo una gran ventaja para mi propósito expositivo al mostrar estas páginas, y cuadra bastante bien con lo que quiero decir al titular este libro *El taller del etnógrafo*. Así como un taller está generalmente sucio de grasa, porque las cosas se hacen *con las manos* (y con la mente, claro), del mismo modo el trabajo etnográfico exige un compromiso del autor que lo asemeja mucho a un trabajo *manual*. Tiene, inevitablemente, un componente que podemos denominar artesanal. Aunque el orden y la explotación de los materiales de campo pueden ganar mucho al aplicar tecnologías informáticas, *ninguna tecnología informática nos ahorrará el trabajo esencial de la etnografía*: *emitir juicios analíticos sobre el material empírico y alumbrar, basándonos en nuestro propio conocimiento y en nuestra creatividad, el espacio teórico de nuestras categorías analíticas*.

3.6. Documento 4. El diario de campo

3.6.1. Llegamos así a la presentación del documento que constituye la columna vertebral de la investigación etnográfica: el diario de campo. El *Documento 4* muestra una hoja facsimilar de mi diario de campo en esta investigación. Tras esa hoja facsimilar, presento los contenidos mecanografiados, para que sean bien legibles. Para hacernos una idea de la productividad de la etnografía como forma de investigación, pensemos que mi diario de campo de la Oficina de Atención al Ciudadano incluye 1022 páginas trabajadas como ésta que muestro aquí. Pensemos también que se trata de una etnografía profesional llevada a cabo por un etnógrafo experimentado (y bien pagado, como profesor universitario) durante largo tiempo.

3.6.2. Comparemos de nuevo el Documento 2 con este Documento 4. Apreciamos que ambos documentos son muy similares, aunque no idénticos en cuanto al contenido del texto en azul. Por tratarse de un material empírico procedente de la observación inmediata, el texto en azul del Documento 4 fue escrito muy poco después del texto del cuaderno de notas (Documento

2), en el mismo día. Este requisito es muy importante para los materiales que proceden de la observación directa, con objeto de que la transferencia de contenidos al diario de campo sea lo más exacta posible en relación con nuestras impresiones durante la observación.

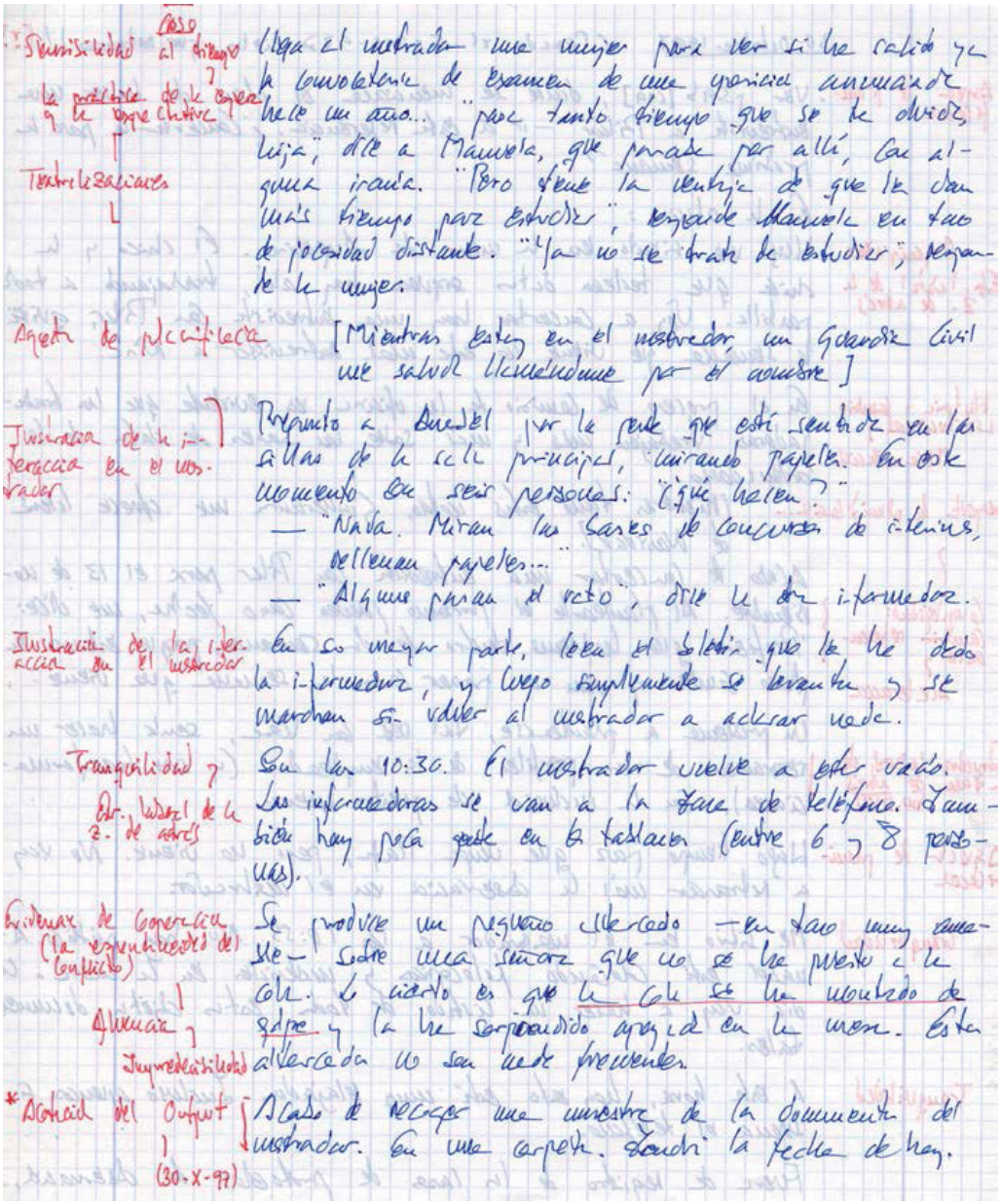
3.6.3. Es bueno repetir: hay dos diferencias fundamentales entre el Documento 2 y el Documento 4.

> 3.6.3.1. El texto azul del Documento 4 está *pasado a limpio*, de manera que su redacción es inteligible incluso cuando se lo consulta mucho tiempo después de haberse producido la observación. Es un texto *dispuesto para ser analizado* por medio de las categorías de análisis de nuestra guía de campo.
>
> 3.6.3.2. El texto azul del Documento 4, que contiene el material empírico, está escrito de manera que, en la página, se reserva un espacio en blanco, una columna amplia a mano izquierda, donde en el futuro podremos escribir las categorías de análisis que se asocian a ese material empírico. Esa columna en blanco a mano izquierda era la que cubríamos con una banda verde en las dos primeras secciones de este *Taller*.

3.6.4. Así, concurrentemente con lo dicho más arriba [3.5.5.1.3] nuestra actividad sobre esta hoja de papel tiene dos momentos. En un primer momento producimos el texto en azul, que no es sino una inscripción derivada de nuestros cuadernos de campo, registros de audio, video, etcétera: el material empírico dispuesto para el análisis. En un segundo momento, que puede demorarse mucho tiempo, producimos el texto en rojo, que es una aplicación de las categorías de análisis al material empírico. Esa columna de la izquierda, escrita en rojo, constituye el espacio teórico de la etnografía, que va emergiendo, en paralelo, al interpretar el material empírico. Como explicaba hace un momento [3.5.5.2 y 3.5.5.3] lo que hacemos aquí es examinar el texto en azul y aplicarle las categorías analíticas correpondientes, sirviéndonos de las ya disponibles en nuestra guía de campo o creando otras nuevas. Cuando creamos una nueva categoría, la añadimos en la guía de campo (Documento 3B), de manera que ya es utilizable en el futuro glosado del diario.

Documento 4

Una hoja del diario de campo



La misma hoja, mecanografiada

CASO Sensibilidad al tiempo ↓ La práctica de la espera y la expectativa	Llega al mostrador una mujer para ver si ha salido ya la convocatoria de examen de una oposición anunciada hace un año... «pasa tanto tiempo que se te olvida, hija», dice a Mari Luz, que pasaba por allí, con alguna ironía. «Pero tiene la ventaja de que les dan más tiempo para estudiar», responde Manuela en tono de jocosidad distante. «Ya no se trata de estudiar», responde la mujer.
Teatralizaciones Aspectos de planificación	[Mientras estoy en el mostrador, un Guardia Civil me saluda llamándome por el nombre]
Ilustración de la interacción en el mostrador	Pregunto a Raquel por la gente que está sentada en las sillas de la sala principal, mirando papeles. En este momento son seis personas: «¿qué hacen?»
	— «Nada. Miran las bases de concursos de interinos, rellenan papeles...»
	— «Algunos pasan el rato», dice la otra informadora.
Ilustración de la interacción en el mostrador	En su mayor parte, leen el boletín que les ha dado la informadora, y luego simplemente se levantan y se marchan sin volver al mostrador a aclarar nada.
Tranquilidad Estructura laboral de la zona de atrás	Son las 10:30. El mostrador vuelve a estar vacío. Las informadoras se van a la zona de teléfono. También hay poca gente en los tablones (entre 6 y 8 personas).
Evidencia de cooperación (la espontaneidad del conflicto) Afluencia Impredecibilidad	Se produce un pequeño altercado —en tono muy amable— sobre una señora que no se ha puesto a la cola. Lo cierto es que la cola se ha montado de golpe y la ha sorprendido apoyada en la mesa. Estos altercados no son nada frecuentes.
Acotación del Output (30-X-97)	Acabo de recoger una muestra de los documentos del mostrador. En una carpeta. Tendrá la fecha de hoy.

3.6.5. Observemos lo siguiente: *todas las categorías utilizadas al glosar el diario están contenidas en la guia*. Esta disciplina es importante, y mejora notablemente si usted hace uso de alguna tecnología informática, tanto si confecciona un mero registro en *Word* de su guía de campo, por una parte, y de la lista que va produciendo a la mano izquierda del diario, por otra; como si se sirve de algún otro procedimiento más sofisticado (como una base de datos). En todo caso, es muy importante que el investigador tenga constantemente presente el alcance y contenido de su espacio teórico, con la mayor exactitud posible.

3.6.6. La etnografía pone en relación un *polo descriptivo* con un *polo argumental*. El etnógrafo teje ambos polos, al asociar un texto descriptivo (texto azul del Documento 4) con un texto argumental o teórico (texto rojo del Documento 4). Esta tarea de hilado, sutura o tejido, es el fundamento de la interpretación cultural, porque confiere un *sentido teórico* al *material empírico*. Por ejemplo, fijémonos sólo en esta costura del Documento 4:

Evidencia de cooperación	Se produce un pequeño altercado —en tono muy amable— sobre una señora que no se ha puesto a la cola. Lo cierto es que la cola se ha montado de golpe y la ha sorprendido apoyada en la mesa. Estos altercados no son nada frecuentes.

3.6.6.1. El texto azul recoge un evento sutil de un día cualquiera en la Oficina. Una señora está apoyada sobre el mostrador cuando, de pronto, se ve sorprendida porque detrás de ella se ha organizado una cola y alguien la interpela, pidiéndole que se ponga en esa cola a esperar su turno. Puesto que en la Oficina domina la fluidez y la tranquilidad (dos de las categorías de la guía de campo), es preciso anotar que estos altercados no son frecuentes. En todo caso, hay un aspecto *teórico* muy interesante que este pequeño evento pone en evidencia.

Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación era examinar las formas de la *confianza* entre los agentes sociales en estos escenarios. Como consecuencia de nuesto trabajo etnográfico, en el Capitulo 8 de la *La sonrisa de la institución* aconsejamos distinguir cuidadosamente el concepto de confianza densa, interpersonal, como la que puede darse entre dos amigos, del concepto de cooperación. Lo hacemos así porque entendemos que este segundo concepto refleja

mejor la clase de actitud vigilante y de sospecha permanente entre agentes que *cooperan* (pero que no necesariamente han de confiar el uno en el otro). Esas personas, presentes en la Oficina, reaccionan inmediatamente para controlar a la mujer despistada, ponen en evidencia la *regla cooperativa del turno* a la menor sospecha. Yo, que estaba sentado al lado de ella, puede ver que realmente ella no estaba al tanto de la formación de ese compromiso social espontáneo de ponerse en orden de turno en el momento en el que coincidieron unas pocas personas. No obstante, los otros tuvieron esa repentina expresión de furia «amable», porque no estaban en condiciones de confiar en que la buena señora no se estuviera en realidad haciendo la loca. Una pauta análoga a ésta se encuentra tematizada en *La sonrisa de la institución* (Cuadro 7, página 80), donde exponemos las «prevenciones del ciudadano», en ese caso en la interacción entre los usuarios y el personal de servicio.

Al marcar el material empírico (en azul) que describe ese pequeño episodio con la categoría de análisis (en rojo) Evidencia de cooperación, al ponerle esa *etiqueta*, conferimos un sentido teórico al acontecimiento empírico, y con ello conseguimos dos cosas:

3.6.6.1.1. Ponemos el material empírico en un orden *etic* de interpretación. Transferimos el suceso *de la Oficina* a la esfera de la *argumentación teórica*.

3.6.6.1.2. *Clasificamos* ese suceso *de la Oficina* bajo una categoría, de manera que lo convertimos en un material empírico *comparable* con todos los ejemplares que, a lo largo del diario de campo son etiquetados del mismo modo, y eventualmente, con todos los ejemplares que han sido etiquetados del mismo modo o de formas análogas por otros investigadores. Transferimos así ese suceso desde el orden de la vida ordinaria al orden de la comunidad científica.

3.6.7. De lo dicho hasta aquí en cuanto a la estructura del diario de campo, se desprenden dos conclusiones muy importantes.

3.6.7.1. En primer lugar, espero que lo que aquí ofrezco resulte útil para comprender lo que se encierra en el siguiente enunciado: los datos no se recogen, *los datos se producen*.

3.6.7.1.1. Aún en su formato más elemental, como materiales empíricos (texto azul del Documento 4), *los datos se producen porque es el investigador con sus procedimientos de observación, entrevista, documentación y registro, orientados por una guía de campo de la que es autor, quien les confiere existencia*. Lo que sucede en la Oficina, el suceso en el que esa señora se ve involucrada *no es todavía un dato*, ni siquiera en este nivel más elemental, hasta que un etnógrafo lo observa y lo registra en su diario, *con algún propósito teórico*, es decir, en relación con la previsión de asociarlo a alguna categoría analítica.

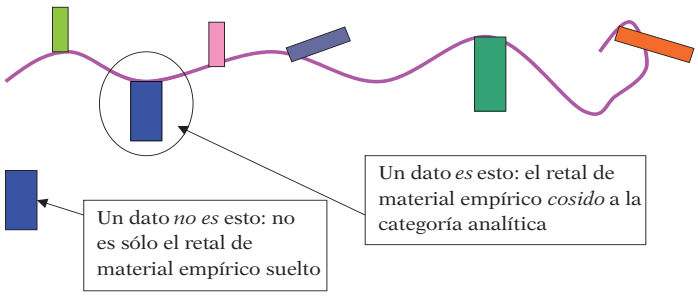
3.6.7.1.2. De un modo algo más complejo, pero muy certero, conviene dar un paso más y afirmar que, en realidad, un dato *no es todavía esto:*

	Se produce un pequeño altercado —en tono muy amable— sobre una señora que no se ha puesto a la cola. Lo cierto es que la cola se ha montado de golpe y la ha sorprendido apoyada en la mesa. Estos altercados no son nada frecuentes.

Un dato es esto:

Evidencia de cooperación	Se produce un pequeño altercado —en tono muy amable— sobre una señora que no se ha puesto a la cola. Lo cierto es que la cola se ha montado de golpe y la ha sorprendido apoyada en la mesa. Estos altercados no son nada frecuentes.

Es decir, haciendo uso de uno de los hilos de lana a los que cosí trozos de tela al inicio de esta sección,



En este sentido algo más complejo, *los datos se producen porque es el investigador con su voluntad analítica y su guía de campo quien los fabrica, al poner en relación un contenido empírico (procedente del campo) y un contenido analítico (procedente de la guía de campo)*.

Un dato es una estructura de conocimiento que expresa una *relación* entre algún ejemplar de material empírico y una o varias categorías analíticas. Hata que el material empírico no ha sido sometido a análisis teórico, no conviene hablar todavía de datos. (Y si no, hagamos la prueba de leer solamente el texto en azul del Documento 4. Comprobaremos inmediatamente que, tomado aisladamente, ese texto bien podría arrojarse a una papelera sin mayores consecuencias).

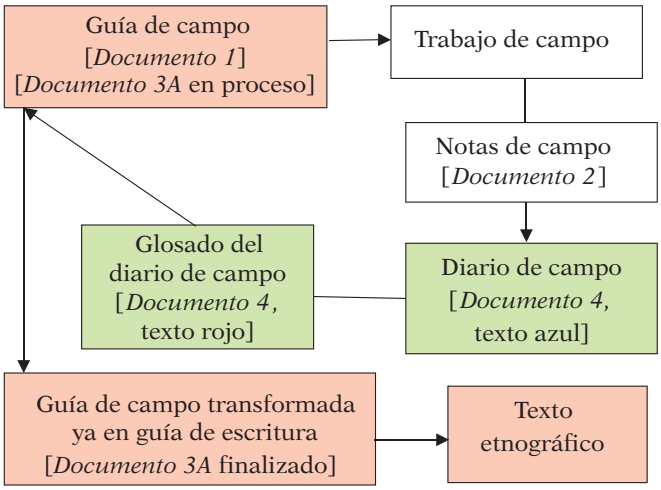
3.6.7.2. La segunda conclusión que podemos derivar de la estructura del diario de campo nos conduce ya hacia el texto etnográfico, como producto final, y ha sido anunciada más arriba [3.6.6.1.2]. Un diario de campo completo presenta *dos lecturas básicas*.

3.6.7.2.1. Podemos leer el texto azul de corrido, de principio a fin. De ese modo obtenemos una imagen precisa de todos los eventos de la investigación, en una diacronía que refleja de alguna manera el orden de los sucesos tal y como fueron registrados durante el trabajo de campo. Primero sucedieron unas cosas y *después* otras, primero hay unos registros y *después* otros.

3.6.7.2.2. Podemos leer *transversalmente el texto en rojo*, pasando la aguja de nuestro hilado a través de una o varias categorías analíticas, y conectando con ello un conjunto de materiales empíricos clasificados del mismo modo. Siguiendo con el ejemplo anterior, podemos atravesar el diario de parte a parte fijándonos sólo en aquellos ejemplares empíricos que han sido etiquetados con Evidencia de cooperación. Si hacemos esto a través de las 1022 páginas del diario, obtendremos un conjunto extenso de ejemplares empíricos que, con matices diversos, nos hablan de la cooperación en nuestro campo. Este sencillo ejercicio, sólo con una categoría analítica productiva, puede dar lugar a un texto etnográfico complejo sobre ese contenido teórico. Las categorías de análisis permiten leer el material empí-

rico transversalmente, trasladándolo del *tiempo propio del campo donde se producen las prácticas sociales* al *tiempo propio del texto etnográfico*, en el que confluyen, como en cualquier *tiempo de escritura*, propiedades de la construcción social de los agentes *de quienes habla el relato* con propiedades de la construcción teórica del agente *que escribe el relato*. Este traslado lleva al etnógrafo a trascender el contexto local de su investigación.

3.6.7.3. Cuando el diario de campo cobra la estructura que he presentado en el Documento 4, estamos ya en condiciones de emprender esa lectura transversal [3.6.7.2.2] y de producir el texto etnográfico.



3.6.7.3.1. Entonces el diario de campo (en verde en el Diagrama) opera ya en realidad como un *soporte documental* para convertir la guía de campo en una auténtica guía de escritura, un índice del texto que finalmente llegará a manos de los lectores.

3.6.7.3.2. Este proceso, que vamos a ver a continuación, consiste en *subordinar la lectura del material empírico a la estructura argumental del espacio teórico*. Escribir etnografía es reescribir el diario de campo desde su polo argumental (*etic*). Este trabajo implica además una *representación reducida* del material empírico completo del diario de campo, una abstracción; pues raramente el etnógrafo incluye todos los materiales empíricos del diario de campo en esa representación final: el texto etnográfico.

3.7. Documento 5. Un índice para un texto etnográfico

3.7.1. De este modo, yo llegué a hacerme con un extenso diario de campo trabajado como acabo de narrar [3.6] y con una guía de campo que, en su estado final [3.5.2, 3.5.3], era ya una guía de escritura. Estos son los dos materiales básicos de la escritura etnográfica. Tuve aquí diversos proyectos, el más ambicioso de los cuáles fue escribir un libro basado exclusivamente en mi trabajo en la Oficina, donde tratara monográficamente el siguiente problema: ¿Cómo se revelan las diversas relaciones de una «ciudadanía» universal con el sistema político-administrativo en las *prácticas sociales* que se producen en un espacio público como el de la Oficina, a través de las categorías de «confianza» y «riesgo»?

3.7.2. Con esta idea en mente, seleccioné y reordené las categorías analíticas de mi guía de escritura (guía de campo) [3.5.3] del modo que se expresa en el Documento 5, confeccionando un índice para un libro que constaría de seis capítulos.

Documento 5

Un índice para un texto etnográfico elaborado sobre las categorías de la guía de campo (categorías del glosado del Diario)

[Los puntos suspensivos entre corchetes indican una sucesión de contenidos adicionales dentro del capítulo que han sido obviados aquí para no extender innecesariamente este Documento]

Capítulo 1. Introducción. El asunto general: la vinculación de la institución pública con el ciudadano y los límites del contrato cooperativo o el sentido de las expresiones «acercar la Administración al ciudadano», y «tener confianza en la institución pública».

Capítulo 2. Evidencia acerca de las funciones del punto de acceso. (O ¿qué hace la Oficina como exponente de la red de puntos de acceso de la Comunidad de Madrid y en el contexto de tal red?)

* Acotación de /información/ (clases de información), /reclamación/, /queja/, /iniciativa/, /sugerencia/, /petición/, /alegación/.

* Acotación del /input/ /output/ de la Oficina.

* Otros rendimientos derivados o ideales:

  - La Oficina como entidad mediadora.

  - Mejora reflexiva /La visión interna de la Jefa del servicio/.

  - La proyección política de la Oficina.

Capítulo 3. El sujeto

* Clases de instituciones y sujetos en el campo.

* Acotación del /sujeto/ como usuario (ciudadano).

  - [Incluir el sujeto procesado estadísticamente (*Observatorio de calidad* y *Manual de satisfacción*)].

  - La autoridad del usuario.

  - La localización del sujeto.

  - Aspectos de organización de la vida cotidiana en el campo –segmentaciones del mundo de la vida.

  [...]

Capítulo 4. La Oficina como punto de acceso

* Historia y cambio institucional (Horizontalización). (Es imposible presentar este conjunto de datos si no es en un contexto de cambio).

* Organigrama y Estructura laboral de la zona de atrás.

* Carácter estacional del proceso de trabajo.

* La estructuración práctica del punto de acceso.

  - Lo que se hace en el acceso.

    ¬ Fundamentación documental del sistema (Aparición de marcos jurídicos).

    ¬ Sensibilidad al tiempo.

    ¬ La preeminencia de la atención al público.

    [...]

* La zona de atrás como sistema de conocimiento y acción.

- El Sistema de conocimiento (SC) de la zona de atrás.

- Trabajo sobre el SC –Gestión de las reclamaciones.

[...]

- La complejidad del SC.

¬ Amplitud del SC.

¬ Cambios referenciales en el SC.

¬ Amplificación en cadena de las disfunciones.

¬ Heteronomía y dependencia de la Oficina.

* La micropolítica de la zona de atrás.

[...]

Capítulo 5. Sistema experto / Institución / Punto de acceso. Problemas de nivel

- Coordinación.

- Des-anclaje / re-anclaje. Re-localización, Re-personalización.

[...]

- Sistemas expertos y el problema del lugar.

- Sistemas expertos y el problema del sistema general.

- Sistemas expertos y el problema de la responsabilidad.

[...]

Capítulo 6. La vinculación del ciudadano con la institución tematizada en términos de confianza / riesgo

* Enunciaciones de «confianza» en el campo.

* La inferencia de la vinculación y las dudas acerca del uso de la categoría «confianza».

- Evidencia acerca de decisiones.

- Evidencia acerca de pre-reflexividad / reflexividad.

[...]

* Articulaciones información-confianza-riesgo.

[...]

3.7.3. En este Documento podemos comprobar que algunas de las categorías de análisis producidas durante la investigación constituyen los epígrafes en los que se ordena la argumentación etnográfica. Sin duda alguna, las posibilidades de producción de índices alternativos a éste, dependiendo de la finalidad expositiva, el receptor imaginado por el autor, y otros muchos condicionantes, pueden ser infinitas; pero todas ellas tendrían una propiedad común: constituir *de un modo u otro* un reflejo de los procesos empíricos analizados en ese escenario concreto. Al estar anclado en trabajo de campo, el texto etnográfico arrastra consigo, siempre, el *polo descriptivo* de los datos. Ofrece innumerables alternativas a la creatividad textual, pero no constituye de ninguna manera una mera invención ficcional. La etnografía contiene *siempre* un tensión entre la imaginación teórica del etnógrafo y su experiencia empírica.

3.7.4. Finalmente no escribí ese libro, y muy probablemente ya nunca llegaré a escribirlo. Solamente utilicé una sección de este índice, el Capítulo 2, para escribir el texto que, como contribución a nuestro equipo de investigación, incluiría en el libro colectivo *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. En esa sección nos concentraremos ahora para acercarnos a la práctica de escritura. Una práctica que, como veremos a continuación, hace *viajar* al material empírico, en el vehículo de las categorías de análisis, desde la guía de campo hasta el texto final.

3.8. Documento 6. El volcado del material empírico del diario de campo en el Capítulo 2 del índice presentado en el Documento 5

3.8.1. Tenemos, pues, la siguiente sección de ese índice (la relativa a su Capítulo 2), que me pareció suficiente para mostrar en el libro colectivo los problemas fundamentales que había ido trabajando a lo largo del proceso de investigación, llevado a cabo tanto individualmente como en las reuniones con los colegas:

Capítulo 2. Evidencia acerca de las funciones del punto de acceso. (O ¿qué hace la Oficina como exponente de la red de puntos de acceso de la Comunidad de Madrid y en el contexto de tal red?)

* Acotación de /información/ (clases de información), /reclamación/, /queja/, /iniciativa/, /sugerencia/, /petición/, /alegación/

* Acotación del /input/ /output/ de la Oficina

* Otros rendimientos derivados o ideales:

- La Oficina como entidad mediadora

- Mejora reflexiva /La visión interna de la Jefa del servicio/

- La proyección política de la Oficina

3.8.2. Éste sería el esquema fundamental del texto que fue publicado y que leemos en el Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución*: «'Acercar la administración al ciudadano'. El cometido de la Oficina de Atención de la Comunidad de Madrid». Puesto que cada una de las entradas de ese sencillo esquema responde a una categoría de análisis de la guía de escritura (guía de campo), todo lo que tenía que hacer era recoger el *conjunto de observables empíricos* asociado en mi diario de campo a esas categorías. Un relato basado en esos observables empíricos, procedente de la lectura transversal del diario [3.6.7.2.2], y ordenado con arreglo a ese sencillo esquema de categorías analíticas, conduciría a *narrar la experiencia social en la Oficina de Información desde la perspectiva teórica tejida por tales categorías*. Así, la narración *etnográfica* ordena el texto acerca de los detalles de la vida social sobre el *subtexto* de las intenciones teóricas del investigador, y produce una imagen que es, al mismo tiempo, una vívida descripción (polo descriptivo) y un argumento teórico (polo argumental). La medida en la que uno logra hacer esto es variable, por supuesto. A veces uno carga tanto las tintas en el polo descriptivo que la etnografía resultante es muda en términos teóricos (excesivamente naturalista); a veces uno las carga tanto en el polo argumental que la vida concreta de los seres humanos no respira por ninguna parte (es, entonces, una etnografía excesivamente positivista). El equilibrio es difícil de conseguir, y, una vez producido el texto, ya sólo está en manos de los lectores decidir si lo que leen es buena o mala etnografía. Sea como sea, mi

intención aquí es mostrar una forma de hacer esto: en qué consiste, en la práctica de investigación, este intento.

3.8.3. El Documento 6 presenta una muestra del volcado de los materiales empíricos del diario de campo asociados a las categorías de análisis de ese índice, es decir, una lectura transversal del texto en azul del diario de campo, ordenada bajo esas categorías analíticas [3.6.7.2.2]

Documento 6

Volcado de los materiales empíricos del diario de campo (lectura transversal) para el Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución*

[En este documento: (a) los puntos suspensivos entre corchetes representan una sucesión de observables que se ha omitido aquí para no prolongar innecesariamente este texto; (b) cada observable está precedido de un signo ¬ y de un número que lo ordena consecutivamente en relación con los demás; (c) cada observable tiene una referencia del tipo «D1:21», que lo localiza en el diario. «D1:21» significa que ese observable está inscrito en el Volumen 1 del Diario, página 21; (d) Los epígrafes fundamentales se corresponden con los del índice general, presentado en [3.8.1]; (e) los nombres de las personas se representan por «X»; (f) ignore, por el momento, el hecho de que una parte de este texto está en color marrón]

Evidencia acerca de las funciones del punto de acceso (o ¿qué hace la Oficina como exponente de la red de puntos de acceso de la Comunidad de Madrid y en el contexto de tal red?)

* Acotación de /información/ (clases de información), /reclamación/, /queja/, /iniciativa/, /sugerencia/, /petición/, /alegación/

1 ¬ La Jefa del Servicio y el cometido de la Oficina D1:21. Información, iniciativas, reclamaciones.

2 ¬ La Jefa del Servicio: la Oficina como «colaborador distinguido del defensor del pueblo» D1:21.

3 ¬ Clases de información: X (D2:110b): «En cuanto a la información más material [documental]... todas sabemos que ha llegado una lista (...) y luego, en el resto de los temas... si tú no lo sabes le tomas su teléfono».

[...]

5 ¬ Un ejemplo de información diferida (/de segundo nivel/): X (D3: 193): «Por ejemplo... el contador de agua, que creían que no funcionaba, han hablado con el

Canal, el Canal les dice que sí [funciona]... entonces, que si había algún sitio donde lo midieran exactamente para ver si estaba bien calibrado. Y existe un laboratorio, que es de la Consejería de Economía: 'Laboratorio de metrología', que te hacen por lo visto comprobaciones de contadores»: «la verdad que las preguntas... como ellas ya también van teniendo experiencia... suelen ser /preguntas raritas/». Todo esto está en relación con la entrada en funcionamiento del 012.

[...]

7 ¬ Clases de información: X comenta que el 012 no da «información privada» correspondiente a «academias» (otras sí se dan).

[...]

11 ¬ /información/ versus /gestión/: en el punto de acceso y dentro de la institución... D2: 116b: X en el caso de la gestión hay otro *script*: «no es como aquí, que se ponen a la cola. Ellos subirán a la tercera planta, entrarán en el despacho 302, preguntarán por la señorita Maite o quien sea, y le entregarán la documentación. O sea, que es otro sistema, ya te has metido en la información... o sea, ya no es información, ya es gestión».

12 ¬ /información/ versus /gestión/: X: D2: 120: «(...) Nosotras no llevamos ninguna tramitación ni nada. La gente se entera que ha salido una ayuda... Como nosotros lo más que podemos hacer es darle una fotocopia del *Boletín* y no podemos tramitar nada. (...) Luego la gente... Si tiene alguna duda, si sabemos se la resolvemos, si no nos ponemos en contacto con la persona que lo pueda resolver, y si no le damos la dirección donde puede ir a resolver esas dudas o a tramitarlo».

[...]

14 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 21b). D1: 22 (Artículo 3) se expresan las funciones del punto de acceso, y se presentan las categorías de interacción del ciudadano con la administración: /información/ /iniciativas/ /sugerencias/ /reclamaciones/ /quejas/ /peticiones/. En D6: 453b, Art. 2, aparecen las funciones en el nuevo Decreto.

15 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 22). Definición de /información general/ /información particular/.

16 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D6: 454. Art. 7). Definición de /información de primer nivel/ /información de segundo nivel/.

17 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 22). Definición de /iniciativa/ y /sugerencia/ por remisión al artículo 34 de la *Ley de Procedimiento Administrativo*. Y en D6: 454. Art. 11: La definición de /iniciativa/ y /sugerencia/ en el nuevo Decreto.

18 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 22b). Las /Reclamaciones al amparo del número 1 del artículo 34 de la *Ley de Procedimiento Administrativo*/ y las /Reclamaciones en queja a que se refiere al artículo 77 de la *Ley de Procedimiento Administrativo*/. Y en D6: 454b, las /Reclamaciones/ en el nuevo Decreto.

[...]

20 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco publicitario: decálogo «Derechos de los ciudadanos ante la Administración» [...]

[...]

47 ¬ Información /general/ /particular/. X (D4: 251): «La Oficina debe atender al interés general, pero con cuidado de no saltarse la regla de la 'información particular', La información general es políticamente sensible (pues afecta al principio de igualdad): con la información políticamente sensible hay que actuar con transparencia y con la información particular hay que operar con reserva».

{Un ejemplo de información particular (X, D4: 251b): «Cuando alguien viene a consultar por un expediente concreto, por ejemplo, de expropiación, para que nosotros podamos darle la información tiene que tener un interés reconocido legítimamente: ser parte interesada o representante legal»].

48 ¬ Una corrección a la oposición información/gestión: la noción de /gestión de información/.

[...]

* Acotación del /input/ /output/ de la Oficina (Este epígrafe es fundamental, pues muestra que la apertura del sistema es relativa, y mucho menor de lo que parece a simple vista)

49 ¬ A falta de ejemplos mejores, hay una carpeta con ejemplos orientativos acerca de las clases de información ofrecidas empíricamente (output), de las que me dio X al principio.

50 ¬ Según mi material empírico de observación en el mostrador (muestra): el 98% de las acciones fueron informativas y el 4% de reclamaciones. (Naturalmente, hubo un 2% mixto).

51 ¬ La /reclamación/ y la producción limitada de interacción: X (D3: 186): «Hay poquísima gente que reclama, y luego hay gente que le das una reclamación [formulario] y ya se va... O sea que ni te dice nada».

[...]

96 ¬ El carácter práctico de la acotación de información: X, hablando de las restricciones informativas (D2: 153b): «yo no me he propuesto ningún criterio para informar o no informar, pero al final, como no tengo la información de otras administraciones, acabo informando de la Comunidad de Madrid», pero «si nos preguntan por ofertas de empleo de otras administraciones... les mandamos al Ministerio de Administraciones Públicas».

[...]

* Otros rendimientos derivados o ideales:

[...]

- La Oficina como entidad mediadora

101a ¬ La definición mediadora de la Oficina en términos jurídicos: para la información (D1: 22, art. 9), para las iniciativas y sugerencias (Ibíd.: art. 12), para las reclamaciones (D1: 22b, art. 17).

101b ¬ La posición de la Oficina en la estructura empírica, y su dependencia orgánica para el acceso a la información. X (D1: 51b) y los discursos en tercera persona: «El año pasado [1996] esto de los incendios no fue en abril (...) es que este año han concentrado toda la oferta de empleo en dos o tres meses» «otros años sacan las ofertas más escalonadas».

[...]

- Mejora reflexiva /La visión interna de la Jefa del Servicio/

102a ¬ La Jefa del Servicio define la función de la Oficina «más bien como de control interno de la propia administración» (D1: 21) (Modificar los puntos negros de la administración derivados del estudio de las quejas y las reclamaciones).

[...]

- La proyección política de la Oficina

103a ¬ D1: 19. Una reflexión de X {un compañero del equipo de investigación}: los puntos de acceso, concebidos como lugares donde la institución da la cara, como «válvulas de escape».

103b ¬ X (D2: 147). «Alguna vez nos han dicho 'os vamos a votar a vosotras»... y yo he dicho: 'Un momento, que yo no represento a nadie...' miras detrás y no te identificas con el que está ahí».

[...]

3.8.4. Ésta es una muestra muy incompleta, pero suficiente para indicar el modo de trabajo con las categorías analíticas y los observables empíricos asociados a ellas. Lo que teníamos en el Documento 4 [3.6] era un diario de campo escrito según el orden de producción del material empírico [Texto azul]. Lo que tenemos aquí es un conjunto de observables empíricos, ordenado por su pertenencia a unas pocas categorías de análisis que conforman nuestro argumento general.

3.8.5. Con este material es posible ya seleccionar aquellos ejemplares empíricos que más elocuentemente ilustran el argumento de que se trate, y ordenarlos para componer el texto etnográfico final. Para ver cómo funciona esto, concentrémonos ahora *solamente* en la porción del Documento 6 escrita en color marrón:

* Acotación de /información/ (clases de información), /reclamación/, /queja/, /iniciativa/, /sugerencia/, /petición/, /alegación/.

1 ¬ La Jefa del Servicio y el cometido de la Oficina D1:21. Información, iniciativas, reclamaciones.

2 ¬ La Jefa del Servicio: la Oficina como «colaborador distinguido del defensor del pueblo» D1:21.

3 ¬ Clases de información: X (D2:110b): «En cuanto a la información más material [documental]... todas sabemos que ha llegado una lista (...) y luego, en el resto de los temas... si tú no lo sabes le tomas su teléfono».

[...]

5 ¬ Un ejemplo de información diferida (/de segundo nivel/): X (D3: 193): «Por ejemplo... el contador de agua, que creían que no funcionaba, han hablado con el Canal, el Canal les dice que sí [fiunciona]... entonces, que si había algún sitio donde lo midieran exactamente para ver si estaba bien calibrado. Y existe un laboratorio, que es de la Consejería de Economía: 'Laboratorio de metrología', que te hacen por lo visto comprobaciones de contadores»: «la verdad que las preguntas... como ellas ya también van teniendo experiencia... suelen ser /preguntas raritas/». Todo esto está en relación con la entrada en funcionamiento del 012.

[...]

7 ¬ Clases de información: X comenta que el 012 no da «información privada» correspondiente a «academias» (otras sí se dan).

[...]

11 ¬ /información/ versus /gestión/: en el punto de acceso y dentro de la institución... D2: 116b: X en el caso de la gestión hay otro *script*: «no es como aquí, que se ponen a la cola. Ellos subirán a la tercera planta, entrarán en el despacho 302, preguntarán por la señorita Maite o quien sea, y le entregarán la documentación. O sea, que es otro sistema, ya te has metido en la informaciòn... o sea, ya no es informaión, ya es gestión».

12 ¬ /información/ versus /gestión/: X: D2: 120: «(...) Nosotras no llevamos ninguna tramitación ni nada. La gente se entera que ha salido una ayuda... Como nosotros lo más que podemos hacer es darle una fotocopia del Boletín y no podemos tramitar nada. (...) Luego la gente... Si tiene alguna duda, si sabemos se la resolvemos, si no nos ponemos en contacto con la persona que lo pueda resolver, y si no le damos la dirección donde puede ir a resolver esas dudas o a tramitarlo».

[...]

14 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 21b). D1: 22 (Artículo 3) se expresan las funciones del punto de acceso, y se presentan las categorías de interacción del ciudadano con la administración: /información/ /iniciativas/ /sugerencias/ /reclamaciones/ /quejas/ /peticiones/. En D6: 453b, Art. 2, aparecen las funciones en el nuevo Decreto.

15 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 22). Definición de /información general/ /información particular/.

16 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D6: 454. Art. 7). Definición de /información de primer nivel/ /información de segundo nivel/.

17 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 22). Definición de /iniciativa/ y /sugerencia/ por remisión al artículo 34 de la *Ley de Procedimiento Administrativo*. Y en D6: 454. Art. 11: La definición de /iniciativa/ y /sugerencia/ en el nuevo Decreto.

18 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco jurídico (D1: 22b). Las /Reclamaciones al amparo del número 1 del artículo 34 de la *Ley de Procedimiento Administrativo*/ y las /Reclamaciones en queja a que se refiere al artículo 77 de la *Ley de Procedimiento Administrativo*/. Y en D6: 454b, las /Reclamaciones/ en el nuevo Decreto.

[...]

20 ¬ La elaboración documental de las funciones en el marco publicitario: decálogo «Derechos de los ciudadanos ante la Administración» [...]

[...]

47 ¬ Información /general/ /particular/. X (D4: 251): «La Oficina debe atender al interés general, pero con cuidado de no saltarse la regla de la 'información particular', La información general es políticamente sensible (pues afecta al principio de igualdad): con la información políticamente sensible hay que actuar con transparencia y con la información particular hay que operar con reserva».

{Un ejemplo de información particular (X, D4: 251b): «Cuando alguien viene a consultar por un expediente concreto, por ejemplo, de expropiación, para que nosotros podamos darle la información tiene que tener un interés reconocido legítimamente: ser parte interesada o representante legal»].

48 ¬ Una corrección a la oposición información/gestión: la noción de /gestión de información/.

[...]

3.8.6. En esta muestra, cada unidad de material empírico (cada observable) va precedido de un número, del [1] al [48]. Ya estamos entonces en disposición de avanzar hacia el *Documento 7*.

3.9. Documento 7. Un guion para la escritura del Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución*

3.9.1. La tarea que resta depende ya sólo de nuestra habilidad para componer el curso del relato, sirviéndonos de la mejor selección de esos ejemplares empíricos. Pendiente de la *argumentación* que quiere comunicar al lector, el etnógrafo tiene ahora que ordenar los mejores ejemplares empíricos para tejer con ellos el relato. Naturalmente, esto depende también crucialmente de nuestra habilidad como escritores, y de nuestra capacidad para comprender el sentido del texto que estamos escribiendo, es decir, para qué lo estamos escribiendo. De nuevo, estos condicionantes pueden dar lugar a resultados muy diferentes. Con toda seguridad, este mismo Capítulo 1 hubiera sido diferente si yo lo hubiera escrito pensando en un libro de autoría única (y hubiera reservado tal vez otros argumentos o materiales para mi contribución al equipo de investigación). Igualmente, este Capítulo 1 hubiera sido diferente si, en lugar de estar concebido para producir un libro destinado a un lector académico, hubiera estado destinado a producir un informe para los técnicos de la Comunidad de Madrid. El receptor que imaginamos es fundamental a la hora de determinar la forma de nuestra escritura.

3.9.2. El *Documento 7* ofrece un guión para la escritura del texto final. Como el fragmento que he escogido a título ilustrativo se corresponde con el inicio del texto publicado (con una salvedad que veremos a continuación), será muy fácil ya mostrar el desenlace.

Documento 7
«Acercar la Administración al ciudadano»
(Guion para texto etnográfico)

[Como siempre, los puntos suspensivos entre corchetes sustituyen a contenidos que no he incluido aquí. Los números entre corchetes escritos en rojo se corresponden con los de las unidades de material empírico del Documento 6 [3.8.5]]

[...]
Información, reclamaciones, quejas, iniciativas, sugerencias, peticiones, alegaciones. El campo de acción de la Oficina.

* Elaborar Cuadro 1 con [¬14] (marco jurídico)

* Elaborar Cuadro 2 con [¬20] (decálogo de derechos del ciudadano)
* Elaborar Cuadros con definiciones jurídicas de información, reclamaciones, etc.

- El cometido de la Oficina en el marco jurídico [¬14]. Comentar el cuadro de los Boletines. Referencia inicial al cambio de nombre de la Oficina y al cambio en general. Entrada en funcionamiento del 012 el 22 de septiembre de 1997.

- La Oficina como último peldaño de proximidad administrativa al espacio de la ciudadanía [¬2]: referencia al Defensor del Pueblo.

- La publicidad institucional y el cometido de la Oficina traducido en términos de Derechos de los ciudadanos. La proximidad administrativa y el énfasis en los derechos. [¬20]: el cuadro del decálogo.

- El contraste de la información con la gestión: Definición [¬12]. Disitintos *scripts* y posiciones del usuario [¬11].

- Una corrección al contraste información/gestión [¬48].

- Definiciones jurídicas.

    * Información: General/Particular [¬15], De primer nivel/De segundo nivel [¬16]
    * Reclamaciones [¬18]
    * Iniciativas, Sugerencias [¬17]

- Clases de información según categorías nativas.

    * General/Particular (Jefa de la Oficina) [¬47]
    * Diferida (segundo nivel) («preguntas raritas»)/Primer nivel [¬5]
    [...]

3.9.3. Merece la pena volver un momento atrás para consultar, en el Documento 6 [3.8.5], las unidades de material empírico que se corresponden con esos números entre corchetes del Documento 7. Esas unidades son las que constituyen, ordenadas según este guión, el texto etnográfico.

3.10. Documento 8. Texto etnográfico

3.10.1. La primera versión que escribí de este Capítulo 1 de *La sonrisa de la institución* comenzaba donde comienza el guión que le he presentado en el Documento 7 [3.9.2]. Mis compañeros de equipo me sugirieron que esa entrada hacía demasiado énfasis en el protagonismo de la Oficina como institución burocrática (el Capítulo empezaba mostrando directamente el marco jurídico de la Oficina, a través de su decreto fundacional); y que relegaba a un segundo plano las sensibilidades de los usuarios de la administración pública. Llegamos a la conclusión de que sería mejor comenzar haciendo uso de algunos materiales procedentes de grupos de discusión con usuarios para ofrecer una entrada de esa naturaleza. La lógica de composición de las primeras páginas del Capítulo que finalmente fue publicado (páginas 27 a 30 de *La sonrisa de la institución*) es, de todos modos, la misma que aquí he venido mostrando.

3.10.2. A continuación presento el texto etnográfico final: Documento 8. Con variaciones insignificantes, este documento recoge lo que hemos leído en las primeras páginas del capítulo del libro publicado, a partir de la página 31. Ahora podemos comparar estas primeras páginas del Capítulo publicado en el libro con este Documento 8, compuesto con arreglo al guión de escritura del Documento 7, y donde he incluido, en rojo y entre corchetes, los números de los ejemplares empíricos [3.9.2].

****
****

Documento 8.
Texto listo para publicación
(páginas 31 y siguientes de *La sonrisa de la institución*)

En este Documento se han obviado los Cuadros 1 y 2, [¬14] y [¬20] en el *Documento 7*, que se encuentran en las páginas 32 y 33 del libro

****
****

Información, reclamaciones, quejas, iniciativas, sugerencias, peticiones, alegaciones. El campo de acción de la Oficina de Atención al Ciudadano de la Comunidad de Madrid

[¬14] En 1984 se creó la Oficina de Información, Iniciativas y Reclamaciones de la Comunidad de Madrid, dependiente de la Consejería de Presidencia. Su estatuto jurídico fue publicado el 30 de mayo en el *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de madrid*[13]. En el capítulo 1, artículo 3, se recogen las funciones inicialmente asignadas a la institución, distribuidas en tres campos de interacción entre la Administración Pública y la ciudadanía: «información», «iniciativas», «reclamaciones». Un nuevo y reciente Decreto cambió la denominación de la Oficina, que hoy se llama Oficina de Atención al Ciudadano[14]. En los quince años que separan a ambos de Decretos, la Oficina vivió un cambio institucional que afectó a su marco jurídico, su estructura organizativa, los procesos de trabajo y las dotaciones tecnológicas.

El Cuadro 1, en el que se presenta la definición jurídica de las funciones de la Oficina en ambos Decretos, permite obtener una instantánea de algunas dimensiones de transformación. No sólo se trata de un cambio de nombre que, como veremos, se relaciona con un nuevo sentido ideal de la institución. En el Decreto de 1998 se acentúa el problema de la coordinación informativa, aparecen nuevos referentes tecnológicos, y se menciona el encuadramiento en una nueva Ley de Procedimiento Administrativo[15]. En cuanto a los medios de comunicación con la ciudadanía, el cambio más importante de los últimos años se produjo el 22 de septiembre de 1997, cuando entró en funcionamiento el 012, un teléfono de atención general de la Comunidad de Madrid cuyo servicio fue encomendado a una empresa privada contratada por la Administración. Este servicio trajo consigo la implantación de bases de datos informatizadas y una modificación de los procesos de trabajo de la institución.

[¬2] Utilizando una metáfora espacial de uso común en los documentos oficiales, la Oficina de Atención al Ciudadano es el último seg-

---

[13] Decreto 50/1984, de 17 de mayo.

[14] Decreto 201/1998, de 11 de diciembre.

[15] Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, 30/1992 de 26 de noviembre. Antes de esta promulgación, la Administración se regía por una Ley de 1958, aplicada con sucesivas modificaciones.

mento de *proximidad* administrativa en relación con la ciudadanía. Más cerca del ciudadano, o mejor dicho, de su lado, sólo se encuentra ya la instancia representativa del Defensor del Pueblo, de quien la Oficina de Atención es, en palabras de su jefa de servicio, «un colaborador distinguido». Por mandato legal, «las Consejerías u Organismos de la Comunidad de Madrid a los que se dirija el Defensor del Pueblo en el ejercicio de sus atribuciones, deberán dar traslado de dicho escrito a la Oficina de Atención al Ciudadano» (Decreto 201/1998, Art. 4). La Oficina es, por tanto, la última extensión de la institución administrativa, un campo de interacción y contacto.

[¬20] Aunque, naturalmente, la Administración obliga, la publicidad institucional ha interpretado esta proximidad entre los ciudadanos y la institución como una salvaguarda de los derechos que asisten a los distintos públicos en sus relaciones con la institución autonómica. Tanto en las legislaturas de signo socialista como en las de signo popular, las categorías de interacción que los Decretos denominan *funciones* se han presentado en documentos que se exhiben en las paredes y los mostradores como *derechos*, o como medios para elevar la *satisfacción* de los ciudadanos. La *Guía de derechos del ciudadano* fue editada en 1994, cuando la Comunidad estaba aún presidida por Joaquín Leguina; el *Decálogo de los derechos del ciudadano ante la Administración* (Cuadro 2) fue publicado siendo presidente Alberto Ruiz-Gallardón, en un folleto en el que, bajo su fotografía, puede leerse el siguiente texto:

> «Servir a los ciudadanos es la razón de ser de la Comunidad de Madrid. Con el fin de conseguir la satisfacción de los ciudadanos, asumimos el compromiso de mejorar la calidad de los servicios públicos que prestamos, contando para ello con la colaborción de todos los empleados públicos»

La Oficina abarca un campo de acción institucional que, propuesto por la institución política como iniciativa orgánica, pretende reinterpretar la Administración *desde el punto de vista del ciudadano* como sujeto de derecho y como cliente de servicios públicos. Este campo de acción no busca simplemente articular una relación entre dos mundos separados, sino que responde al ideal, más exigente, de una continuidad entre la Administración y la ciudadanía.

Categorías de la acción

«Información», «Iniciativas» y «Reclamaciones» encuentran una primera definición en el texto jurídico, pero sus usos prácticos desbordan la forma legal y nos orientan sobre los sentidos que ciudadanos y expertos conceden a la institución.

[¬12] Desde el punto de vista de las trabajadoras de la Oficina[16] es preciso considerar una primera distinción fundamental entre la tarea de *gestión* administrativa y la tarea de *información*. Lourdes, responsable de uno de los negociados, la estableció de este modo:

> «Nosotras no llevamos ninguna tramitación ni nada. La gente se entera de que ha salido una ayuda [una subvención]... Y nosotros lo más que podemos hacer es darle una fotocopia del Boletín y no podemos tramitar nada. Luego, la gente, si tiene alguna duda... si sabemos se la resolvemos, si no nos ponemos en contacto con la persona que se la puede resolver, y si no le damos la dirección donde puede ir a resolver esas dudas o a tramitarlo»

La función primordial de la Oficina consiste en facilitar una orientación para el acceso al sistema experto, constituido por la organización, con su red y jerarquía de departamentos, y por sus procedimientos. En este sentido, la Oficina se distingue del resto del complejo administrativo, e intenta funcionar como una *extensión práctica* del mismo, presumiendo que los límites del sistema van más allá de la gestión de procedimientos concretos. [¬11] Así, la Administración de cuerpo a la idea de que existen diversos grados de *cercanía*, que entrañan *scripts* de acción claramente diferenciados.

> «Cuando se hace gestión no es como aquí, que se ponen a la cola. Ellos subirán a la tercera planta, entrarán en el despacho 302, preguntarán por la señorita Maite o quien sea y le entregarán la documentación. O sea, que es otro sistema, ya te has metido en la información... O sea, ya no es información. Es gestión»

[¬48] Pero en la práctica esta distinción no es tajante, y en los últimos años puede oírse con frecuencia la expresión «gestión de la informa-

[16] En 1997, cuando iniciamos el trabajo de campo, sólo había un varón en la plantilla.

ción». Con el crecimiento de esta clase de servicios se hace cada vez más evidente que no se trata sólo de comunicar una información preestablecida de la que se dispone sin problemas. Por el contrario, la Oficina lleva a cabo una auténtica tarea de *construcción* de la información. Desde la coordinación y captación hasta la presentación y difusión, sus trabajadoras seleccionan, registran, clasifican, traducen y componen diversas imágenes de la institución de cara a la ciudadanía. Y al construir información, el espacio comunicativo de la Oficina elabora un marco de vinculaciones con los usuarios. De todos modos, la oposición entre «gestión» e «información» sigue siendo válida en ciertos aspectos importantes. Desde el punto de vista de los agentes de la institución, el cometido principal de la Administración es la tramitación eficaz de expedientes concretos, la resolución de *problemas administrativos*. La esfera de la información, y por extensión, de la *atención*, instaurada recientemente en el aparato burocrático, parece estar en un segundo plano, en proceso de definición y validación institucional. Como si el valor de la eficacia, frente a la atención o el trato, ejerciera una sutil jerarquización en los trabajadores de los servicios administrativos según un esquema de centros y periferias: más cerca del público, mayor devaluación del cometido.

Los dos Decretos de regulación de la Oficina contienen definiciones jurídicas de «Información», «Iniciativas» y «Reclamaciones»[17]. [¬15] En ambos, con pequeñas diferencias, se establece un primer criterio de diferenciación en el ámbito de la información entre «información general» e «información particular».

> Información general e información particular
>
> 1. La Información General versará sobre los fines, competencias y funcionamiento de los diferentes Órganos y Servicios de la Comunidad de Madrid, localización de dependencias, horario de oficinas, medios públicos de transporte, horas de visita, trámites de los diferentes tipos de expedientes y documentación que se exige, forma de gestión, divulgación de las actividades y servicios prestados por la Comunidad y, en general, cuantos datos sirvan de ilustración a quienes hayan de relacionarse con la Administración Autonómica.

[17] Estas dos últimas categorías, a diferencia de la de «Información», se recogían ya en la Ley de Procedimiento Administrativo de 17 de julio de 1958, cuyo artículo 34 se consagraba a la creación de Oficinas de Iniciativas y Reclamaciones.

> Igualmente, se podrá facilitar información general sobre otras Administraciones e Instituciones Públicas suministrada por las mismas y, en su caso, sobre determinadas actividades privadas que sean de interés general.
>
> [...]
>
> 2. La Información Particular consistirá, de acuerdo con el artículo 35 y concordantes de la Ley 30/1992, en facilitar a los interesados o a sus representantes legales el estado de tramitación en que se encuentra su expediente administrativo y la facilitará el Órgano gestor.
>
> Decreto 201/1998 de la Comunidad de Madrid

Tras la introducción del número de atención 012, el Decreto de 1998 añade un nuevo criterio de clasificación de la información general:

[¬16] «Esta información [General] será de Primer Nivel cuando pueda ser contestada inmediatamente con las informaciones contenidas en las Bases de Datos.

> Será de Segundo Nivel cuando se requiera una mayor especialización en la respuesta o sea preciso efectuar consultas complementarias»

[¬18] En ambos Decretos, la definición jurídica de las «Reclamaciones» se desarrolla en dos conceptos. En el primer concepto se incluyen las reclamaciones que derivan, según la percepción del ciudadano, de un defecto *funcional* en las tramitaciones, siempre y cuando el problema pueda ser reparable *antes* del cumplimiento de las resoluciones correspondientes. *Después* de las resoluciones ya sólo queda interponer *recursos* u otros instrumentos de revisión que exigen una vía judicial, fuera de la esfera de acción de la Oficina. Pues como órgano administrativo la Oficina de Atención carece de atribuciones para la representación del ciudadano y de poder para pronunciarse acerca de la validez de los procedimientos ejecutados por la propia Administración. El segundo concepto de reclamación se refiere a la percepción de un *defecto de desatención*.

Reclamaciones y reclamaciones

La Oficina de Atención al Ciudadano atenderá y tramitará:

1. Las reclamaciones contempladas en el artículo 79.2 de la ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, contra los defectos de tramitación y, en especial, los que supongan paralización, infracción de los plazos preceptivamente señalados o la omisión de trámites que puedan ser subsanados antes de la resolución definitiva del asunto.

2. Las reclamaciones contra tardanzas y desatenciones que se observen en el funcionamiento de los servicios administrativos de la Comunidad de Madrid, al amparo de lo establecido en el artículo 35 y concordantes de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Decreto 201/1998 de la Comunidad de Madrid

[¬17] Finalmente, el capítulo III de ambos Decretos recoge una definición de las «Iniciativas» y las «Sugerencias».

Cotidianamente, «información», «reclamaciones, «iniciativas», «sugerencias», adquieren distintos matices que no se encuentran contemplados en los textos legales. Estos matices se corresponden con la relevancia que las distintas categorías encuentran en los procesos de trabajo reales, la cantidad de discriminaciones que los agentes son capaces de hacer en cada ámbito, y los sentidos a los que apuntan tales discriminaciones. El examen de los giros nativos de estas categorías sugiere algunas de las propiedades empíricas que caracterizan el campo de relaciones entre la Administración y la ciudadanía.

Iniciativas y sugerencias

Se entiende por iniciativa, a los efectos de este Decreto, aquellas que se presenten al amparo del artículo 34 de la Ley de Procedimiento Administrativo, así como las sugerencias que, por medios directos o indirectos deduzca la propia Oficina y que habrán de referirse a la mejora económica de los servicios de los distintos organismos, al mayor rendimiento del trabajo personal, a la supresión de trámites innecesarios, a la comodidad de los administrados y, en general, a cuanto se encamine a la mayor perfección de los servicios públicos.	Se entiende por iniciativas y sugerencias, a los efectos de este Decreto, las presentadas por el personal de la Comunidad de Madrid, las instituciones o grupos sociales legalmente reconocidos, o los ciudadanos en general que tiendan a la mejora de los servicios prestados, a la creación de servicios inexistentes, al mayor rendimiento de los recursos humanos y materiales, a la supresión de trámites innecesarios, a la comodidad de los ciudadanos y, en general, a cuanto se encamine a la mayor eficacia de los servicios públicos de la Administración Autonómica.
Decreto 50/1984 de la Comunidad de Madrid	Decreto 201/1998 de la Comunidad de Madrid

El concepto de *información* es el que más variantes presenta. Las trabajadoras tienen presente la clasificación jurídica que distingue entre información particular y general, y añaden por experiencia el reconocimiento de una tensión entre ambas categorías. [¬47] Esta tensión refleja hasta qué punto la ciudadanía es, para la Administración, un campo de *intereses* en una estructura competitiva. La información general se ofrece como recurso universal que facilita el acceso a los servicios públicos en una teórica *igualdad de condiciones*. La información particular se centra en expedientes en curso que afectan a sujetos concretos. No es ésta una información sobre el sistema general, sino sobre ciudadanos y otras clases de sujetos jurídicos. Ambas clases de información se hacen eco de la incidencia de la Administración en la esfera pública y privada[18]. A dife-

[18] *Información* es, pues, en este campo, una de tantas variantes de un concepto que se pretende atributo general del sistema sociocultural de la modernidad tardía. Hermanado con el concepto ideal de información mass-mediática en sus dimensiones civiles (hacer ciudadanos informados, concienciar, posibilitar el derecho a la información), el concepto se relaciona en nuestro caso con una forma específica de poducción institucional según la cual la información es una práctica insoslayable de la dominación legítima (Cf. abril, 1997).

rencia del demandante de información general, el que pide información particular sobre un expediente debe demostrar un interés jurídicamente reconocido como parte interesada en ese expediente o como representante legal. Isabel, la jefa del servicio, formulaba la tensión del siguiente modo:

> «La Oficina debe atender al interés general, pero con cuidado de no saltarse la regla de la información particular. La información general es políticamente sensible porque afecta al principio de igualdad. Con esta información, políticamente sensible, hay que actuar con transparencia, y con la información particular hay que actuar con reserva»

[¬5] Las trabajadoras distinguen también entre la información denominada «de primer nivel» y «la de segundo nivel». La formulación oficial de esta distinción se produjo con la introducción del número 012 en septiembre de 1997, aunque en la práctica venía siendo válida desde la entrada en funcionamiento de la Oficina. La empresa privada gestora del 012 aportó las informadoras que iban a atender directamente a los ciudadanos tanto por teléfono como en el mostrador de la Oficina, de manera que las antiguas informadoras quedaron liberadas de esas tareas de atención inmediata. Así nació un servicio con dos niveles formales. Las trabajadoras de la empresa privada comenzaron a ocuparse de ofrecer al ciudadano información inmediatamente disponible en las bases de datos, derivando a las antiguas informadoras las cuestiones que exigen una búsqueda y una respuesta diferida.

La información de primer nivel, que supone el grueso de la actividad informativa en cuanto al número de atenciones, se reduce normalmente a orientar al ciudadano en el directorio institucional, y, sobre todo, a responder preguntas relacionadas con la oferta de empleo público: las convocatorias de puestos de trabajo que ofrece la Administración, los plazos de presentación de solicitudes, las listas de personas admitidas y excluidas de las convocatorias de examen, las fechas y lugares de los exámenes, y otros aspectos del procedimiento de selección. La observación de las rutinas de información en las mesas de atención o en los teléfonos de la Oficina da como resultado el registro reiterado de diálogos como el siguiente:

— Buenos días, ¿ha salido ya la lista de admitidos para auxiliar administrativo?

— No.

— ¿Sabe cuándo va a salir?

— No lo sabemos, pero esté al tanto porque saldrá un día de éstos.

[¬5] Por eso, en los primeros compases del trabajo de campo la frase más escuchada fue «esto se ha convertido en una casa de información de ofertas de empleo». La empresa privada absorbió buena parte de esta actividad, y permitió que las antiguas informadoras pudieran atender casos como el siguiente, relatado por Paula:

> «Fueron unos que llamaron por el contador del agua, que creían que no funcionaba. Han hablado con el Canal [de isabel II]. El Canal les dice que sí funciona... Entonces... preguntaban si había algún sitio donde lo midieran exactamente para ver si el controlador estaba bien calibrado. Y existe un laboratorio que tuve que buscar, que es de la Consejería de Economía. Se llama «Laboratorio de Metrología», que por lo visto te hacen comprobaciones de contadores. Como ellas... las chicas del 012 van teniendo experiencia, las preguntas que te van haciendo son ya preguntas raritas»

[...]

****

****

3.10.3. Al cotejar este texto con el publicado en el libro, y los números en rojo entre corchetes de este Documento 8 con sus correspondientes en el Documento 6, comprobamos que hay sólo ligeras variaciones en cuanto a contenidos: algún cuadro ilustrativo procedente del trabajo con grupos de discusión de usuarios, alguna leve modificación expresiva. El resto del Capítulo, hasta el final, está construido de este modo.

3.10.4. Al seguir en su conjunto esta última sección de *El taller del etnógrafo* hemos visto, a través de una pequeña muestra de un trabajo etnográfico concreto, cómo es el proceso que va desde la primera guía de campo, pasando

por los cuadernos de notas y el diario de campo, hasta el texto publicado. En todo este proceso, las *categorías analíticas* tienen un papel fundamental en relación con las siguientes funciones:

(a) Nos permiten ordenar inicialmente el campo que vamos a estudiar, con arreglo a algún propósito teórico.

(b) Nos orientan en los primeros compases del trabajo de campo, permitiendo de un modo flexible fijar la atención en *algunos* aspectos del campo que observamos, en el flujo continuo y confuso de los acontecimientos. En aproximaciones sucesivas al campo, nos ayudan a perfilar con creciente precisión los *objetos* a los que prestamos atención.

(c) Al asociarlas al material empírico, en el glosado del diario de campo, nos permiten transformar el rango de los observables empíricos desde su mera condición de sucesos a su condición de datos.

(d) Al trabajar sobre ellas, como consecuencia del análisis del material empírico, van conformando el tejido argumental del relato: el *subtexto* teórico (*etic*) sobre el que se construye el *texto descriptivo* de la etnografía.

3.11. Trama y contexto

3.11.1. Lo que he ofrecido en esta sección de *El taller del etnógrafo* es una mirada desde la trastienda a las cuestiones que se tratan en el Capítulo 6 de *La lógica de la investigación etnográfica*, y en el apartado «Explicación, traducción y contexto» de su Capítulo 7 (p. 235). Espero que esta mirada haya permitido comprender cómo se gesta y se desarrolla en concreto la etnografía. En *La lógica de la investigación etnográfica,* los ejemplos extraídos de las obras de Harry Wolcott y John Ogbu parten del texto etnográfico terminado para ilustrar los principios de construcción de la etnografía; el ejemplo que he puesto aquí recorre el camino inverso, examinando el proceso de construcción para llegar al texto terminado.

3.11.2. La noción de trama, aplicada al texto etnográfico, es muy precisa. Al seguir el viaje de las categorías de análisis y de los observables empíricos desde la primera guía de campo hasta el texto final, vemos con mucha claridad

que esas categorías son el hilo con el que *tejemos* el relato. En un primer sentido, al *coserlas* al material empírico para configurar los datos; en un segundo sentido, al pasarlas *a través* del diario de campo para reordenar esos datos.

3.11.3. También podemos servirnos del ejemplo de esta sección para entender lo que quiere decir la noción «suministro de contexto». Al hacer etnografía componemos un tapiz interpretativo. Si detenemos nuestro hilado muy pronto, pongamos por caso, articulando solamente dos elementos empíricos del Documento 6, el producto resultante es demasiado incompleto. Si ese tapiz tuviera que representar figurativamente un rostro, apenas llegaríamos a componer de ese modo una parte ininteligible. Suministrar contexto es, en el proceso *siempre incompleto* de la interpretación cultural, aportar una articulación creciente de observables empíricos sirviéndose del hilo de las categorías analíticas. Es así como la noción de contexto, entendida en su dimensión *etic*, se convierte en una noción clave para la comprensión activa del proceso etnográfico. En su dimensión *emic*, la noción de contexto remite habitualmente a la situación social (significativa para los nativos) en la que el etnógrafo realiza su trabajo de campo; en su dimensión *etic*, la noción de contexto remite a la *acción de suministro de contexto en la producción del texto etnográfico*, una acción que se encuentra ya en las manos del etnógrafo como investigador y como escritor.

TEXTOS COMPLEMENTARIOS

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
INSTITUTO DE FILOLOGÍA

REVISTA

DE

DIALECTOLOGÍA

Y

TRADICIONES POPULARES

Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid [1]

> Todos los seres (...) son su propio pasado, presente y futuro. La diferencia radica en el grado en el que son conscientes de este hecho y en el modo en el que se relacionan con él [2].

1. EL PROBLEMA

Abordaré en este estudio la relación entre algunos de los patrones institucionales de codificación del tiempo en dos contextos escolares de la ciudad de Madrid, y las nociones acerca del tiempo que sostienen sus alumnos. Consideraré que el tiempo, como dimensión de la experiencia, es un elemento básico en la estructuración de la realidad social [3]. El propósito es analizar los diferentes modos en los que tal dimensión se convierte en objeto de atención, y por tanto en tema relevante para los estudiantes de estos dos centros. Al afrontar este problema, la presunción fundamental de partida es que las escuelas occidentales son instituciones *orientadas hacia el futuro* [4]; en ellas se pretende que los alumnos se relacionen con el tiempo según dos reglas generales. En primer lugar, han de tener el deseo y la capacidad de acometer proyectos a largo plazo; en segundo lugar, se espera de ellos que, al emprender dichos proyectos, estructuren su propio tiempo de una manera autónoma.

---

[1] Agradezco a los profesores José Luis García (Universidad Complutense) y Harry F. Wolcott (Universidad de Oregon) sus comentarios durante la preparación de este escrito; al profesor Honorio Velasco (UNED) y a mi compañero, Francisco Cruces, su colaboración continua y su discusión de los supuestos básicos de la investigación general en la que se produjo este trabajo. Un informe completo de esa investigación se encontrará en Ángel DÍAZ DE RADA, *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Madrid: Siglo XXI, en prensa).

[2] B. ADAM, *Time and social theory* (Philadelphia: Temple University Press, 1990), p. 154.

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

[4] G. SPINDLER, «The Transmission of Culture», *Education and Cultural Process* (Prospect Heights: Waveland, 1987), pp. 303-334.

Estos dos requerimientos suponen que los alumnos, como agentes sociales, han de tener una *relación especial* con la noción de tiempo. En este marco, el tiempo es visto como un elemento constitutivo de la identidad social de los sujetos: una entidad que ha de ser manejable en el núcleo mismo de las expectativas individuales; una entidad, por decirlo así, intrínseca a la construcción de la individualidad, y no meramente una condición externa de la experiencia. Expresado en los términos de los estudiantes, la escuela espera de ellos que «tengan el tiempo en sus manos»; y no solamente que consideren que «la vida se compone de una serie de etapas».

En este sentido, las instituciones escolares animan a los sujetos a creer en el ideal de que los seres humanos están *dotados* de tiempo, es decir, invitan a pensar que se trata de seres que poseen un pasado y un futuro al margen de las constricciones condicionales y concretas del presente. De manera significativa las escuelas aspiran a conformar una imagen del tiempo similar a la que describiera Veblen en su ensayo sobre la clase ociosa [5]: el tiempo se concibe como una *propiedad* de los sujetos (en el doble sentido de «cualidad» y «pertenencia») y no como una mera contingencia de sus experiencias.

Lo que trataré de ilustrar aquí es que esta aparente abstracción puede fundamentarse sobre prácticas institucionales acerca de la noción de tiempo. Más aun, mi propósito es mostrar cómo esta relación ideal entre el sujeto y el tiempo se construye de un modo óptimo por medio de la traducción de las condiciones temporales de la experiencia en símbolos de tiempo, es decir, en «formulaciones tangibles (...) que se hallan fijadas a formas perceptibles» [6]. Estas formulaciones tangibles hacen posible la producción de prácticas sociales *concretas* que contribuyen a cimentar la consideración del sujeto como un *agente activo* en relación con la estructuración del tiempo [7].

Con el propósito de ilustrar estas ideas me serviré de dos series de datos. Por una parte, describiré brevemente algunos rasgos llamativos del entorno institucional, que sugieren la existencia de formas diversas de codificación simbólica del tiempo colectivo y que se dan, en parte, al margen de la ordenación académica e instrumental de las actividades escolares. Por otra parte, analizaré una serie de redacciones individuales que aportarán información sobre las nociones acerca del tiempo de los alumnos de los dos centros.

---

[5] Th. VEBLEN, *Teoría de la clase ociosa* (México: Fondo de Cultura Económica, 1963 [1899]).

[6] C. GEERTZ, *The interpretation of cultures* (New York: Basic Books, 1973), p. 91.

[7] Ver J. LAVE, *Cognition in practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

Con la exposición de estas dos series de datos no pretendo establecer una argumentación causal, sino simplemente mostrar la concurrencia de los indicadores en relación con el tema que nos ocupa. Podría ser pertinente preguntarse por la incidencia de los diversos contextos sociales de nuestros alumnos en la configuración de sus esquemas individuales; y en efecto, un estudio de este tipo habría de ser complementado con la investigación de los esquemas de los alumnos en otros entornos institucionales, y en particular en el entorno familiar. Mi punto de vista es que una concepción que parta de una visión integrada de dichos contextos será más fructífera que la perspectiva de traducir la vida social en «factores» institucionales reduciendo los diversos contextos a «influencias independientes» sobre la experiencia de las personas [8]. En este sentido, es preciso plantearse el problema de la *articulación* entre los contextos, una articulación que comienza fraguándose en el proceso de reclutamiento institucional. Mi sospecha en este punto es que existe una relación global entre las estrategias educativas de los núcleos familiares y las configuraciones normativas de los centros escolares en lo que se refiere a su «oferta» de regulación formal de las condiciones temporales de la experiencia. Desde este punto de vista, la pregunta clave no es ya ¿quién (y con qué peso) determina tal o cual visión del tiempo, si la familia o la institución?; sino también, ¿cómo puede explicarse la concurrencia de las familias y los contextos escolares a los que aquéllas se dirigen estratégicamente? No se trata solamente de averiguar la incidencia *independiente* de la familia y la escuela en la producción de las disposiciones y las cogniciones de los agentes, pues tomada aisladamente, esta cuestión parece asentarse sobre un falso problema; sino de preguntarse por los mecanismos de reclutamiento de las escuelas que, en relación con las demandas familiares, dan cuenta de la *interdependencia* de estos dos contextos socializadores.

2. LAS INSTITUCIONES

Los datos proceden de dos instituciones escolares de la ciudad de Madrid y se centran en el ciclo de Bachillerato y COU. Como reconoce el Ministerio en el marco de la actual Reforma del Sistema Educativo [9], este ciclo ha venido siendo considerado sustancialmente como una vía de

[8] Ver P. BOURDIEU, J. C. CHAMBOREDON y J. C. PASSERON, *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (Madrid: Siglo XXI, 1973).

[9] M.E.C., *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

acceso para alcanzar la Universidad más que como una fase terminal de la carrera escolar. En consecuencia, se ha supuesto —y éste es el caso en nuestros dos centros— que los estudiantes que se matriculan en 1.º de BUP han de estar lo suficientemente «motivados» hacia el logro académico como para permanecer un mínimo de cuatro años en la institución escolar antes de ser acreditados para acceder a la educación universitaria.

Denominaré a mis instituciones «Colegio» e «Instituto» [10]. El Colegio es un centro católico, privado, cuya cobertura educativa recoge el ciclo escolar completo desde el jardín de infancia hasta el COU. Más del 70 por 100 de los alumnos matriculados en BUP entraron en el centro durante la primera etapa de EGB; es decir, en sus propios términos, son «del Colegio de toda la vida». Muy próximo a uno de los centros neurálgicos de negocios de la ciudad, el Colegio es ampliamente considerado —tanto desde dentro como desde fuera— como «uno de los mejores centros» en términos de prestigio. La mayoría de los padres se sitúa en el rango medio-alto de la escala ocupacional. En torno a un 45 por 100 de las madres trabaja fuera de casa como profesionales liberales o como empledas de cuello blanco, y el 79 por 100 de los padres se distribuye en tres categorías: profesionales liberales, que constituyen la porción más numerosa, y directivos o propietarios de empresas.

Por su parte, el Instituto es una escuela del Estado. Su oferta se limita a los niveles de BUP y COU, con arreglo a la discontinuidad formal entre

[10] Aunque el uso de estas etiquetas podría sugerir que me interesa poner el acento en la comparación entre enseñanza privada y enseñanza pública, sería un error tomar estos dos casos como prototipos de una realidad que es más compleja de lo que cabe en esta dicotomía. Hay, sin embargo, una cierta intención de recoger, mediante los rótulos que usan los propios agentes institucionales para referirse a sus respectivos centros, una *imagen global* de estos dos tipos de enseñanza. Esta imagen opone la estrategia familiar que reconoce el valor *genérico* de la educación pública a aquélla otra que busca en la educación un valor *distintivo*, asociado a instituciones concretas que demandan un coste económico relativamente alto (Ver C. LERENA, «Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal, 1986, pp. 331-372). En la medida en que esta dualidad es asumida por mi investigación, puede decirse que el argumento comparativo se asemeja bastante al procedimiento de construcción de *tipos ideales* planteado por Weber en 1922 (M. WEBER, *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1984). Debo reconocer que el efecto generalizador que produce esta clase de estrategia me disgusta. En principio, no hay nada en mis datos que lleve a pensar en una distribución de los centros escolares españoles de enseñanza media según dos categorías globales. La intención central de mi planteamiento es, más bien, *ilustrar* dos realizaciones concretas del ideal del tiempo implícito en la organización escolar formalizada. El propósito es, pues, *sugerir*, y no tipificar. A pesar de ello, no veo modo alguno de escapar por completo a la trampa de los tipos en un estudio de estas características.

la educación primaria y la educación secundaria que caracteriza al sistema público. El centro se halla enclavado en un barrio tradicionalmente obrero del sur de la ciudad. A pesar de que algunos de los problemas del barrio son vistos por los vecinos como cuestiones de «marginalidad», es importante dejar claro que el Instituto no es un centro para gente marginal, y que los padres de los alumnos no tienen en perspectiva ningún tipo de *integración* social. Situados en el rango medio-bajo de la escala ocupacional, sus expectativas se orientan fundamentalmente hacia la consecución de una *movilidad* social ascendente; y por tanto, sus actitudes hacia la experiencia escolar concuerdan con una aceptación de la legitimidad de los procedimientos educativos de la institución, aceptación que se expresa a veces de forma contradictoria. En contraste con el Colegio, más de un 85 por 100 de las madres trabaja en casa, y más del 65 por 100 de los padres se dedica a trabajos cualificados de cuello azul, trabajos no cualificados, y empleos de cuello blanco.

Como casos ilustrativos de dos orígenes ocupacionales diferentes, nuestras dos instituciones ejemplifican la relación entre reproducción social y éxito escolar que ha sido ampliamente documentada en un buen número de sociedades occidentales [11], entre las que se encuentra la española [12]. Para ofrecer un indicador en este sentido, baste decir que los estudiantes del Instituto afrontan la cifra endémica de un 20 por 100 de repetidores por aula durante los dos primeros cursos del bachillerato, mientras que en el Colegio este índice no alcanza el 3 por 100. En correspondencia con los estudios citados anteriormente, nuestros dos casos ilustran una vez más la contribución del proceso educativo a la producción y reproducción de las diferencias ocupacionales.

Paralelamente a estas características distintivas, hemos de destacar un aspecto que merece especial atención en el contexto de un análisis de las creencias y las prácticas sobre el tiempo. Perteneciente a una antigua orden religiosa, el Colegio se halla en vinculación con una *tradición local.* Así lo expresaba en una entrevista el coordinador del ciclo de bachillerato: «tenemos un estilo, una tradición educativa; los padres lo saben y pagan

---

[11] Ver P. BOURDIEU y J. C. PASSERON, *La reproducción* (Barcelona: Laia, 1981); R. COLLINS, *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación* (Madrid: Akal, 1989); T. HUSEN, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje* (Madrid: Paidós-MEC, 1986); Ch. JENCKS, *Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (New York: Basic books, 1972); P. WILLIS, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal, 1988 [1977]).

[12] Ver C. LERENA, *Escuela, ideología y clases sociales en España* (Barcelona: Ariel, 1986); M. FERNÁNDEZ ENGUITA, *La escuela a examen* (Madrid: Eudema, 1990).

por ello». En contraste con la construcción de una identidad social asociada a una tradición local, los alumnos del Instituto comparten con el conjunto de los ciudadanos españoles una *historia pública*. La diferencia fundamental es que la existencia de una tradición local otorga a los padres y a los alumnos del Colegio un sentido de continuidad relevante entre el pasado y el futuro, en la medida en que el tiempo se codifica en símbolos concretos y prácticas simbólicas que pretenden representar a una comunidad duradera. La participación social en dicha comunidad posibilita la relación constructiva entre los sujetos y el tiempo: codificado en los términos de una tradición local, el tiempo viene a convertirse en un aspecto cercano y concreto de la identidad social del sujeto.

Por otra parte, los alumnos y los padres del Instituto se relacionan con la institución como ciudadanos universales. Desde esta perspectiva, la institución escolar se concibe como una estructura que obedece directamente a los principios organizativos del Estado. Hay una historia escrita que ha de ser aprendida en las aulas y en los libros de texto, pero la memoria formal de la institución no es sensible a la vida local de la escuela. También existe un futuro encarnado en las promesas de movilidad ascendente, pero se trata de un sueño vago (y universal) que implica una discontinuidad esencial en relación con las experiencias del pasado.

No se trata, por otra parte, de que en el Instituto se carezca de tradiciones en el sentido de prácticas sociales establecidas. Es decir, el Instituto, como cualquier institución humana, puede ser descrito mediante el trazado de un conjunto de pautas y procesos reiterados en las rutinas de la organización. En este sentido, los agentes del Instituto operan en un contexto de costumbres. Lo que no se da en el centro son los elementos cognitivos necesarios para que la costumbre se convierta en un sentido relevante de continuidad colectiva, ese sentido que sirve de fundamento a la experiencia sociocéntrica delimitando mediante símbolos concretos el patrimonio de un espacio y un tiempo comunes. Es la *valoración* que los agentes sociales hacen de este patrimonio sociocultural el elemento clave que a mi juicio cabe destacar para distinguir la idea de una tradición a la que ningún grupo social puede escapar (tradición como costumbre) [13], y la idea de una tradición *distintiva* que se construye y se reconstruye por el ejercicio más bien intencional que los agentes realizan sobre los símbolos locales [14]. Se trata de la diferencia entre un tiempo social considerado por los agentes como un marco exterior a la construcción de la experiencia

[13] Ver E. SHILS, *Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1981).

[14] Ver E. HOBSBAWM y T. RANGER (eds.), *The invention of tradition* (New York: Cambridge University Press, 1983).

y un tiempo social que se produce en dependencia de las acciones constructivas de los propios sujetos que lo viven [15].

Como veremos, la codificación escolar del tiempo en tradiciones locales parece facilitar una relación constructiva entre los agentes sociales y el tiempo, pues éste puede ser entonces concebido como un asunto práctico.

3. LA PRÁCTICA CON LOS SÍMBOLOS TEMPORALES Y EL TIEMPO COMO ESTRUCTURA OBJETIVA

En el contexto de los fines del sistema escolar, la pregunta fundamental es la siguiente: ¿reconoce el agente que las acciones de los sujetos son relevantes para la estructuración del tiempo; o por el contrario la estructuración se contempla como una condición dada del marco institucional, como una contingencia que se considera independiente de las acciones de los sujetos?

En todas partes las escuelas establecen un marco para la organización del espacio y el tiempo. Es intrínseco al carácter burocrático de las escuelas en tanto que dispositivos instrumentales para la instrucción académica el hecho de que limiten la relevancia de las acciones individuales en la estructuración de las configuraciones espaciales y temporales. Por definición, el concepto de la escuela occidental universalista implica una contradicción entre el ideal del sujeto autónomo que construye las condiciones básicas de su experiencia, y la tendencia a la imposición de esas condiciones en la estructura instrumental y disciplinaria de la organización. No obstante, algunas escuelas (entre las que se encuentra el Colegio) se resisten a esta tendencia general de un modo bastante paradójico. Otorgan a los sujetos un marco para operar con el tiempo, no por medio de concesiones a su capacidad para modificar las configuraciones instrumentales del contexto académico, sino interponiendo un segundo

[15] Desde mi punto de vista, la clave para comprender esta diversidad de experiencias en relación con el tiempo social se apoya en el grado en que las instituciones engloban bajo su dominio de acciones sociales distintivas la acción de los sujetos particulares. La existencia de un tiempo social que es considerado por el agente como una construcción humana, producida y reproducida en el marco de una identidad distintiva, es así resultado de la implicación del agente en las rutinas que identifican a la institución. Sin llegar a los extremos de coerción que se dan en las instituciones totales (Ver E. GOFFMAN, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu, 1984), la visión constructiva del tiempo se ve facilitada allí donde las instituciones *absorben* hasta donde pueden las acciones y las relaciones de la vida social de los agentes.

orden institucional que es relativamente autónomo con respecto al orden universalista. Situado relativamente al margen de los requerimientos instrumentales implicados en las tareas de instrucción y evaluación, este segundo orden concede a los sujetos la oportunidad de afrontar el proceso de la estructuración del tiempo de un modo *simbólico y expresivo*.

La paredes del vestíbulo principal y los corredores de las dos primeras plantas del Colegio están decoradas con cuadros que contienen las fotografías de los alumnos que, año tras año, han superado el último curso del ciclo escolar. A lo largo del tiempo, cada generación ha sido congelada en la memoria física de la institución como una prueba concreta de continuidad. Los niños pequeños que asisten a los primeros cursos de EGB apuntan sus dedos hacia las fotografías para reconocer y señalar a sus antepasados escolares. En algunos casos las fotos son tan sólo representaciones anónimas, pero es posible que los alumnos encuentren a sus padres y parientes en los cuadros. Más del 10 por 100 de los estudiantes actuales del bachillerato, ante la cuestión *abierta* «Escribe brevemente la razones por las que estudias en este Colegio», declaran haber tenido algún pariente de alguna generación anterior en el centro. De este modo, los cuadros ligan la sucesión de las generaciones en el contexto local de la escuela con su sucesión en el contexto más próximo de la familia. Estas representaciones refuerzan un sentido de continuidad entre el pasado y el futuro, en la medida en que los agentes han de realizar un acto de reconocimiento de los ancestros que tuvieron éxito como modelos de su propio porvenir. Apuntar los dedos hacia estos símbolos de tradición es una *toma de posición* en una línea proyectada: «Desde el primer día sabes que todo el Colegio está organizado para que llegues a COU y lo apruebes», comentaba un alumno de Segundo de BUP mientras narraba la historia de su vida.

En 1992 el Colegio celebró su primer centenario. Durante los últimos dos años el centro había emprendido grandes reformas en sus servicios y equipamiento con vistas a prepararse para el acontecimiento. El coordinador de bachillerato explicó así, en una entrevista, el significado de la renovación: «con todo esto queremos decir que tenemos cien años, pero también se trata de un mensaje de reforma para el futuro». Aunque acontecimientos como éste sólo suceden una vez a lo largo del siglo, indican de una forma muy clara la existencia de una sensibilidad hacia el tiempo colectivo como rasgo de la identidad social. Traducido al lenguaje de una tradición local, el tiempo se convierte en algo susceptible de cobrar forma en el terreno de las acciones simbólicas. Mientras que las fotografías estáticas de las paredes exigen de los agentes una toma de posición en la línea del tiempo instituído, la dinámica de los rituales que trabajan el

tiempo demanda de ellos acciones de *construcción y reconstrucción* del tiempo colectivo [16]. La celebración del centenario del centro es un ejemplo paradigmático porque implica por completo al orden institucional; cada año, no obstante, los estudiantes de todos los niveles académicos celebran masivamente su propia renovación del tiempo por medio de festivales parcialmente organizados y patrocinados por los coordinadores escolares, la dirección y la asociación de padres.

En el Instituto, un tímido anuncio colgado en las puertas de entrada por una agonizante asociación de alumnos invitaba a la gente a asistir a la fiesta de fin de curso. Entre 1986 y 1990 el eslogan fue el mismo: «Ven con nosotros y olvida tus suspensos». En este caso, la fiesta no posee un apoyo formal organizativo procedente de los niveles superiores de la administración del centro. La decisión de asistir a la celebración implica generalmente una sensación contradictoria de desvinculación de las estructuras espaciales y temporales de la escuela: los alumnos que acuden se dan cita en el Instituto, beben cerveza, y usualmente se marchan a otras partes a continuar la diversión. Realizada al margen de la organización jerárquica de la escuela, la fiesta de fin de curso no incluye expresiones *formales* en relación con la vuelta a las clases en el curso siguiente. Por otra parte, no hay en el Instituto ningún otro acto que implique una estructuración simbólica de un tiempo local. En este marco, el tiempo fluye conformándose a una dimensión universalista, determinando el ritmo y la sucesión de las actividades programadas para cumplir los objetivos instrumentales de la institución. Los sujetos del Instituto tienden a considerarse a sí mismos *dentro* de la corriente objetiva de un tiempo regulado por un orden externo. Mientras que en el Colegio se produce una *práctica* con los símbolos locales del tiempo, en el Instituto los agentes se relacionan con él como con una estructura *objetiva*.

Las reflexiones de los párrafos anteriores no implican que en el Colegio los estudiantes posean una imagen homogénea y perfectamente definida de sí mismos como agentes constructivos de su propio tiempo. Puesto que buscan una instrucción académica regulada por un curriculum generalizable, se hallan *también* en la corriente de un tiempo universal; y en consecuencia la imagen de una estructura temporal que funciona al margen de las acciones de los agentes es, entre ellos, una imagen pro-

[16] Ver E. R. LEACH, *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos* (Madrid: Siglo XXI, 1978); V. W. TURNER, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure* (Chicago: Aldine, 1969); H. VELASCO (ed.), *Tiempo de fiesta* (Madrid: Tres-Catorce-Diecisiete, 1982); H. VELASCO, «Sugerencias para una comprensión de la cultura como memoria», *Antropología*, 8 (1994), pp. 123-138; J. L. GARCÍA, «Celebraciones y conmemoraciones», *Antropología*, 8 (1994), pp. 113-121.

minente. Nuestros datos, sin embargo, apuntan hacia la idea de que podemos encontrar diversas nociones sobre el tiempo que son específicas o marcadamente dominantes en cada institución. Y estas nociones, desde mi punto de vista, son decisivas para interpretar cómo la organización colectiva de las experiencias prácticas con el tiempo puede traer consigo diferencias sutiles, pero significativas, en la construcción de las identidades y disposiciones individuales. Como ilustra McDermott, una Antropología de la Educación desarrollada en el universo aparentemente homogéneo de las sociedades occidentales ha de prestar atención a las «pequeñas diferencias» que son responsables de las distinciones socialmente pautadas [17].

4. NOCIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL TIEMPO Y EL AGENTE

> En los próximos veinte minutos quiero que hagáis una redacción. Puede ser todo lo larga que queráis. La redacción tiene que referirse a un tema general: «Vuestro proyecto de vida». Podéis centraros en vuestro proyecto como estudiantes, como profesionales, o en vuestras relaciones sociales. Escribid sobre las cosas que consideréis interesantes en relación con este tema. ¿Qué estrategias utilizaréis para conseguir determinados objetivos? ¿Qué obstáculos pensáis que os vais a encontrar? Algunas personas piensan que su futuro es lo que ocurrirá en el próximo minuto, otras en el próximo año, y otras en los próximos ochenta años. Podéis usar la visión del futuro que deseéis. La principal instrucción para hacer esta redacción es que desarrolléis vuestras propias ideas: lo que vosotros consideréis importante es importante para mí.

Esta tarea fue encargada en el aula a los alumnos de bachillerato de los dos centros. Los datos que se expondrán en las páginas siguientes proceden de dos muestras que incluyen 280 redacciones elaboradas por los alumnos del Colegio en el curso 1988-89, y 275 redacciones realizadas por los estudiantes del Instituto en el curso 1987-88 [18]. La riqueza de la

---

[17] R. MCDERMOTT, «Achieving School Failure: an Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification», en G. SPINDLER (ed.), *Education and Cultural Process* (Prospect Heights: Waveland, 1987), pp. 173-209, p. 174.

[18] En el Instituto, esta tarea se realizó como parte de un programa de orientación escolar desarrollado por el gabinete psicológico en el que presté servicios como ayudante. En el Colegio la tarea tuvo un carácter especial, y fue realizada, en las palabras con las que fui presentado a los alumnos por el coordinador de bachillerato, «por una persona que está haciendo su tesis doctoral y viene aquí para recoger una información que también será útil para nosotros». He expuesto en otra parte la importancia de estas diferencias en el proceso de producción de los datos y en la configuración del rol del investigador (A. DÍAZ DE RADA, *op. cit.*). Lo que es importante destacar aquí es que las expectativas que los alumnos pudieron haber tenido sobre la utilización de las redac-

información que aportaron los alumnos ha sido desgranada mediante una estrategia de análisis de contenidos [19]. Me centraré aquí en la exploración de las relaciones que los estudiantes parecían concebir entre sus acciones y la estructuración del tiempo.

La consigna de la tarea inducía a los alumnos a escribir acerca de su futuro. Para manejar este problema algunos estudiantes siguieron una estrategia particular: dotar al tiempo o al futuro de formas concretas por medio de expresiones metafóricas explícitas. Así, algunos alumnos concibieron el futuro como un *punto problemático asociado a una toma de decisiones* en el transcurso del ciclo vital proyectado («El futuro empieza al adquirir independencia de los padres»); para otros, el futuro fue la *consecución o la representación del éxito* («El futuro es la culminación de una persona»); aun otros se lo representaron como una *forma de capital*, como la condensación de una inversión en tiempo valorable («Los economistas tienen futuro»); finalmente, en algunas redacciones se recurrió a *frases hechas*, como la que personifica al tiempo diciendo de él que «no perdona».

Las redacciones ofrecen también un espacio para jugar de maneras más abiertas con las nociones de tiempo. Sin llegar a cristalizarse en expresiones metafóricas explícitas que concretan las nociones de tiempo y futuro, estos enunciados reflejan implícitamente un sentido de *trayectoria* basado

---

ciones por parte del investigador y de la institución fueron similares en ambos centros. En ambas instituciones *se pidió* a los estudiantes que se pusieran en relación con un *problema*. En consecuencia, la relevancia de la tarea para los estudiantes ha de ser comprendida en el contexto de las demandas institucionales: en este artículo no diré una sola palabra sobre las nociones de tiempo que los alumnos pudieran sostener *fuera* del contexto de la escuela. Los datos del Instituto proceden de los cursos de 2.º de BUP y COU, los del Colegio de 1.º, 2.º y 3.º de BUP; una vez más en este caso, la pragmática de la investigación me llevó a romper con el sueño científico de una muestra perfectamente compensada.

[19] Ver P. BARDIN, *Análisis de contenido* (Madrid: Akal, 1985). El análisis persiguió describir un diagrama cualitativo de los contenidos en ambas instituciones y su distribución social con arreglo a cierto número de variables. Aparte del estudio sobre las nociones de tiempo, el análisis de contenido incluyó la construcción de esquemas para cada uno de los siguientes encabezamientos generales: (a) estudio de las fórmulas con las que los estudiantes expresan sus inclinaciones laborales y de estudios; (b) esquemas dominantes sobre el ciclo vital que se proyectan en las redacciones; (c) análisis de los modos en los que las actividades instrumentales se vinculan conceptualmente con las relaciones sociales; (4) nociones acerca de la experiencia escolar (puntos de vista sobre los profesores, las asignaturas, los exámenes, las rutinas instrumentales de la organización, etc.); (5) valores. El análisis que ofrecemos en este texto ilustra con algún detalle el procedimiento específico seguido para el análisis de los materiales originales.

en un esquema por el que se asume que el tiempo posee una forma longitudinal y direccional [20] («Veo mejor los años más cercanos»). Tanto las metáforas explícitas como este segundo tipo de expresiones proveen al alumno de un marco de referencia en el que articular una reflexión que hace posible el ejercicio de una toma de postura positiva, más o menos activa, en relación con su participación en la estructuración del tiempo. Por decirlo así, estos enunciados reflejan algún tipo de solución al problema de afrontar la *dimensión proyectiva, abstracta y desconocida* sobre la que se les pide una elaboración escrita. Por medio de la retórica de estos enunciados, los alumnos afrontan la tarea partiendo de una atribución de relevancia al problema que se les plantea, y en consecuencia tiene cabida para ellos el desarrollo del trabajo en los términos exigidos por el investigador. La Tabla I desarrolla el análisis de este tipo de contenidos en el epígrafe (A).

En el epígrafe (B) las expresiones reflejan un sentimiento básico de incertidumbre que parece incapacitar al alumno para dotar de un significado concreto a las nociones de tiempo y futuro en la experiencia proyectada. Aunque pudiera pensarse que también en este caso operan metáforas implícitas sobre el tiempo, la toma de postura del sujeto indica la inclinación de mantenerse al margen del ejercicio de la tarea. Si en el extremo de las tres metáforas explícitas podríamos hablar de un polo de concreción que otorga al agente la posibilidad de una práctica conceptual con la noción de tiempo, en este extremo podríamos hablar de un polo de abstracción que deja al sujeto inerme ante esa posibilidad: en esta situación, el tiempo es sólo tiempo y el agente se ve impotente para arrojar alguna luz sobre él. Básicamente, la incertidumbre de las expresiones consignadas en el epígrafe (B) toma forma de dos maneras. Por una parte, se traduce en un simple sentido de irrelevancia ante la ejecución de la tarea («El futuro es incierto. Es inútil hablar de él»); por otra parte, se encarna en la expresión de un sentimiento negativo, una confesión de miedo o de dificultad ante el ejercicio propuesto («Me da miedo hacerme mayor»).

Los enunciados que aderezan a la noción de tiempo con alguna forma de *retórica* (epígrafe A) nos permiten analizar la variedad de esquemas sobre la relación entre las acciones del agente y la estructuración del tiempo; por el contrario, los enunciados que expresan solamente incertidumbre indican ya, por sí mismos, que el alumno, lejos de concebir una relación constructiva entre sus acciones y la estructuración de los esquemas temporales, prefiere reservarse cualquier idea que pueda sugerir dicha

[20] G. LAKOFF y M. JOHNSON, *Metáforas de la vida cotidiana* (Madrid: Cátedra, 1984).

TABLA I.
CLASIFICACIÓN DE PROPOSICIONES DEL INSTITUTO Y DEL COLEGIO

(La Tabla recoge la variación cualitativa de los contenidos en el Instituto (Ins) y en el Colegio (Col), independientemente de que un mismo contenido pueda ser enunciado por más de un alumno).

(A) Atribución de relevancia a la tarea mediante la expresión de una retórica del tiempo.

A.1. La relación entre la línea del tiempo y las acciones del agente es ambigua.

A.1.1. El tiempo se considera como un flujo continuo que va desde el presente hacia el futuro. Tanto el agente como el ambiente situacional pueden dar forma al futuro, pero el papel de cada entidad en ese proceso de conformación permanece inespecífico.

(Ins) «En el presente se modela el futuro».
(Ins) «Pensando en que todo esto es una utopía para una persona de mi condición, con el tiempo se van corrigiendo fallos y escalando peldaños».
(Col) «Lo que espero es que el futuro se vaya aclarando conforme pasen los años».
(Col) «Lo que puede ocurrir desde ahora hasta entonces puede cambiar mis objetivos».

A.1.2. Se atribuye al tiempo una cierta estructura, en la medida en que puede ser contemplado en perspectiva. La acción del agente es visual o posicional. En este sentido el agente guarda distancias en relación con la perspectiva del tiempo.

(Ins) «El futuro está a muy pocos pasos».
(Ins) «El futuro está lejano».
(Ins) «El futuro está relativamente cerca».
(Ins) «El futuro que nos espera...»
(Col) «El futuro está delante de nosotros cuando nos queremos dar cuenta».
(Col) «El futuro no está muy lejos».
(Col) «Nos vamos acercando cada vez más a la carrera».
(Col) «Tengo lejos el futuro profesional».
(Col) «Veo lejano el futuro».
(Col) «A veces veo el futuro cerca y a veces lejos».
(Col) «Los jóvenes vemos el futuro rosa y un tanto negro».
(Col) «El pasado es ya inalcanzable».
(Col) «Los jóvenes lo vemos todo muy lejano».
(Col) «Veo mejor los años más cercanos».
(Col) «Desconozco mi futuro inmediato, pero veo el de dentro de siete u ocho años».

A.1.3. El tiempo carece de estructura o segmentación. Existe, sin embargo, una relación conceptual entre el tiempo y el agente, pero no se mencionan acciones concretas por parte de este último.

(Ins) «Es preciso tener un mañana...»
(Ins) «Con el tiempo sabré si ejerceré o no la carrera».
(Ins) «Los economistas tienen futuro».
(Col) «El futuro sólo podrán alcanzarlo algunos».
(Col) «El tiempo no perdona».
(Col) «El futuro está en relación con las situaciones que uno puede vivir».
(Col) «El futuro es la culminación de una persona».
(Col) «Cuanto más maduro se es, se ve más claro el futuro».

A.2. Existe un reconocimiento de la relevancia de la relación entre las acciones del agente y la conformación de la línea del tiempo.

A.2.1. El agente construye la línea del tiempo por medio de acciones continuas.

(Ins) «Lo que actualmente estoy haciendo va encaminado a...»
(Col) «Día a día vamos realizando nuestro futuro».
(Col) «Todo lo que hagas ahora se verá en el futuro».
(Col) «El futuro depende de cómo vivamos el presente».

A.2.2. La longitud de proyectos que se ligan a programas institucionales (como carreras, períodos de trabajo, etc.) se considera como un recurso informativo para que el agente tome decisiones acerca de su uso del tiempo.
(Ins) «De aquí a tres años se va a abrir un hospital en Soria...»
(Ins) «Telecomunicaciones es demasiado larga para que yo pueda hacerla».

A.2.3. Se entiende que el futuro, como punto decisional, puede llegar de un modo inesperado. Esta situación de incertidumbre se contrarresta con una actitud activa por parte del agente, del que se supone que ha de estar al tanto de los acontecimientos.
(Ins) «Hay que estar atento, el tiempo pasa volando».
(Col) «El futuro aparece poco a poco; habrá que resolverlo poco a poco».
(Col) «El tiempo corre y el futuro está chungo; haré lo posible».
(Col) «Estos tiempos van a la velocidad de la luz. Hay que pensar en ello».
(Col) «Hay que estar despierto. Ya estás en el futuro».
(Col) «Mi futuro es el infinito: siempre estoy pendiente de él».
(Col) «El futuro está presente, hay que moverse».
(Col) «El futuro está a la vuelta de la esquina: hay que espabilarse».
(Col) «Hay que tener en cuenta que el futuro es dentro de cinco minutos».
(Col) «Si no te fijas, el futuro se te echa encima».
(Col) «El tiempo apremia. Hay que espabilar».

A.2.4. Las acciones del agente se contemplan como decisivas en relación con la conformación del futuro.
(Col) «Llegar con el mejor tiempo ayuda a triunfar».
(Col) «Cada uno va transformando el futuro».
(Col) «El futuro es una prueba difícil que hay que superar».
(Col) «Tengo el futuro en mis manos».
(Col) «No aprovecho la adolescencia porque pienso y vivo en el futuro».
(Col) «No creo en el futuro, sino en la planificación».
(Col) «Por repetir he perdido dos años, ahora tengo que aprobar todo a la primera».

A.3. La línea del tiempo es básicamente una línea instituida, estructurada en su mayor parte al margen de las acciones del agente.

A.3.1. El tiempo se contempla como una secuencia de puntos críticos o etapas. El alumno menciona las posiciones o actitudes adecuadas que el agente ha de adoptar en relación con esos puntos y etapas.
(Ins) «Con quince años soy un poco pequeño para plantearme la vida».
(Ins) «A nuestra edad es difícil saber escoger».
(Ins) «Lo que yo sea vendrá determinado por lo que pase en los próximos dos años» [Un alumno de 2.º de BUP].
(Ins) «Cuando tenga diez o doce años más sabré lo que quiero».
(Ins) «El día de mañana llegará al terminar mis estudios».
(Ins) «A nuestra edad nadie puede tener una idea exacta de lo que va a ser el día de mañana».
(Ins) «Soy demasiado joven para decidir».
(Ins) «De ahora a los veinticinco años van a pasar los años más importantes que van a fijar mi persona».
(Ins) «Mientras estás estudiando la carrera tu futuro no está fijado».
(Ins) «Después de BUP y COU llega un momento en el que tienes que decidir tu propio futuro».
(Ins) «Quiero casarme sobre los 21 [«a su debido tiempo»]».
(Ins) «No quiero tener hijos muy joven».
(Ins) «Tengo que trabajar en un plazo de [x] años».
(Ins) «Hay que independizarse [a una determinada edad]».
(Ins) «Espero terminar la carrera con veinticuatro o veinticinco años».
(Ins) «La juventud es una edad para disfrutar de la vida».
(Ins) «Tengo que conseguir mis objetivos antes de los 30 años».
(Ins) «Antes de ir a la mili me gustaría dejar terminada esta etapa de mi vida».
(Ins) «En el paso del COU a la Universidad hay que empezar a enfrentarse al mundo real».

(Col) «El futuro empieza desde que terminas EGB».
(Col) «El futuro es lo que me puede pasar en los próximos diez años».
(Col) «Mi futuro empieza este año» [Referido a la elección de optativas al término de 2.º de BUP].
(Col) «El futuro empieza al adquirir independencia de los padres».
(Col) «El futuro empieza al enfrentarnos a la universidad».
(Col) «El futuro es cuando haya que escoger carrera».
(Col) «El futuro empieza al acabar la carrera».
(Col) «El futuro empieza a los dieciocho años, cuando tienes tu propia libertad».
(Col) «Ahora comienza el futuro como estudiante» [Referido a la elección de optativas al término de 2.º de BUP].
(Col) «No es futuro lo que voy a pasar con mis padres como estudiante».
(Col) «Mi futuro es cuando me vea estudiando una carrera».
(Col) «Sin haber hecho COU y Selectividad es pronto para hablar del futuro».
(Col) «Mis planes son a un año y medio vista: un futuro más lejano no me preocupa» [Un alumno de 3.º de BUP].
(Col) «No me planteo el tiempo que transcurre mientras realizo la carrera».
(Col) «A mi edad me considero una persona con poca experiencia y muchos años por delante».
(Col) «Mi perspectivas empiezan al terminar el COU».
(Col) «Ahora es pronto para hablar del futuro».
(Col) «Cuanto más me acerque al final de mis estudios, más concienciado estaré del esfuerzo a realizar».

A.3.2. El tiempo se considera como una estructura de etapas objetivas, sin referencia alguna a las acciones del agente.

(Ins) «Creo que la vida tiene etapas, fases».
(Ins) «La vida se compone de etapas sucesivas».

(B) Conceptualización del tiempo como un marco de incertidumbre que elimina le relevancia concedida a la tarea.

B.1. La incertidumbre se traduce en un sentimiento de irrelevancia a la hora de afrontar la tarea de escribir la redacción.

(Ins) «Como no soy futurólogo no sé qué poner en esta redacción».
(Ins) «No hay que pensar en estas cosas, las circunstancias pueden variar en el futuro».
(Ins) «¿Quién sabe lo que ocurrirá dentro de 15 años?»
(Ins) «Que ocurran o no las cosas es cosa del destino».
(Ins) «No sé lo que vendrá dentro de unos años, mejor ni pensarlo».
(Ins) «Hay gente que piensa en estas cosas, y en muchas ocasiones el futuro les depara lo contrario a lo que ellos habían pensado inicialmente».
(Ins) «Quizás el día anterior a mi futuro te sepa contestar».
(Col) «El futuro es incierto. Es inútil hablar de él».
(Col) «El futuro es incierto: no sabemos lo que nos espera».
(Col) «El futuro depende de muchas variantes. Más vale no pensar en él».
(Col) «Vivo en el presente. El resto no me importa».
(Col) «Dentro de mí no hay futuro. Puedo pensar muchas cosas y no hacer ninguna».
(Col) «El futuro ya llegará. ¿Para qué ocuparse de él?»
(Col) «Esto no tiene importancia. El futuro está siempre muy condicionado».
(Col) «Lo que diga no interesa. El futuro ofrece cosas nuevas. Para eso es el futuro».
(Col) «Sólo hay presente y pasado».
(Col) «No me gusta hacer predicciones muy sólidas».

B.2. El alumno expresa un sentimiento negativo acerca del futuro o acerca de la tarea propuesta, una confesión de miedo o de dificultad.

(Ins) «Es difícil planear el futuro».
(Ins) «Me da miedo hacerme mayor».
(Ins) «Es difícil saber lo que seré de mayor».
(Ins) «Es muy difícil exponer un proyecto de vida».

relación. Por una parte, la retórica direccional del tiempo (se concrete o no en metáforas explícitas) se refiere a la realidad de una línea instituída; y exige el ejercicio de una relación proyectada entre la construcción de esa línea y las acciones del sujeto. Por otra parte, las expresiones de incertidumbre reflejan automáticamente una mayor preocupación por el presente: el futuro no tiene forma alguna. Estas expresiones indican definitivamente una relación no-constructiva entre el agente y el tiempo, puesto que implican una comprensión del mismo como una condición completamente externa e incontrolable de la experiencia. La relación constructiva posibilitada por el uso de formulaciones retóricas posee, no obstante, diversos grados y matices. La Tabla I recoge el *corpus* completo de los enunciados según una clasificación cualitativa realizada sobre las expresiones procedentes de los dos centros.

De entre las expresiones que abordan el problema con algún tipo de retórica sobre el tiempo o el futuro, cabe destacar, en primer lugar, aquéllas que conciben la relación entre la estructuración del tiempo y las acciones del agente de una manera ambigua (apartado A.1. de la tabla I). Por una parte, es posible dar cuenta en este apartado de formulaciones en las que es imposible decidirse de un modo analítico por un protagonismo del agente o del ambiente situacional en la configuración del tiempo y su aprovechamiento (apartado A.1.1.). Se trata de proposiciones que revisten una forma impersonal («En el presente se modela el futuro»), o de enunciados en los que los sucesos proyectados sobre el ciclo vital permanecen sin aclaraciones contextuales sobre el papel del agente («Lo que puede ocurrir desde ahora hasta entonces puede cambiar mis objetivos»). Por otra parte, tenemos un conjunto de declaraciones en las que el agente expresa una acción posicional, algo así como una toma de perspectiva (apartado A.1.2.) («A veces veo el futuro cerca, a veces lejos»). Estas proposiciones indican de una forma clara la utilización de una comprensión direccional de la experiencia temporal, por cuya mediación el emisor de la redacción opera activamente reconociendo la existencia de una secuencialidad sobre cuyos contenidos, sin embargo, no se pronuncia con determinación. El apartado A.1.3. recoge un tercer tipo de proposiciones que sugiere la existencia de una relación ambigua entre la estructuración temporal y la participación del agente. En ellas se indica la existencia de algún vínculo conceptual entre las dos categorías en el que no se especifica la necesidad de recurrir a acciones determinadas para dotar de forma al futuro proyectado («El futuro sólo podrán alcanzarlo algunos»).

El apartado A.2. recoge las expresiones que abordan del modo más radical el reconocimiento de una relación constructiva entre las acciones

del sujeto y la constitución del tiempo. En este caso, puede ser que el escritor de la redacción reflexione sobre la importancia de sus acciones en la configuración continua de los acontecimientos («Lo que actualmente estoy haciendo va encaminado hacia...»); o que exprese su conocimiento sobre la existencia de programas temporales institucionales de los que sacará algún partido, cuando menos, informativo («Telecomunicaciones es demasiado larga para que yo pueda hacerla»); o que, como en el ejemplo que sigue, se plantee, usualmente de manera normativa, la necesidad de una actitud de expectación de cara a la realización de las acciones oportunas («El futuro está a la vuelta de la esquina: hay que espabilarse»); o, finalmente, que exprese sin ambages la relación decisiva entre su actividad y la conformación del tiempo por venir («Tengo el futuro en mis manos»).

En contraste con las proposiciones del apartado A.2., las incluidas en el apartado A.3. suponen que el tiempo es, ante todo, una línea instituida que se halla estructurada en gran medida al margen de las acciones del agente. Estas expresiones toman la forma de un planteamiento cognitivo que conduce al escritor de la redacción a tomar posiciones normativas (y por tanto generalizables) ante la estructura dada de un ciclo vital institucional ordenado en fases, edades, y otras unidades preestablecidas. Dicho de otro modo, el sujeto opera aquí reconociendo la actitud o la conducta prescrita que ha de acompañar a una etapa determinada de la vida. Mientras que las proposiciones presentadas en el apartado anterior otorgaban una primacía a la acción del agente en la estructuración del tiempo, las proposiciones incluídas en este epígrafe hacen hincapié en el reconocimiento de un tiempo ya estructurado. He distinguido en este bloque aquellas expresiones en las que hay alguna referencia al agente, por muy indirecta que sea («En el paso del COU a la Universidad hay que empezar a enfrentarse al mundo real»; «El futuro empieza al adquirir independencia de los padres»); de aquellas otras en la que no se hace mención alguna del agente, y el escritor, en su papel de sujeto de la enunciación, se limita a formular una descripción del ciclo vital en la forma de una serie de etapas objetivas («Creo que la vida tiene etapas, fases»).

La Tabla II expresa por una parte las proporciones de respuesta en el conjunto de la muestra con arreglo a cada una de las categorías representadas en la Tabla I, y por otra parte los valores de significación estadística de las diferencias de proporciones en los dos centros. A pesar de la exigua representación cuantitativa de los contenidos pertenecientes a algunos apartados menores, el N de la muestra permite destacar algunas diferencias en las proporciones con un elevado nivel de confianza. Como puede apreciarse en la Tabla II, la representación cuantitativa en lo que se refiere a los dos apartados globales (A: atribución de relevancia a la tarea me-

TABLA II.
ANÁLISIS DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA DE LAS DIFERENCIAS DE PROPORCIONES EN LAS MENCIONES DE LOS CONTENIDOS EXPRESADOS EN LA TABLA I

Contenido	*Proporción de alumnos que lo expresan* (Ins.) N=280 / (Col.) N=275	*Valor del estadístico de contraste (z) y probabilidad de error (p)*	
(A)	0.22 / 0.21	z = 0.29	
A.1.	0.03 / 0.09	z = -2.98	p <= 0.01
A.2.	0.01 / 0.08	z = -3.99	p <= 0.001
A.3.	0.18 / 0.07	z = 3.91	p <= 0.001
A.1.1.	0.017 / 0.011	z = 0.60	
A.1.2.	0.014 / 0.073	z = -3.42	p <= 0.001
A.1.3.	0.011 / 0.015	z = -0.42	
A.2.1.	0.004 / 0.007	z = -0.48	
A.2.2.	0.007 / 0	z = 1.39	
A.2.3.	0.004 / 0.047	z = -3.22	p <= 0.001
A.2.4.	0 / 0.029	z = -2.87	p <= 0.01
A.3.1.	0.175 / 0.069	z = 3.81	p <= 0.001
A.3.2.	0.007 / 0	z = 1.39	
(B)	0.07 / 0.07	z = 0	
B.1.	0.050 / 0.07	z = -0.95	
B.2.	0.021 / 0	z = 2.41	p <= 0.02

Se considera el valor de p <= 0.02 (es decir, una probabilidad de error menor o igual que el 2 por 100 en la estimación de la diferencia de proporciones) como un indicador de significatividad estadística (diferencia en los datos no debida al azar).

NOTA.—Las proporciones parciales no tienen por qué sumar la magnitud de sus respectivas globales, pues en el traslado de las respuestas de una categoría parcial a su global se procedió a una eliminación de las respuestas redundantes con arreglo a la global. El sentido de esta reducción es tomar como *unidad* la cantidad de alumnos que mencionan un contenido dado, independientemente de que den varias respuestas ajustadas a un mismo contenido. Así, por ejemplo, un alumno dado pudo escribir dos proposiciones que contando como la misma en la categoría B, contasen como diversas en las categorías B.1. y B.2. En este caso, tendríamos la respuesta de *un alumno* a la categoría B, y la respuesta de *dos alumnos*, respectivamente, a las categorías B.1. y B.2.

diante la expresión de una retórica del tiempo, y B: conceptualización del tiempo como un marco de incertidumbre que elimina la relevancia concedida a la tarea) es prácticamente idéntica en los dos centros. Sin embargo, son apreciables algunas diferencias en las frecuencias de los contenidos menores.

En primer lugar, son altamente significativas las diferencias en la distribución de los tres sub-apartados que componen el apartado A. En relación con el Instituto, en el Colegio se producen con mayor frecuencia tanto los contenidos que expresan una relación ambigua entre las acciones del agente y la estructuración del tiempo, como aquellos otros que indican que el escritor concede una relevancia fundamental a las acciones del agente. La hipótesis de que en el Colegio existe un reforzamiento de la visión constructiva de la estructuración del tiempo se ve apoyada porque el valor de confianza con que podemos asegurar estas diferencias entre los dos centros es diez veces mayor en el caso de los contenidos relativos al sub-apartado A.2.; es decir, en contraste con los datos procedentes del Instituto, se percibe con mayor claridad en el Colegio una tendencia a las proposiciones que expresan una relevancia de las acciones del agente en la estructuración del tiempo frente a las que expresan una relación de ambigüedad entre las dos categorías. Por otra parte, la hipótesis cobra razonabilidad en la medida en que los datos se inclinan a ilustrar, también con una alta significación estadística, que en el Instituto se cumple la relación que en este estudio consideramos como conceptualmente *inversa*: los alumnos de este centro tienden producir una respuesta más orientada hacia la consideración de que la línea del tiempo es básicamente una línea instituída, estructurada en su mayor parte al margen de las acciones del agente (A.3.).

Finalmente, si los indicadores referidos al apartado A nos conducen a considerar que los alumnos del Colegio son más propensos a concebir la estructuración del tiempo en los términos de una participación activa por parte del agente, los indicadores incluídos en el apartado B apoyan la idea de que en el Instituto son más frecuentes las expresiones de incertidumbre que van acompañadas de sentimientos negativos de miedo o dificultad ante el planteamiento del problema (B.2.).

5. ALGUNAS REFLEXIONES ADICIONALES

Las dos series de datos expuestas en este estudio apoyan la idea de que la codificación institucional del tiempo mediante tradiciones locales ofrece un marco de referencia para la elaboración de una relación

constructiva entre las actividades de los agentes y el proceso de estructuración del tiempo.

Hemos explorado dos tendencias diferentes en la conceptualización de la relación entre el agente y la conformación del tiempo como realidad social, y hemos visto que estas dos tendencias han de concebirse sobre el telón de fondo de una comprensión instrumental del proceso escolar. Dicha comprensión implica la aplicación de una metáfora naturalista a la hora de considerar los procesos sociales de la escolarización. Desde esta metáfora, la escuela es vista como una factoría diseñada para distribuir tanto a los conocimientos como a las personas con arreglo a una estructura económica y sociolaboral determinada [21]. Desde mi punto de vista, el mecanicismo implícito en esta metáfora se amortigua considerablemente cuando se presta atención a las imágenes del tiempo que se ponen en juego por la superposición de los diferentes *niveles de experiencia* que se producen en el campo de la organización institucional [22].

La codificación instrumental del proceso escolar limita considerablemente la comprensión de una relación práctica y constitutiva entre la estructuración del tiempo y las actividades de los sujetos. Convertido en un parámetro normalizado y naturalizado para la regulación de las actividades académicas, el tiempo de la institución escolar se presenta disociado de su formulación original en los términos de un orden *negociado*. En consecuencia, la vida cotidiana de contextos como el del Instituto (en los que domina esta forma de codificación del tiempo) se cifra en experiencias que niegan o impiden el reconocimiento de la constitución *convencional* de la estructuración del tiempo. Codificada al margen del orden simbólico, la configuración institucional del tiempo, que representa un marco fundamental para la legitimación de la actividades instrumentales cotidianas, pasa a ser contemplada como una condición de la naturaleza.

El caso del Colegio ilustra la interposición de un segundo nivel de codificación temporal, en el que el tiempo viene *simbólicamente* representado en las prácticas y emblemas de una tradición local y autorreconocida. En este nivel de experiencia el sujeto puede concebir el tiempo como un asunto práctico, que se encuentra en relación con la construcción de las representaciónes básicas de la colectividad. Por supuesto, también en este caso tiene lugar una codificación naturalizada del tiempo, que viene dada

---

[21] Ver S. BOWLES, y H. GINTIS, *La instrucción escolar en la América capitalista* (Madrid: Siglo XXI, 1985); M. APPLE, *Ideología y currículo* (Madrid: Akal, 1986); M. FERNÁNDEZ ENGUITA, *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo* (Madrid: Siglo XXI, 1990).

[22] Ver B. ADAM, *op. cit.* pp. 164-165.

por los ritmos y períodos que controlan la vida académica desde una justificación instrumental; pero la imagen de un tiempo local proporciona a los sujetos la oportunidad de comprender que el nivel instrumental de la experiencia puede ser subordinado al juego convencional de la legitimidad. Y éste es, quizás, un aspecto fundamental de la contribución de la dinámica interna de las instituciones escolares al proceso de la producción y la reproducción sociocultural: no sólo por medio de una asignación simple de sujetos al patrón estipulado de la división del trabajo, sino por medio de la construcción de disposiciones individuales diversas en lo que respecta a la conformación de las condiciones básicas de la experiencia colectiva.

ÁNGEL DÍAZ DE RADA
UNED. Madrid

Este artículo investiga los modos en que los alumnos de dos centros escolares de enseñanza media de la ciudad de Madrid sostienen y generan nociones sobre el tiempo. En particular, su objetivo es estudiar las relaciones entre los agentes escolares y la construcción del tiempo como noción socioculturalmente mediada. Para ello se centra en dos series de datos procedentes de ambas instituciones: por una parte, observaciones producidas en el curso de una etnografía más general; por otra parte, un corpus de discurso acerca del tiempo que es sometido a un análisis de contenido.

This paper seeks the ways by means of which the students from two highschools in Madrid hold and generate notions about time. Particularly, the aim is studying the relations between the agents in the school and the construction of time as a socioculturally mediated notion. The paper focuses on two series of data drawn from the institutions: on the one hand, some observations were done in the course of a wider ethnography; on the other, a discursive corpus about time went through a content analysis strategie.

LOS PRIMEROS DE LA CLASE Y LOS ÚLTIMOS ROMÁNTICOS

Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza

por

ÁNGEL DÍAZ DE RADA

siglo veintiuno editores
MÉXICO
ESPAÑA

siglo veintiuno editores, sa
CERRO DEL AGUA, 248. 04310 MEXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, sa
C/ PLAZA, 5. 28043 MADRID. ESPAÑA

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento (ya sea gráfico, electrónico, óptico, químico, mecánico, fotocopia, etc.) y el almacenamiento o transmisión de sus contenidos en soportes magnéticos, sonoros, visuales o de cualquier otro tipo sin permiso expreso del editor.

Primera edición, mayo de 1996

© SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.
Calle Plaza, 5. 28043 Madrid

© Ángel Díaz de Rada

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

Diseño de la cubierta: Pedro Arjona

ISBN: 84-323-0925-7
Depósito legal: M. 16.585-1996

Fotocomposición e impresión: EFCA, S A.
Parque Industrial "Las Monjas"
28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

LAS RELACIONES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN
EN EL INSTITUTO CON LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL
DEL PROCESO ESCOLAR

Carnaval y concurso

En febrero de 1988 asistí por primera vez al Carnaval del Instituto. El programa se dividía en tres partes. Por la mañana se celebrarían los actos de la institución; por la tarde la Junta de Distrito, en colaboración con los cinco centros de la zona, había convocado un desfile de Carnaval que luego sería suspendido debido al mal tiempo. Los alumnos, por su parte, habían planeado continuar la fiesta por su cuenta en alguna discoteca del barrio, pero la interrupción de las actividades al mediodía provocó también la suspensión de la salida nocturna.

Desde la semana anterior había carteles en las puertas anunciando la fiesta. En el corcho de la sala de profesores, Pili y Ro-

berto, del Seminario de Dibujo, habían puesto el programa de actividades: a las diez de la mañana, exposición de máscaras en el gimnasio; a las once y media, música y actuaciones en el salón de actos; a las doce, concurso de disfraces. Pili y Roberto habían incluido la tarea de las máscaras en el programa de la asignatura de Diseño («Un trabajo más de clase»). La celebración del Carnaval les había servido para incentivar a sus alumnos con algo más que la nota académica: las máscaras se expondrían y participarían en un concurso con premios en metálico. Pero Pili parecía tener la necesidad de dejar claras las distancias de su actividad docente en relación con la fiesta:

> Hiciera lo que hiciera la comisión de actividades extraescolares íbamos a hacer la exposición; porque oye... ya que los alumnos se han tomado el trabajo es una lástima no hacer ninguna movida.

El espacio del gimnasio ofrecía el aspecto de una galería de arte. Todas las máscaras aparecían catalogadas con su número y su tarjeta, cubriendo las paredes y las mesas que se habían dispuesto en el centro de la sala. En un ambiente silencioso, grupos de cuatro o cinco alumnos contemplaban los trabajos. Algunos chavales iban disfrazados. Eran pocos, y por momentos la impresión general que ofrecía la exposición era de pura cotidianeidad. Conforme avanzó la mañana, el ambiente se fue tornando más festivo. Los alumnos que llegaban fueron llenando las escaleras que conducían al salón de actos, o se fueron distribuyendo por grupos en las inmediaciones del Instituto. En la calle, algunos bebían litronas.

El director, el jefe de estudios y la secretaria se dejaron caer. También lo hicieron algunos profesores, que, como Ramiro, habían ido a «seguir un poco la marcha de los acontecimientos». Siete profesores, entre los que se contaban Pili y Roberto, se disfrazaron. Durante la exposición, Gerardo y Roberto se plantearon la posibilidad de preparar una pancarta para el desfile callejero de la tarde. La escasa cantidad de alumnos disfrazados les hizo dudar, pero acabaron decidiéndose. Mientras hacíamos la pancarta, que finalmente quedó sin pintar, María y otras profesoras preparaban sus disfraces. Pili se vestía de griega. «¡Quién me manda a mí meterme en esto!» —dijo, mientras se sujetaba el peplo al hombro con una horquilla.

Cuando los alumnos vieron salir a los profesores disfrazados

formaron un gran corro a su alrededor. Entre bromas y carcajadas, señalaron la condición especial de la participación del profesorado, que, con excepción de Pili y Roberto, había decidido formar una piña en torno a un motivo común: «Vamos de plantas». Al terminar la mañana, María comentaría divertida que lo de los profesores de Dibujo había sido «una traición».

Sobre las doce el salón de actos estaba completamente abarrotado. Sorprendido por esta afluencia masiva, yo trataba de recabar información sobre la participación y la organización de otros años. Prestando atención a los comentarios espontáneos, pude tomar nota de la escasa relevancia que tenía para los agentes hablar de las celebraciones colectivas. «Esto del Carnaval lleva varios años», me había dicho Gerardo de pasada cuando fuimos a comprar los listones para la pancarta. No sabía precisar cuántos. Mis preguntas sobre los disfraces o las iniciativas de otras ocasiones eran acogidas con indiferencia: «Cada año es diferente, pero casi siempre ha venido mucha gente».

En el escenario, cuatro chavales remedaban la actuación de un grupo de *rock* duro con guitarras recortadas en cartón. Los asistentes coreaban los gritos de la música y prestaban una atención difusa a lo que estaba sucediendo en las tablas. En el ambiente ruidoso salieron a escena cuatro chicas vestidas con mallas negras, que comenzaron a ejecutar una mezcla de expresión corporal con espectáculo de variedades. A continuación dio comienzo la actividad central del día: el concurso de disfraces. Dos presentadores animaron a los compañeros que habían venido disfrazados por grupos a saltar al escenario. Los participantes subían, pero no eran invitados a bajar, por lo que en cosa de cinco minutos se produjo un embotellamiento que despertó las protestas del jurado (dos profesores y un alumno que se sentaban en la primera fila).

Tras la exhibición de los grupos subieron los "individuales". Durante el desarrollo del acto era posible asistir a la tramoya de la organización: los alumnos que llevaban el amplificador desde la cabina y los encargados del espectáculo en el escenario se pasaban todo tipo de mensajes por los altavoces: «¡Sube el volumen!», «¡Quítate de enmedio, que no veo a las chicas!», «¡No enciendas ahora la luz!». Estas irrupciones alegraban la fiesta, pero por otra parte indicaban el carácter improvisado de una celebración que se desarrollaba sobre la marcha: «Qué mal organizado está esto», me comentó Luis, que formaba parte del jurado.

Primero se entregaron los premios individuales, después los colectivos. Del tercer premio al primero, los galardonados subieron al escenario y se vieron sometidos a las preguntas irónicas de los presentadores, que esperaban recibir una respuesta carnavalesca. Los alumnos no terminaban de entrar en el juego. Llevaban su disfraz bastante en serio, y, como después me hizo saber uno de los componentes del grupo de teatro de María, buscaban que el jurado «valor[ase] lo estético de los atuendos». De este modo, la chanza del carnaval se vio aplastada por el peso de los veredictos. En el contexto del Instituto, el concurso competitivo había transformado el ritual en una ocasión más para la evaluación. Entonces subieron a escena, fuera ya de concurso, los siete profesores: primero las plantas, después los griegos. «Soy una margarita sin desflorar», aulló Gerardo, ante un público que se desternillaba. «Yo soy el coco de las palmeras», apostilló María. Aquellos profesores se habían propuesto llevar el juego a sus límites, pues el rumbo que hasta ese momento habían tomado los acontecimientos amenazaba con destronar a la fiesta del lugar al que, precisamente, el concurso había tratado de elevarla. Pero con su intervención los profesores también estaban señalando su ambivalente posición en el ritual: su *participación* tenía que ser concebida desde una *intención docente*: «Hay que hacer esfuerzos —me comentaba María unos segundos antes de exponerse ante la audiencia— para que los alumnos salgan del tópico». Se creó un clima extraño. La aparición de los profesores llevó la fiesta a su culminación, pero también, rápidamente, a su término. El Carnaval propiamente dicho, el momento de la inversión ritual, había sido rápidamente consumado.

En el *script* no se ofrecía nada más. Nada más podía esperarse. Ya nadie podía escuchar al presentador que cantaba los nombres de los ganadores del concurso de máscaras. Algunos de ellos ni siquiera subieron al escenario. Se habían ido a comer. Este desorden final no se correspondía con la subversión *pautada* que podía ser inducida por el Carnaval. Se trataba, simplemente, de una despedida forzosa. Consciente de que la situación se venía abajo, uno de los presentadores tomó el micrófono: «Se da por terminada la fiesta de Carnaval del Instituto. Gracias por vuestra participación».

Como *concursantes*, los alumnos disfrazados habían estado a punto de teñir el ritual de un color académico; como *animadores*, los profesores habían hecho fulgurar, por unos instantes, la posi-

bilidad de conjugar su rol docente con el juego puramente socializador y antiestructural del ritual de inversión. Ante la falta de un espacio social común que trascendiera las fronteras de la acción docente, el Carnaval sólo podía mantenerse como tal si encontraba un buen pretexto pedagógico. Y eso fue lo que sucedió, precisamente, un año después, en el día de la Revolución.

LOS PRIMEROS DE LA CLASE Y LOS ÚLTIMOS ROMÁNTICOS

Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza

por

ÁNGEL DÍAZ DE RADA

siglo veintiuno editores

MÉXICO
ESPAÑA

siglo veintiuno editores, sa
CERRO DEL AGUA, 248. 04310 MEXICO. D.F.

siglo veintiuno de españa editores, sa
C/ PLAZA, 5. 28043 MADRID. ESPAÑA

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento (ya sea gráfico, electrónico, óptico, químico, mecánico, fotocopia, etc.) y el almacenamiento o transmisión de sus contenidos en soportes magnéticos, sonoros, visuales o de cualquier otro tipo sin permiso expreso del editor.

Primera edición, mayo de 1996

© SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.
Calle Plaza, 5. 28043 Madrid

© Ángel Díaz de Rada

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

Diseño de la cubierta: Pedro Arjona

ISBN: 84-323-0925-7
Depósito legal: M. 16.585-1996

Fotocomposición e impresión: EFCA, S A.
Parque Industrial "Las Monjas"
28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO IX

INTRODUCCIÓN XI

PRINCIPIOS

1. LA VISIÓN IDEAL DE LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO INSTRUMENTAL Y SUS REALIZACIONES PRÁCTICAS 3

PRETENSIÓN DE UNIVERSALIDAD Y PROYECCIÓN INSTRUMENTAL DE LA ESCUELA 5
ALGUNAS PROPIEDADES DE LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA ESCUELA Y SUS TRES ÁMBITOS DE EFICACIA 13

Sobre la eficacia de la escuela en el ámbito de la instrucción 20
Sobre los efectos de la escuela en las pautas distributivas del sistema sociocultural 23
Sobre los efectos de la escuela en el ámbito laboral 27

DIMENSIÓN INSTRUMENTAL Y DIMENSIÓN CONVENCIONAL. EL DUALISMO Y LA NECESIDAD DE UNA SÍNTESIS 31

Un espacio de relaciones 31
La institución, las instituciones 40

2. UNA PRESENTACIÓN RETROSPECTIVA DEL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN 42

LAS PRIMERAS INTENCIONES DE LA INVESTIGACIÓN 45
LA TOMA DE POSICIÓN 50
PRODUCTOS Y PROCESOS. ALGUNAS PREMISAS METODOLÓGICAS... 55
LA NECESIDAD DE BUSCAR UNA SEGUNDA INSTITUCIÓN 60
LA LEY DE ASIMETRÍA 68

PRÁCTICAS

3. EL INSTITUTO O LA INERCIA DE LA ORGANIZACIÓN.. 75

UN CLAUSTRO DE APERTURA 76
TIEMPOS MARGINALES. LA PRESIÓN TEMPORAL SOBRE LA ACCIÓN DOCENTE Y LA EVALUACIÓN 87
LA DEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE LA SOCIALIZACIÓN 91

Un paseo por los niveles de la práctica 94
Interacción, convención y autoridad 106

ALGUNAS PROPIEDADES ASOCIADAS A LA DEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE LA SOCIALIZACIÓN 113

Agregación 113
Fragmentación e interferencias 116
La visión instrumental de la institución y la cancelación del espacio de acción común 118

UN PARÉNTESIS 120

4. EL COLEGIO O LA CONSTRUCCIÓN DE UN ORDEN LOCAL 141

SEÑAS DE IDENTIDAD 141
LA PRESENCIA DE LA ORGANIZACIÓN 146
LA ACCIÓN ORGANIZATIVA COMO ACCIÓN LOCAL 153
LA INCIDENCIA DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO LOCAL 159

La proliferación de actividades socializadoras 160
La Orden y la escuela. La eficacia y las contradicciones de una relación idílica 168

LA IMBRICACIÓN ENTRE EL MUNDO SOCIAL SIGNIFICATIVO Y EL ORDEN INSTRUMENTAL EN EL COLEGIO 173

OTRO PARÉNTESIS 182

5. "A CONTRACORRIENTE". ORÍGENES Y DESTINOS DE LAS PRÁCTICAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN EL INSTITUTO 199

UNA CONSTATACIÓN Y ALGUNOS MATICES 199
LAS RELACIONES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL INSTITUTO CON LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DEL PROCESO ESCOLAR 208

Carnaval y concurso 208
El día de la Revolución 212
El interés de los padres 222
Una asociación "sin fuerza moral" 227
El "Guerrero del Antifaz" y el orden universal 230

UN ÚLTIMO PARÉNTESIS 234

FORMAS DE CONTINUIDAD

6. CONTINUIDAD SOCIOCULTURAL EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO 255

LA ESCUELA COMO CONTEXTO PARCIAL 255
RAZONES Y POSICIONES 260
DIMENSIONES DE CONTINUIDAD 274

Ser estudiante 274
En busca del sentido 277
La sobredeterminación del sentido 290
Proceso académico y tiempo institucional 291
«Una gran familia» 300
Individuos 305

FORMAS DE TRADICIÓN 307

7. LA VISIÓN INSTRUMENTAL Y LA COMPRENSIÓN DESOCIALIZADA DEL MUNDO ACADÉMICO 311

REFERENTES SOCIALES EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO 311
LAS RELACIONES DE LA ESCUELA CON EL MUNDO SOCIAL SIGNIFICATIVO Y LAS VISIONES DEL MUNDO ACADÉMICO 320
EL PROCESAMIENTO DEL "CAPITAL" ESCOLAR EN EL INSTITUTO Y EN EL COLEGIO 331

MEDIACIONES 375

BIBLIOGRAFÍA 387

ÍNDICE DE FIGURAS 401

ÍNDICE DE DIAGRAMAS Y DE CUADROS 403

LOS PRIMEROS DE LA CLASE Y LOS ÚLTIMOS ROMÁNTICOS

Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza

por

ÁNGEL DÍAZ DE RADA

siglo veintiuno editores

MÉXICO
ESPAÑA

siglo veintiuno editores, sa
CERRO DEL AGUA, 248. 04310 MEXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, sa
C/ PLAZA, 5. 28043 MADRID. ESPAÑA

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento (ya sea gráfico, electrónico, óptico, químico, mecánico, fotocopia, etc.) y el almacenamiento o transmisión de sus contenidos en soportes magnéticos, sonoros, visuales o de cualquier otro tipo sin permiso expreso del editor.

Primera edición, mayo de 1996

© SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.
Calle Plaza, 5. 28043 Madrid

© Ángel Díaz de Rada

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

Diseño de la cubierta: Pedro Arjona

ISBN: 84-323-0925-7
Depósito legal: M. 16.585-1996

Fotocomposición e impresión: EFCA, S A.
Parque Industrial "Las Monjas"
28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

5. "A CONTRACORRIENTE". ORÍGENES Y DESTINOS DE LAS PRÁCTICAS DE LA SOCIALIZACIÓN EN EL INSTITUTO

Para comprender los modos concretos en que los agentes del Instituto se relacionaban con la institución no basta con ilustrar la idea de que en el centro se producía una devaluación recurrente de las prácticas organizativas y de la socialización, y una subordinación efectiva de estas prácticas a las dimensiones instrumentales de la docencia y la evaluación. Es preciso, además, describir las propiedades específicas que caracterizaban a las prácticas de la socialización que, *de hecho*, se realizaban; así como conocer los orígenes y destinos de estas acciones en el marco de las relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia.

Considerados inicialmente como contraejemplos de la descripción desarrollada hace un par de capítulos, estos casos nos ayudarán a matizar las posiciones que los agentes tomaban en sus *intentos* de construir y valorar un espacio de acción común. Pues la subordinación efectiva de las prácticas organizativas y de la socialización no conducía sin más a la anulación de todo tipo de acciones sobre dicho espacio, sino, lo que es más importante para nuestro argumento, a *formas específicas de concebirlo y devaluarlo*.

UNA CONSTATACIÓN Y ALGUNOS MATICES

Comenzaré constatando un hecho obvio que, sin embargo, podría llegar a pasar desapercibido en un análisis superficial del proceso institucional: no todo en el Instituto eran clases, exámenes y rendimientos académicos. Determinadas actividades extraescolares, promovidas por los padres, los profesores y los alumnos, eran

acontecimientos *importantes*, cuyas relaciones con el marco de las interpretaciones instrumentales merece la pena investigar.

Aunque no estuviera escrito en ninguna parte y pudiera sufrir variaciones sustanciales de un año a otro, había en el Instituto un ciclo de prácticas colectivas que se orientaban, predominantemente, al ejercicio de la socialización.

Al término del primer trimestre era normal la celebración de las vacaciones de Navidad. En las paredes de los vestíbulos se podían leer carteles que hacían referencia a fiestas que iban a producirse tanto en el espacio del Instituto como fuera de él. El poder de convocatoria del encuentro que con este motivo se organizaba en el centro era variable. Los alumnos se juntaban en el patio, el salón de actos o el gimnasio, y terminaban marchándose con sus amigos del Instituto y del barrio a otros lugares de la ciudad —como la Plaza Mayor— a continuar el festejo. Dado que el pretexto de esta cita era esencialmente la llegada de las vacaciones, la participación de los profesores era prácticamente nula, cuando no totalmente inexistente. A partir del curso 1988-1989, en que se fundó bajo los auspicios de la Asociación de Padres una Asociación de Alumnos, ésta comenzó a hacerse cargo de promover el acto del Instituto, que se realizaba siempre ante la indiferencia formal de la Junta Directiva. Debido a la precariedad de la propia Asociación de Alumnos, su protagonismo no cambió mucho las cosas, aunque algo se hizo notar cuando en la Navidad de ese curso la planta baja apareció engalanada con guirnaldas y farolillos, y el busto del prócer nacional que prestaba su nombre a la institución amaneció con un collar de flores de papel.

En el mes de febrero se celebraba el Carnaval con una celebración que robaba un día lectivo al calendario escolar. Éste era sin duda el acontecimiento ritual más importante del año, el que congregaba a un mayor número de participantes y de instancias institucionales. Durante el período de mi investigación tuve ocasión de realizar observaciones pormenorizadas de este acto durante dos años consecutivos. El Carnaval del curso 1988-1989, que tomó como motivo la celebración del segundo centenario de la Revolución francesa, fue la celebración más sonada de todas cuantas tuve ocasión de presenciar en el centro. Luego volveré sobre ella. El Carnaval era la fiesta más genuina de la institución no sólo por su extraordinario poder de convocatoria, sino porque aunaba

los mayores esfuerzos organizativos tanto de los alumnos como, muy especialmente, de los profesores.

Durante las vacaciones de Semana Santa tenían lugar los viajes de tercero y COU. Aunque la pertenencia a cada curso académico determinaba la distribución de los alumnos, era probable ver a chavales de tercero marcharse con los de COU y viceversa, según sus intereses y el número de plazas disponibles. El viaje de tercero era una ocasión clara de encuentro y socialización para los compañeros del Instituto. Financiado en gran parte por las recaudaciones de la Asociación de Padres, y en parte también por el presupuesto del centro, su único motivo aparente era el de celebrar el "fin de curso". Decidir el lugar del viaje corría por cuenta de los alumnos, quienes también se encargaban de organizar, aula por aula, sorteos y otras formas de complementar el resto de los gastos colectivos. Los alumnos de tercero no siempre encontraban el modo de ponerse de acuerdo sobre el lugar adecuado para pasar la semana, por lo que algunos tutores motivados se esforzaban para que finalmente el viaje no corriera peligro. El viaje de COU tenía un carácter más académico. Organizado formalmente por profesores de los seminarios de idiomas, consistía en una visita a Londres o a París.

Estos viajes intensificaban las relaciones sociales de los alumnos. No obstante, su eficacia como elementos aglutinadores de una identidad colectiva se veía limitada por la escasa relevancia que los propios agentes atribuían a esta función. Los alumnos tendían a interpretar este encuentro como una oportunidad para «conocer nuevos lugares» y para extraer un aprovechamiento, siempre optativo, de sus redes de relaciones con compañeros y profesores. No se trataba de ocasiones para la afirmación institucional.

Pasada la Semana Santa, ya en primavera, Alfonso y Gerardo promovían el «Día del libro», que se celebraba en sábado coincidiendo con la Feria del Libro de la ciudad de Madrid. En el patio se montaban los mostradores en los que se vendían libros a bajo precio a los alumnos interesados. La participación no era masiva, pero sí suficiente como para mantener la iniciativa. Según los ánimos del grupo de estudiantes a los que María impartía clases de teatro en la asignatura optativa de EATP, éstos podían realizar algún trabajo de animación con la representación de números a lo largo de la mañana. Yo fui vendedor en el año 1989. Unas semanas

antes, Alfonso nos había invitado a participar en el mercadillo: «Hacen falta vendedores, cuento con dos más».

Cuando llegaba el fin de curso los alumnos lo recibían con una fiesta que se asemejaba en todo a la de Navidad. En esta ocasión, el Instituto era más un punto de referencia para las citas de los grupos de amigos que el lugar propio de la celebración. De ella se esperaba que durase todo un día, pero lo cierto es que las actividades planeadas no podían mantener la atención constante de los participantes. En el curso 1988-1989, la Asociación de Alumnos intentó dar alas a una fiesta en franca decadencia. Diseñó un programa con la intención de concitar el ánimo de los alumnos: una exhibición de vídeos, entre los que se recogía el de la gran fiesta de Carnaval que se había celebrado ese año, un concierto de guitarra y un espectáculo de Kung-Fu iban a amenizar la mañana en el gimnasio y en el salón de actos. Pero no fue posible.

Fue desastroso... Ni siquiera yo quería venir. Empezamos a las siete y media de la tarde. Yo no quería venir porque por la mañana no vino nadie. Ni uno. Por la tarde estaba llena como la tercera parte del salón de actos. Hubo un ratito de baile. Y como Felipe [el director] está aquí con el mazo, pues nada, nos echó en seguida. No entiendo cómo una persona puede tener la idea de que el Instituto es para entrar de lunes a viernes y hasta que te den las vacaciones a las ocho y media, e irte a las dos y se acabó... Desastroso [Celia, de la Asociación de Alumnos].

«Olvida tus suspensos»: con este eslogan había invitado la Asociación a participar en la fiesta. En años sucesivos, Manuel, que era tal vez el principal responsable de su fundación, lo intentaría de nuevo con el mismo éxito.

Los profesores también solían reunirse con motivo del fin de curso. Se tomaban un aperitivo en la sala de profesores al acabar el último claustro del año. Unos días más tarde algunos quedaban para comer, pero para estar con todos «ha[bía] que aprovechar el claustro —según me comentó el jefe de estudios—, porque si no luego ya no los pillas».

Aparte de las relaciones entre amigos, que se fomentaban en los tiempos de recreo y en las citas que los alumnos establecían al margen de la institución y de sus actividades, se producían también a lo largo del año otros encuentros y acontecimientos que tomaban como punto de referencia la realización de actividades ex-

traescolares y paraacadémicas. Éstas dependían en su totalidad de la iniciativa de los agentes —generalmente individuales— que se proponían llevarlas a cabo. Por una parte, estaban las actividades extraescolares de los miércoles por la tarde, que, subvencionadas en gran medida por los fondos de la Asociación de Padres, aglutinaban a un cierto número de alumnos en torno al teatro, la música, las artes marciales o el cine. Estos "talleres" variaban de un año a otro según los intereses de los participantes. Por otra parte, algunos profesores realizaban actividades paraacadémicas utilizando el tiempo lectivo para complementar fuera del aula algún aspecto de su programa docente. La intensidad académica de estas actividades —estimada por los alumnos según su «valor para la nota»— dependía de la asignatura y del talante del profesor que las organizaba. Gerardo se llevaba a sus chicos a la Casa de Campo para que aplicasen sus conocimientos de Ciencias naturales, Marta (una profesora de Gimnasia) se los llevaba a esquiar a la sierra. Gracias al impulso de Irene y de Nieves (de Música), los alumnos que lo deseaban acudían regularmente a los conciertos de la March y a los ensayos del Auditorio Nacional. Nieves era también la responsable del coro del Instituto. Debido a las exigencias del trabajo académico, los alumnos, según decía, no podían dedicar al coro todo el tiempo que requería. No obstante, como podía deducirse de sus relatos, esa actividad le proporcionaba una gran satisfacción: cierto día el coro fue a actuar a un festival público, «se los veía tan guapos en ese escenario. Todos cantando con las cabecitas juntas».

Una de las propiedades que mejor podría caracterizar el modo en que los agentes del Instituto prestaban atención a las prácticas de la socialización es el amplio margen que tales actividades dejaban a la iniciativa personal y a los intereses opcionales de cada cual. La mediación de las estructuras formales, cuando existía, era mínima, y quedaba perfectamente definida en el marco del apoyo económico y administrativo. Junto con Gerardo, María era sin duda la profesora que más carne ponía en el asador en lo referente a este tipo de prácticas. No solía perder ocasión para tomar contacto con los alumnos fuera del aula. Los acompañaba en los viajes, los llevaba al cine y al teatro, montaba con ellos las fiestas que exigían un mayor esfuerzo organizativo, y animaba todo tipo de ideas que pudieran surgir de su asignatura de teatro: «más bien un juego». María era consciente de que muy pocos profesores se re-

gían allí por su idea de la educación, una idea «muy personal» que tomaba como objeto indiscutible de preocupación el fomento de las relaciones individualizadas.

Todo esto para mí forma parte de todo lo que tiene que ver con lo que es enseñar, ¿no? De esa manera, los alumnos se individualizan, se diferencian, entras en contacto con ellos y dejas de estar en la situación de clase, donde hay una uniformidad, ¿no? Entonces, es conocerlos y que me conozcan.

Para María, la actividad socializadora realizada al margen del aula era ante todo una resistencia que ella oponía al empuje homogeneizador de la institución. En el núcleo de su rol como profesora ella ponía su *persona*, idealizada como una instancia libre de cualquier mediación formalizada: «La idea de presentarme como un individuo al que le pasan cosas, que es de carne y hueso... Eso sí que les gusta...».

Asimismo, en la descripción de su «alumno ideal», María proyectaba la noción de una "personalidad" capaz de hacerle el juego a las recompensas formales sin llegar a sucumbir bajo su peso: una individualidad entregada a un tipo de socialización que sólo podía darse cerrando los ojos parcialmente a los objetivos académicos del centro:

Podría ser algo así como un alumno de Bien-Notable, que es capaz de tratar las cosas según le interesan, lo suficiente como para salir de ellas, pero sólo para interesarse en lo que de verdad le gusta [...]. Para mí el alumno ideal es el alumno que está vivo. Y el alumno que está vivo no está sólo al lado de los libros.

En la defensa de estos ideales, María tenía que dejar clara la fuerza de su peculiar motivación por encima de la importancia que pudiera tener cualquier contexto institucional. De hecho, más que un contexto para la acción, desde su perspectiva el centro escolar era en realidad un pretexto para el conocimiento mutuo.

Yo hago las cosas porque quiero hacerlas... Hay cantidad de cosas que yo hago con los alumnos que ni las comunico a la Vicedirección... ¿para qué? ¿Para que lo digan en un claustro a toda velocidad, que han ido tres veces al teatro y cuatro al cine?

Éste era el punto de vista que María compartía con los profesores que estaban dispuestos a animar la actividad socializadora y organizativa del centro, es decir, con aquéllos que expresaban una voluntad de socializarse al margen de toda mediación formalizada: los "puros", los "pedagogos", los "buenos", los "convencidos", que de todas estas formas podían llegar a ser llamados en los encuentros cotidianos. Y de este modo «los últimos románticos», como los denominó María al término de una entrevista, ponían en práctica la construcción de un medio social basado en la confianza mutua de las relaciones *optativas*.

Aún hoy —decía Arturo en una ocasión— las únicas actividades que tienen éxito son aquellas en las que se produce una conexión alumno-profesor, y casi siempre... como la semana de la Revolución, el Carnaval... cuando hay una serie de profesores con los que los alumnos se identifican... Piensa en María, en Alfonso, en Mercedes, en Gerardo, en Ana. Pero como cada vez hay menos profesores así... Yo creo que cada vez la vida del centro languidece más.

El contexto de optatividad en el que se desarrollaba la socialización reforzaba de formas sutiles la construcción de un tejido social dotado de vida propia, y, en el estallido sin límite de las interpretaciones particulares y *excéntricas*, anulaba la referencia colectiva a un espacio local común, articulado en el seno de una identidad institucional propia. «Cada uno tenemos nuestra forma de interpretar cómo debe de funcionar *un* instituto», comentó Rosa en una entrevista. Lo que no parecía quedar claro era *qué* instituto en concreto se trataba de interpretar.

Un rasgo de las prácticas institucionales que reflejaba elocuentemente la ausencia de perfiles de un espacio colectivo local venía dado por la referencia temporal del calendario de actividades. Las celebraciones señalaban dos tipos de acontecimientos: por una parte, las transiciones universales de los ciclos escolares (las vacaciones de Navidad y el fin de curso); por otra parte, determinadas fiestas y eventos que, como el Carnaval o la Feria del Libro, seguían el calendario general de la ciudad.

En el curso 1988-1989, Lorenzo, un antiguo alumno que había vivido los tiempos de la «movida política», tuvo la idea de organizar una gran fiesta conmemorativa reuniendo a la generación de jóvenes que había pasado por allí diez años atrás. Como el resto

de las celebraciones, ésta también se debía a una iniciativa individual, pero a diferencia de todas las demás presentaba la peculiaridad de tomar como motivo la conmemoración de un tiempo *interno*. En diciembre de 1990, el propio Lorenzo me confesaba la dificultad de emprender su organización: «En realidad, a la mayoría de la gente de esa época le he perdido la pista. Y los alumnos de ahora, ¿qué interés van a encontrar en celebrar las cosas que nos pasaron a nosotros?». Finalmente la fiesta no se celebró y la idea cayó en el olvido.

El fasto de algunas celebraciones no podía eliminar la sensación generalizada de que su organización constituía un esfuerzo *problemático* y hecho «a contracorriente», como señaló María en una entrevista. Los agentes que se implicaban en el protagonismo eran conscientes de estar invirtiendo un trabajo excepcional que tenía que desarrollarse sin el respaldo de rutinas establecidas de antemano. Aunque se diera en un ciclo, cada nueva ocasión festiva se interpretaba de hecho como un acontecimiento único, sobre el que siempre se extendía la amenaza de la suspensión o del fracaso. En el año 1987 no se celebró la Navidad, y la fiesta de fin de curso se vio disminuida por una participación prácticamente nula:

> Sirvió sobre todo —en palabras de María— para que se vieran los que no están: un par de alumnos de otros años, y los que durante el curso nunca vienen al Instituto, que aquí se trajeron a los de su barrio. Ningún profesor. Sólo por la tarde la Junta Directiva parece que se quedó a cuidar el palacio.

Como queda dicho, la creación de la Asociación de Alumnos reavivó un poco estas fiestas en el curso siguiente. Pero en el curso 1989-1990 volvieron a adormecerse por completo.

Tal vez entendamos mejor hasta qué punto los individuos sentían el peso del esfuerzo si pensamos en el paradigma de participación institucional que sostenía la vicedirectora, responsable formal de los programas de actividades. Como los *técnicos* que se hacen cargo de la organización ritual en otros contextos universalistas, su trabajo se veía alentado por la idea ambivalente de la "animación cultural". En consonancia con esta perspectiva, Irene concebía sus responsabilidades en el estricto terreno de la atención instrumental a una "demanda" con la que ella sólo podía identificarse en el distanciamiento (*cf.* Cruces, 1994; Grignon y

Passeron, 1982:49ss.). Pero la gran diferencia entre Irene y los trabajadores de la animación era que para ella este cometido era en realidad una actividad de segundo orden.

Yo hago una programación general que luego siempre está sujeta a cualquier cambio. A veces falla, pero yo no me siento una animadora cultural. Puedes intentar hacer de todo, pero yo trato de responder a lo que me parece que quiere la gente, sobre todo los alumnos.

Un elemento que reflejaba con fuerza las resistencias que encontraban los agentes que se volcaban en las actividades organizativas y de la socialización era la extremada dificultad que tenían para encontrar candidatos que pudieran sustituirles en el ejercicio de sus funciones. Ya he mencionado la nula disposición de los profesores a ofrecerse para el puesto de dirección y a integrarse en el Consejo Escolar, y me he referido también a la fragilidad de la figura del delegado. En diciembre de 1987, la Asamblea de la Asociación de Padres se reunió para renovar su Junta Directiva. Algunos de sus miembros debían abandonar el cargo, pues sus hijos mayores habían dejado el centro en el curso anterior, y los estatutos condicionaban la pertenencia de los socios a la presencia de sus hijos en el Instituto. En aquella ocasión, los asistentes se vieron sometidos a un auténtico ejercicio de persuasión:

El Presidente.— Aquí somos pocos para tanto trabajo como hay... Formamos parte del Consejo Escolar: ahora somos importantes. Necesitamos alguien que se ofrezca, alguien valiente para hacerse cargo de esta APA. Deben saber que el presidente no lleva el peso de la Asociación. Ya la Directiva está un poquito cansada... Unos por unas razones, otros por otras, nos vemos obligados a abandonar...

Un padre.— ¡Póngame un sueldo!

El Presidente.— La APA somos todos. No es cosa de unos cuantos. Aquí hacemos las cosas gratis. Hay que estar en diálogo con la Dirección, con la Coordinadora de APAs, con el Ayuntamiento...

El padre.— ¡Cargos sin cobrar no queremos!

El Presidente.— Tampoco es para tanto. La Ejecutiva se reúne una vez a la semana. Por supuesto, esto es tanto para señoras como para caballeros. Es más, me encantaría que fuera una mujer ahora que la mujer está reivindicando... Ser presidente de la APA no es para tanto. No es ser presidente de un banco ni tener la carrera de derecho...

El Vicepresidente.— Además, otros señores quedan de años anterio-

res y pueden enseñar a los nuevos. Yo no tendría inconveniente en enseñar, pero comprendan que mi hijo acaba COU este curso...

La Asamblea terminó sin candidatos y la APA virtualmente sin Junta Directiva hasta el término del curso, en que se presentó al cargo de presidente un conocido líder sindical del barrio.

En resumen, la constatación de la existencia de prácticas orientadas a la socialización y la organización de actividades no estrictamente académicas debe ser matizada, en el caso del Instituto, subrayando las propiedades que caracterizaban al contexto social en el que esas prácticas se originaban y al que iban destinadas. Tanto el enorme margen concedido a la *iniciativa individual* y a la *optatividad*, como el énfasis sobre una *referencia temporal universal*, o la *resistencia* que los agentes comprometidos encontraban en la organización de las actividades, eran concomitantes con un proceso de socialización *indiferente a la definición de una identidad local, reconocida por los agentes en su conjunto*. Y en ese proceso de socialización se reafirmaban determinados individuos, que se veían abocados a la paradójica situación de ser *líderes marginales* de la acción colectiva.

LAS RELACIONES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL INSTITUTO CON LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DEL PROCESO ESCOLAR

Carnaval y concurso

En febrero de 1988 asistí por primera vez al Carnaval del Instituto. El programa se dividía en tres partes. Por la mañana se celebrarían los actos de la institución; por la tarde la Junta de Distrito, en colaboración con los cinco centros de la zona, había convocado un desfile de Carnaval que luego sería suspendido debido al mal tiempo. Los alumnos, por su parte, habían planeado continuar la fiesta por su cuenta en alguna discoteca del barrio, pero la interrupción de las actividades al mediodía provocó también la suspensión de la salida nocturna.

Desde la semana anterior había carteles en las puertas anunciando la fiesta. En el corcho de la sala de profesores, Pili y Ro-

berto, del Seminario de Dibujo, habían puesto el programa de actividades: a las diez de la mañana, exposición de máscaras en el gimnasio; a las once y media, música y actuaciones en el salón de actos; a las doce, concurso de disfraces. Pili y Roberto habían incluido la tarea de las máscaras en el programa de la asignatura de Diseño («Un trabajo más de clase»). La celebración del Carnaval les había servido para incentivar a sus alumnos con algo más que la nota académica: las máscaras se expondrían y participarían en un concurso con premios en metálico. Pero Pili parecía tener la necesidad de dejar claras las distancias de su actividad docente en relación con la fiesta:

Hiciera lo que hiciera la comisión de actividades extraescolares íbamos a hacer la exposición; porque oye... ya que los alumnos se han tomado el trabajo es una lástima no hacer ninguna movida.

El espacio del gimnasio ofrecía el aspecto de una galería de arte. Todas las máscaras aparecían catalogadas con su número y su tarjeta, cubriendo las paredes y las mesas que se habían dispuesto en el centro de la sala. En un ambiente silencioso, grupos de cuatro o cinco alumnos contemplaban los trabajos. Algunos chavales iban disfrazados. Eran pocos, y por momentos la impresión general que ofrecía la exposición era de pura cotidianeidad. Conforme avanzó la mañana, el ambiente se fue tornando más festivo. Los alumnos que llegaban fueron llenando las escaleras que conducían al salón de actos, o se fueron distribuyendo por grupos en las inmediaciones del Instituto. En la calle, algunos bebían litronas.

El director, el jefe de estudios y la secretaria se dejaron caer. También lo hicieron algunos profesores, que, como Ramiro, habían ido a «seguir un poco la marcha de los acontecimientos». Siete profesores, entre los que se contaban Pili y Roberto, se disfrazaron. Durante la exposición, Gerardo y Roberto se plantearon la posibilidad de preparar una pancarta para el desfile callejero de la tarde. La escasa cantidad de alumnos disfrazados les hizo dudar, pero acabaron decidiéndose. Mientras hacíamos la pancarta, que finalmente quedó sin pintar, María y otras profesoras preparaban sus disfraces. Pili se vestía de griega. «¡Quién me manda a mí meterme en esto!» —dijo, mientras se sujetaba el peplo al hombro con una horquilla.

Cuando los alumnos vieron salir a los profesores disfrazados

formaron un gran corro a su alrededor. Entre bromas y carcajadas, señalaron la condición especial de la participación del profesorado, que, con excepción de Pili y Roberto, había decidido formar una piña en torno a un motivo común: «Vamos de plantas». Al terminar la mañana, María comentaría divertida que lo de los profesores de Dibujo había sido «una traición».

Sobre las doce el salón de actos estaba completamente abarrotado. Sorprendido por esta afluencia masiva, yo trataba de recabar información sobre la participación y la organización de otros años. Prestando atención a los comentarios espontáneos, pude tomar nota de la escasa relevancia que tenía para los agentes hablar de las celebraciones colectivas. «Esto del Carnaval lleva varios años», me había dicho Gerardo de pasada cuando fuimos a comprar los listones para la pancarta. No sabía precisar cuántos. Mis preguntas sobre los disfraces o las iniciativas de otras ocasiones eran acogidas con indiferencia: «Cada año es diferente, pero casi siempre ha venido mucha gente».

En el escenario, cuatro chavales remedaban la actuación de un grupo de *rock* duro con guitarras recortadas en cartón. Los asistentes coreaban los gritos de la música y prestaban una atención difusa a lo que estaba sucediendo en las tablas. En el ambiente ruidoso salieron a escena cuatro chicas vestidas con mallas negras, que comenzaron a ejecutar una mezcla de expresión corporal con espectáculo de variedades. A continuación dio comienzo la actividad central del día: el concurso de disfraces. Dos presentadores animaron a los compañeros que habían venido disfrazados por grupos a saltar al escenario. Los participantes subían, pero no eran invitados a bajar, por lo que en cosa de cinco minutos se produjo un embotellamiento que despertó las protestas del jurado (dos profesores y un alumno que se sentaban en la primera fila).

Tras la exhibición de los grupos subieron los "individuales". Durante el desarrollo del acto era posible asistir a la tramoya de la organización: los alumnos que llevaban el amplificador desde la cabina y los encargados del espectáculo en el escenario se pasaban todo tipo de mensajes por los altavoces: «¡Sube el volumen!», «¡Quítate de enmedio, que no veo a las chicas!», «¡No enciendas ahora la luz!». Estas irrupciones alegraban la fiesta, pero por otra parte indicaban el carácter improvisado de una celebración que se desarrollaba sobre la marcha: «Qué mal organizado está esto», me comentó Luis, que formaba parte del jurado.

Primero se entregaron los premios individuales, después los colectivos. Del tercer premio al primero, los galardonados subieron al escenario y se vieron sometidos a las preguntas irónicas de los presentadores, que esperaban recibir una respuesta carnavalesca. Los alumnos no terminaban de entrar en el juego. Llevaban su disfraz bastante en serio, y, como después me hizo saber uno de los componentes del grupo de teatro de María, buscaban que el jurado «valor[ase] lo estético de los atuendos». De este modo, la chanza del carnaval se vio aplastada por el peso de los veredictos. En el contexto del Instituto, el concurso competitivo había transformado el ritual en una ocasión más para la evaluación. Entonces subieron a escena, fuera ya de concurso, los siete profesores: primero las plantas, después los griegos. «Soy una margarita sin desflorar», aulló Gerardo, ante un público que se desternillaba. «Yo soy el coco de las palmeras», apostilló María. Aquellos profesores se habían propuesto llevar el juego a sus límites, pues el rumbo que hasta ese momento habían tomado los acontecimientos amenazaba con destronar a la fiesta del lugar al que, precisamente, el concurso había tratado de elevarla. Pero con su intervención los profesores también estaban señalando su ambivalente posición en el ritual: su *participación* tenía que ser concebida desde una *intención docente*: «Hay que hacer esfuerzos —me comentaba María unos segundos antes de exponerse ante la audiencia— para que los alumnos salgan del tópico». Se creó un clima extraño. La aparición de los profesores llevó la fiesta a su culminación, pero también, rápidamente, a su término. El Carnaval propiamente dicho, el momento de la inversión ritual, había sido rápidamente consumado.

En el *script* no se ofrecía nada más. Nada más podía esperarse. Ya nadie podía escuchar al presentador que cantaba los nombres de los ganadores del concurso de máscaras. Algunos de ellos ni siquiera subieron al escenario. Se habían ido a comer. Este desorden final no se correspondía con la subversión *pautada* que podía ser inducida por el Carnaval. Se trataba, simplemente, de una despedida forzosa. Consciente de que la situación se venía abajo, uno de los presentadores tomó el micrófono: «Se da por terminada la fiesta de Carnaval del Instituto. Gracias por vuestra participación».

Como *concursantes*, los alumnos disfrazados habían estado a punto de teñir el ritual de un color académico; como *animadores*, los profesores habían hecho fulgurar, por unos instantes, la posi-

bilidad de conjugar su rol docente con el juego puramente socializador y antiestructural del ritual de inversión. Ante la falta de un espacio social común que trascendiera las fronteras de la acción docente, el Carnaval sólo podía mantenerse como tal si encontraba un buen pretexto pedagógico. Y eso fue lo que sucedió, precisamente, un año después, en el día de la Revolución.

El día de la Revolución

Aquella mañana al levantarse, Felipe, el director el Instituto, sabía que le iban a cortar la cabeza. Por una vez, la celebración del Carnaval iba a contar con un guión escrito. Fue preparado por iniciativa de Alfonso con un grupo de alumnos en el contexto de las actividades programadas para conmemorar el bicentenario de la Revolución francesa. Ya en el primer claustro del curso 1988-1989, Ana había lanzado la propuesta al colectivo de profesores desde el Seminario de Francés. Cuando fueron convocados por segunda vez aquel mes de octubre para ser informados sobre el retraso del curso a causa de las obras, Ana aprovechó la ocasión para contar cómo iba la preparación de los trabajos. Algunos profesores ya se habían apuntado a una actividad considerada «del máximo interés pedagógico». La idea era hacer una coordinación del mayor número posible de seminarios en torno al tema de la Revolución. Como «había que ponerse al día», Ana invitó a un catedrático de Historia a elaborar un documento sobre «La importancia de los acontecimientos de 1789». Se trataba de reunir a los profesores en un «seminario interdisciplinar» con la intención de que todo lo que se preparase «de cara a los chavales» respondiera a los mismos criterios. Aunque se presentaba el problema de que los alumnos de tercero tenían el tema de la Revolución francesa en el último trimestre, las actividades que se realizasen podrían «servirles para anticipar algunas cosas del temario». En ese claustro se planeó también hacer un «seminario de especialización con alumnos verdaderamente interesados» que finalmente no se llevó a cabo. El seminario interdisciplinar de los profesores se reunió tres veces hasta el mes de febrero.

La celebración —prosiguió Ana— la haríamos coincidiendo con la semana de Carnaval. Las actividades más lúdicas las haríamos el martes de

Carnaval. En esa semana habría dos cosas importantes: el martes, todos los alumnos irían disfrazados con el monotema de la Revolución francesa. Y luego, a lo largo de la semana estaría también toda la parte académica, más acorde con nuestro oficio. Se tiene previsto hacer también alguna exposición en algún local del Ayuntamiento, y un cine club...

Ana solicitó más propuestas y la colaboración de los presentes en las actividades. No hubo nuevas ideas, pero la iniciativa fue bien acogida por el claustro. Pili y Roberto volverían a ocuparse de la "parte plástica" y Gerardo colaboraría en la organización de la fiesta, de la que sería "responsable" María. Felipe se encargaría de los "aspectos de financiación", Irene de la "programación de actividades", y, ya entrado el curso, Alfonso prepararía con alumnos interesados el libreto de la celebración: «Lo que la guillotina se llevó», un romance con acotaciones en el que se especificarían las acciones y los contenidos de la ceremonia. Los miembros más destacados de la Asociación de Alumnos jugarían un papel fundamental en esta creación.

En noviembre de 1988 todo estaba en marcha. En las paredes se anunciaba, con dos meses y medio de antelación, el «Bicentenario de la Revolución francesa». Se convocaba un concurso de carteles a propuesta del Seminario de Dibujo, con un primer premio de 15 000 pesetas, del que se editarían 1 000 copias para distribuirlas por el barrio. A fines de enero, un enorme mural representaba en el vestíbulo figuras alusivas a los profesores, disfrazados con trajes de la Revolución. Días después, María y Alfonso convocarían una reunión para ultimar los detalles del alquiler y la confección de los trajes. Se estaba preparando un gran acontecimiento.

El martes, 7 de febrero, amaneció nublado; pero el Instituto se estaba vistiendo de Revolución. Por la mañana se expusieron en el gimnasio los carteles presentados a concurso. Por problemas de financiación no fue posible editar el del ganador. Mientras tanto, en el patio, María, con la ayuda de Felipe y Luis, trabajaba enconadamente con un pequeño grupo de alumnos en la construcción de una "Bastilla" a base de cajas de cerveza, cartón y papel. Ensayaban los movimientos de lo que iba a ser, en palabras de Manuel, «una gran celebración de masas». A las once, Gerardo proyectó una película en el salón de actos sobre el tema del día.

Por la mañana nadie iba disfrazado. En el patio habían levantado, al lado de La Bastilla, un gran entarimado adornado con ro-

setones y banderas de Francia. María trataba de guardar la sorpresa para la ceremonia de la tarde, por lo que había dado órdenes expresas de no dejar pasar a los alumnos hasta el momento de la celebración. En una de las aulas contiguas al patio unos alumnos, siguiendo instrucciones de Roberto y Pili, preparaban la guillotina con tablones y papel de aluminio. De cuando en cuando interrumpían la tarea para bailar indolentemente una música brasileña y contemplar su obra a distancia. Entretanto, los profesores de Dibujo confeccionaban en el aula de Diseño las cabezas cortadas del Rey y María Antonieta.

La película del salón de actos dio poco juego. Asistieron unas veinte personas y no pudo terminar de proyectarse por problemas de sonido. Como el Instituto estaba prácticamente vacío, la entrega de premios del concurso de carteles quedó aplazada hasta la tarde. A las dos todo estaba preparado. Para no olvidar detalle, María mandó preparar en cartón un frontón clásico, que sería situado encima de la puerta de entrada: «Así también el Instituto se disfraza».

Poco después comenzaron a caer las primeras gotas de una lluvia que acabaría destrozando en pocos minutos la escenografía del patio. María, que lloraba a lágrima viva la desgracia, recibió el consuelo de Felipe y Sonia —una profesora de Lengua—, vestidos ya con la pompa de Luis XVI y María Antonieta. Los alumnos que habían colaborado en la construcción de La Bastilla seguían las instrucciones apresuradas de Gerardo y Ana para salvar lo posible del decorado. Entre todos lo trasladamos al salón de actos, donde se realizó finalmente la representación.

Los alumnos que fueron llenando el local iban, en general, sin disfrazar. Manuel, Celia y otros miembros de la Asociación de Alumnos ofrecían a los asistentes escarapelas y gorritos frigios de papel, que conferían al acto un inusual aspecto de homogeneidad. Esta vez la organización de la escena y el sonido se había pensado hasta el último detalle. Tres padres acudieron a la fiesta, y Luis, animado por lo que prometía ser «un espectáculo divertido», se había traído a su hijo pequeño. Con un salón de actos rebosante las luces del patio de butacas se apagaron. Siguiendo las acotaciones del libreto, unos redobles de tambor acompañaron la entrada del narrador: un alumno vestido de "Pueblo". Un silencio general llenó el ambiente de tensión. Entonces dio comienzo la representación. Tras unos versos introductorios, el personaje reclamó la atención concentrada del público:

Escuchad este relato,
esta historia verdadera
de la gran revolución:
¡La Revolución Francesa!

Sin solución de continuidad el escenario se fue llenando de alumnos disfrazados de "Nobleza", que comenzaron a impostar gestos repipis entre las carcajadas del auditorio. El texto del narrador describía la situación, y daba paso al «Desfile de modelos», que había sido ensayado como una danza versallesca.

En Versalles, por las noches,
se bailaba el rigodón:
se bebía, se comía
y, si existía ocasión,
a la hora de la siesta
se practicaba el amor
(para cuidarse del sida
ellos usaban condón).

Durante el baile hicieron entrada los "Clérigos". Siguiendo el hilo del discurso, no dudaron en separar a los nobles amantes, que se abrazaban y se retorcían entre gestos salaces. Los clérigos consiguieron terminar con la explosión de obscenidad, llevándose a los nobles de escena. El público, que no paraba de reír, aplaudía y coreaba las ocurrencias del narrador.

Los burgueses, entre tanto,
ni una rosca se comían;
pasta gansa les sobraba.
Pero poder no tenían.
Por eso estaban, los hombres,
de reuniones todo el día:
eran el tercer estado
porque cuarto ya no había.

Los "Burgueses", que ya habían entrado en escena, simulaban miradas de confabulación. Y mientras los versos del poeta describían jocosamente la invención del aparato, ellos se pasaban de mano en mano una pequeña guillotina de cartón. Tras ellos entra-

ron los "Campesinos", el "Pueblo", que portando horcas y palos animó a los espectadores a la sublevación. El clima se hacía más y más intenso cuando del libreto surgieron unas palabras que situaban la revolución en el propio Instituto:

«El que no llora no mama»,
dice un refrán popular:
que se quejen los alumnos
del [nombre del centro]

El escenario se llenó entonces de alumnos disfrazados de alumnos que cantaron unas coplas de protesta. La canción movió el entusiasmo de los asistentes, que comenzaron a ponerse de pie y a dar palmas ensordecedoras animados por los profesores que habían asistido al acontecimiento.

En el insti [nombre del centro]
este año hace furor
el segundo centenario
de la gran revolución.
A los profes les decimos
que los vamos a colgar
si no se tiran el rollo
y nos dejan aprobar.
Desde ahora que se piensen
lo que quieren enseñar:
no nos gustan los teoremas
ni tampoco declinar.
A las armas compañero,
desde COU hasta Primero.
Y jamás hallarás
sensación tan excitante
como ver correr la sangre
del Claustro del [nombre del Instituto].

Con la música de fondo se preparaba el plato fuerte. Al descorrerse una tela, el público atónito pudo ver a Felipe esposado, con un gesto de humillación. A su lado, Sonia lloriqueaba irónicamente. Otra tela descubrió la guillotina, que lucía imponente su

cuchilla de cartón forrada en papel de plata. Al son de los versos los asistentes pudieron ver cómo el pueblo tomaba La Bastilla destrozando la falla que había sido preparada con primor por la mañana. Los campesinos obligaron al Rey a ponerse de rodillas, y éste, apesadumbrado, se dejaba llevar dócilmente mientras escuchaba los cargos que le condenaban a la pena capital. Ahora sólo se escuchaba un siniestro toque de tamboril.

Considerando que el patio
del insti es particular,
y cuando llueve se moja
mucho más que los demás;
que jugar a la pelota
es un peligro mortal,
porque el cemento destroza
las pelotas al jugar;
que aunque nos han arreglado
los lugares de mear
hay escapes que al olerlos
nos huelen bastante mal,
y que provocan goteras
que no vienen a arreglar;
considerando que hay rejas
pa encerrar al personal,
en lugar de amplias ventanas
y hermosas vistas al mar;
considerando que el insti
es feo a carta cabal,
que no se merece el pueblo
en este sitio estudiar
y que está el pueblo hasta el gorro
del [nombre del Instituto],
condenamos a Felipe,
rey que fue de este lugar,
a morir guillotinado
por decisión popular.
Cúmplase, pues, la sentencia,
que es justa y es ejemplar,
y que ruede su cabeza
en martes de Carnaval.

Las voces de los asistentes se unieron en un solo clamor. Felipe, Luis XVI, había escuchado los cargos acongojado, entre los empujones —ficticios sólo por el efecto del ritual— que le propinaban los alumnos vestidos de pueblo. Ayudado por el verdugo, de rodillas y dando la espalda al auditorio, metió el cuello en la guillotina, que entonces parecía mucho más grande. Un intenso redoble de tambor y un gesto del narrador dieron paso a la caída de la cuchilla, que había sido amañada con un contrapeso para producir un ruido seco y penetrante. El aire del salón de actos se llenó de gorritos frigios mientras el cuerpo de Felipe caía exánime a un lado del artefacto y un paisano de la escena sostenía en sus manos la cabeza sangrante que Roberto y Pili habían preparado con esmero, reproduciendo con realismo asombroso las facciones del director.

Ahora le tocaba el turno a María Antonieta, que encarnaba en su máscara las miserias del profesorado.

Considerando que siempre
nos han llenado de afrentas
los profes del Instituto,
sin piedad y sin clemencia;
que nos ponen ejercicios,
traducciones y problemas,
a mogollón porque va
cada loco con su tema;
considerando que es tiempo
de que el pueblo se divierta,
fallamos y condenamos
a la cruel María Antonieta
a que bajo la cuchilla
su blanco pescuezo meta.
Sirva su muerte de ejemplo
en esta tarde de fiesta.
Dios nos libre de la gente
que nos apunta en libretas,
nos examina, nos manda
resolver mil papeletas
y no nos deja sacar
ni una mísera chuleta...
Muera en guillotina ahora

la ex reina María Antonieta:
no volverá, ciudadanos,
a hacernos más la puñeta.

El texto todavía invitaba a los asistentes a guillotinar a los profesores que «andaban por allí». Como envidiosos por el destino que habían corrido Felipe y Sonia, comenzaron a subir al escenario para ser sometidos al castigo del pueblo. Los acordes de La Marsellesa, que ahora sonaba a todo volumen, no podían ocultar los gritos de entusiasmo de los profesores, que se incitaban mutuamente a «subir a cortarse la cabeza». La guillotina cayó una, dos, tres, hasta ocho veces, llevándose por delante a Ana, Luis, Alfonso, Pili, Mercedes, Gerardo... En el clímax, los alumnos que habían participado en la función salieron a saludar al público, que se rompía las manos aplaudiendo. Después lo hicieron los profesores, con Felipe en primer plano. Todos se habían olvidado de la entrega de premios del concurso de carteles. Animados por el que había hecho de presentador, los alumnos salieron al baile del patio. Aunque la euforia era notable al salir del salón de actos, la gente se fue dispersando cuando había transcurrido una media hora. Aún chispeaba.

Nada más salir del salón, Gerardo me invitó a ver el vídeo que acababan de filmar. En el laboratorio de Ciencias estaban ya sentados todos los alumnos que habían participado, y también María, que recibía calurosas felicitaciones. Durante el pase, los alumnos volvieron a reír por segunda vez las gracias del presentador. Como acontecimiento único, el Día de la Revolución pasaría a la memoria de los que lo vivieron. Nadie habló allí de Carnavales anteriores, nadie hablaría al año siguiente de este día de gloria.

Días más tarde pude recabar comentarios de alumnos que ponían de manifiesto la eficacia social del ritual.

A María tenemos que darle las gracias, porque si no hubiéramos hecho lo de la Revolución francesa no hubiera conocido a Pablo, y ahora salimos todos los fines de semana.

No obstante, la propia María había echado en falta que no se hubieran llevado más lejos las intenciones pedagógicas que habían dado origen a la fiesta, y que la habían *justificado* más allá de su eficacia socializadora.

Lo que no me gusta es cuando los profesores, con su energía, transmiten a los demás una intención y luego esa intención te la quedas tú, como me ha pasado a mí con lo de la Revolución francesa, que no ha sido una experiencia muy grata en ese sentido... Porque iba a ser una actividad interdisciplinar gigantesca y ya me contarás a lo que se ha quedado reducida.

Tomado como acontecimiento aislado, el Día de la Revolución podría poner en tela de juicio la aseveración de que en el Instituto la definición convencional de un espacio social colectivo se veía relegada por la relevancia concedida a la dimensión instrumental de la experiencia. Sin embargo, el análisis del proceso ritual en su conjunto (Turner, 1969) nos ofrece pistas para comprender *cómo pudo* producirse tal despliegue de acción socializadora en un Instituto caracterizado en su vida social por las propiedades que hasta aquí he venido describiendo.

En este sentido es fundamental destacar que, mucho antes de que se realizase la celebración, la iniciativa de la fiesta había tenido lugar en el contexto de un *programa de actividades pedagógicas* en torno al "tema" de la Revolución francesa. En aquel claustro de principios de curso los profesores, a instancias de Ana, idearon una *reconducción institucional* del Carnaval. Por una vez, la inversión antiestructural de la fiesta encajaba de lleno en la estructura de un plan docente. Algunos profesores, con un grupo de alumnos, iban a proporcionar un lenguaje (una escenografía, una tramoya, un texto) que se desplazaría entre los ejes milagrosamente articulados de la Revolución francesa, la vida institucional y el código carnavalesco.

La feliz coincidencia fue posible gracias a la correspondencia intrínseca entre la práctica de la *inversión* ritual y el *tema* de la Revolución, pues toda revolución supone algún tipo de subversión estructural. Puesto que la Revolución puede ser interpretada metafóricamente como un Carnaval, el desplazamiento de la vida institucional al ritual pudo hacerse explícito, sin riesgos, una vez asumido el valor prioritariamente docente de la metáfora. Como *ejemplo didáctico* de la Revolución, el Carnaval permitía todo tipo de transposiciones de sentido para hacer entrar en escena los reflejos de la propia institución. Bajo esa gran metáfora docente, los agentes institucionales encontraron la protección necesaria al deslizarse hacia el terreno metonímico de la "protesta" estudiantil. El *deep play* de la revolución institucional quedaba así perfectamente

inscrito en el marco ejemplar de la Revolución francesa y, con ello, la inversión ritual pasaba a formar parte del contexto de la acción académica. En el punto de confluencia del tema de la celebración, la seria intención docente se había transmutado en diversión festiva y el peligroso Carnaval se había convertido en objetivo docente.

A falta de una historia y un lenguaje colectivos codificados en tradiciones locales formalizadas, los agentes del Instituto apoyaron su proceso ritual en los materiales simbólicos de la historia universal y el lenguaje exógeno —pero fácilmente reconocible— de la mascarada. El momento de la celebración constituyó un acontecimiento memorable para un cuerpo social que *podía estar articulando* una identidad institucional. Pero más allá de ese presente la celebración iba a esfumarse en la desintegración de la memoria individual. Ni siquiera como reclamo para hacer que la gente asistiera a la fiesta de fin de curso, el vídeo de la Revolución consiguió congregar a los individuos. Ni un documento, ni una fotografía, nada quedaba del evento en la institución que pudiera ser objeto de la contemplación y la exégesis colectiva. Los fines instrumentales y la fiesta se habían complementado a la perfección, lo justo como para permitir un desarrollo de la acción socializadora que trascendiera la explosión instantánea del curso anterior, pero no lo suficiente como para cristalizar en un tiempo colectivo.

Hay que recordar que esa relación complementaria entre los fines instrumentales y los fines socializadores de la celebración no fue en modo alguno simétrica, pues la justificación del ritual vino dada de antemano *en el contexto de la acción docente*, de «esa parte académica, más acorde con nuestro oficio» de la que había hablado Ana al hacer la propuesta a principios de curso. Dejándose dominar por el pueblo en el contexto ritual, los profesores *enseñaron* a los alumnos, como en una práctica de laboratorio, el sentido universal de la Revolución francesa en el contexto instrumental, más inclusivo, de la institución. Una vez más la acción socializadora había respondido al paradigma del aula, y se había hecho posible gracias a la *mediación* de sentido provista por la dimensión instrumental.

El interés de los padres

Los encuentros de los padres en el Instituto se producían al celebrarse las asambleas de su Asociación. Rara vez había encuentros colectivos convocados por algún tutor particular. En todos los casos el motivo fundamental de reunión era, sin excepción, el tratamiento de los problemas que los chavales encontraban en el terreno académico.

Las asambleas de padres contrastaban generalmente con los claustros y otras reuniones por su marcado carácter corporativo. La relación de los profesores y los alumnos con el centro pivotaba alrededor de la acción docente, marcadamente personalista. Desde el punto de vista de los padres esa relación se contemplaba, externamente, como un *servicio* que debía ajustarse a unas hipotéticas normas de "calidad". Como clientes de un mercado en el que podían estimarse con relativa facilidad los rendimientos formales del intercambio (por ejemplo, en las notas escolares que alcanzaban sus hijos), los padres hacían causa común y producían así una *imagen colectiva* que, por otra parte, no encontraba contrapartida alguna en el resto de las instancias institucionales. La solidez del cuerpo social de los padres obedecía a la fuerza con que podía expresarse el interés que lo conformaba. Pero este interés se desdibujaba notablemente en el horizonte difuso del espacio social institucional. Dado que este espacio se veía oscurecido por la devaluación cotidiana de las prácticas organizativas y de la socialización, los padres encontraban auténticas dificultades para perfilar el campo empírico en el que poner a jugar sus intereses. Su impulso negociador se veía truncado cuando se trataba de encontrar un interlocutor válido: ¿Dónde empezaba y dónde terminaba la institución de servicios? ¿en los tutores tomados de uno en uno? ¿en un Consejo Escolar sin profesores? ¿en una Junta Directiva que cumplía con los mínimos administrativos del proceso escolar? ¿en un Claustro al que formalmente no tenían acceso? ¿en un Ministerio cuya acción se escapaba al seguimiento cotidiano?

La socialización entre los padres se producía con motivo de los déficit en la gestión instrumental de la escolarización de sus hijos, pero esta gestión carecía a su vez de una referencia social definida. En consecuencia, cuanto más se unían en la reivindicación conjunta de sus intereses, más se ponía de manifiesto su inca-

pacidad para determinar con quién estaban negociando y más se crispaban sus ánimos.

Esta situación puede ilustrarse al comparar las reuniones que la asamblea de la APA mantuvo al término de los cursos 1987-1988 y 1988-1989. El nuevo presidente de la Asociación, elegido en junio de 1988, pertenecía a la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos y procedía del sindicalismo. En sus discursos comenzó a dar a las asambleas un marcado carácter reivindicativo. Con él, los intereses de los padres se hicieron más explícitos que nunca. Pero esta transición, lejos de propiciar el fortalecimiento del colectivo, hizo aún más evidente su debilidad. Por otra parte, en este lapso se produjo la retirada de los profesores del Consejo Escolar, lo que extremó la asimetría entre las expresiones fuertemente corporativistas de los padres y la indiferencia institucional del profesorado.

La última asamblea del curso 1987-1988, celebrada antes del relevo del presidente, agradeció calurosamente la presencia de Ana, que aceptó la invitación de informar sobre el estado de la situación motivada por la larga huelga que los profesores habían mantenido durante ese curso. En su comparecencia, Ana presentó con claridad su posición:

> Los padres me han pedido que les informe y yo siento la obligación moral de hacerlo porque pertenezco a un sindicato que ha apoyado la huelga y que desde hace muchos años tiene una determinada concepción de la enseñanza pública, de lo que deben ser las relaciones solidarias entre padres, profesores y alumnos. Pero tengo que aclarar que yo no vengo aquí como representante de los profesores. Vengo a título totalmente personal. Además, las soluciones que se han dado en el Instituto para sus hijos en relación con lo que han perdido por la huelga son muy poco unitarias. En general, parece que evaluaremos más flojo.

La profesora hizo una meticulosa revisión de los motivos de la huelga, pidiendo el apoyo de los padres. Y ellos respondieron con un talante marcadamente colaborador. De ese modo, expresaron su reconocimiento a una persona que «sin tener por qué hacerlo —según dijo el presidente— estaba dando la cara». Como siempre, en la reunión se tocaron otros temas que tomaron como punto de referencia las supuestas "injusticias" que algunos profesores cometían al poner las calificaciones, el bajo nivel de los rendimientos en el centro... y también, como siempre, se puso de manifiesto la

confusión de los padres a la hora de encontrar vías efectivas para hacerse valer. Una vez más, Charo, la profesora de dibujo que «suspen[día] sin piedad», atrajo la atención de los asistentes:

No sé —dijo el presidente—, como Asociación podemos trasladar al director el disgusto, podemos llevar el tema al Consejo Escolar, no sé... como nosotros no tenemos capacidad sancionadora. Tal vez se le pueda llamar la atención... tampoco sé hasta qué punto, porque los profesores son funcionarios, pero no sé hasta qué punto se les puede llamar la atención.

Las reuniones de la APA siempre planteaban conflictos abiertos entre determinados profesores y los padres. Pero sólo con la llegada del nuevo presidente estos conflictos cobraron una relevancia inusual, pues con él la explicitación a ultranza del interés corporativo comenzó a tomar como diana de las negociaciones al profesorado tomado como un todo y a los miembros de la Junta Directiva que lo representaban formalmente. En su primer discurso dejó pocas dudas sobre sus intenciones.

Yo me presento como un defensor de la escuela pública. Ya estamos luchando en la Federación para pedir mayores presupuestos en educación, para pedir profesores más preparados... Pero esto es una cuestión de todos, no de uno solo. Tenemos que acostumbrarnos a una nueva dinámica. No podemos tener miedo, tenemos que ser responsables. Bien es cierto que el profesorado es tabú a la hora de cuestionarlos, pero tenemos que seguir los cauces.

Por primera vez, una audiencia algo atónita escuchaba un discurso plagado de referencias colectivas; un discurso que, como comentó la madre que tenía a mi derecha, "sonaba a mitin". Por otra parte, este discurso ponía en primer término la razón primordial de la socialización de los padres: la defensa de sus intereses como «clientes de un servicio por el que esta[ban] pagando», así que despertó una calurosa ovación. El nuevo presidente estaba dando un paso de gigante al dotar a las dimensiones colectivas formales de la institución de una relevancia sin precedentes, pero sus intenciones iban a chocar con una realidad desesperanzadora, pues nadie en ese centro estaba dispuesto a reconocerse fácilmente como parte de un agente colectivo.

Durante los meses siguientes, los profesores vieron cómo la

Asociación de Padres se transformaba en un órgano de control de sus actividades. Dadas las peculiaridades de la vida social en el Instituto, este control era frecuentemente interpretado como una persecución personalizada. Esta transformación afectó decisivamente a nuestro trabajo en el Gabinete, que financiado en su totalidad por las aportaciones de los padres, se hizo extremadamente sensible a la nueva actitud de la Asociación. Ésta comenzó a volcarse en la evaluación de la eficacia directa de nuestras actividades sobre los rendimientos *académicos* de los alumnos. El carácter corporativo de la APA sólo podía mantenerse a costa de hacer un énfasis cada vez más notorio en la dimensión instrumental de la vida escolar. Por su parte, el Gabinete, debido a la influencia de esta investigación, tendía cada vez más a poner el acento —infructuosamente— en las actividades organizativas y de la socialización, por lo que se fue extinguiendo poco a poco hasta desaparecer en el año 1991.

En junio de 1989 y después de un año en el cargo, el presidente de la Asociación de Padres comenzó la reunión pidiendo «participación» y «un patrón que mande». Desde la perspectiva de los padres los rendimientos académicos del centro iban de mal en peor, por lo que alguien gritó desde su butaca: «¡El director es un cantamañanas!». Felipe, que había sido convocado «para dar cuenta de la marcha del centro», pudo escuchar la alusión. En sus intentos de control, los padres habían tocado la llaga que más dolía a los profesores: el absentismo. Con un porcentaje mensual que rondaba el 5% de las horas lectivas, los padres buscaban responsables en un ambiente de tensión.

Una madre.— Lo que pasa aquí es que no hay suficiente presión de los padres. Se nos va la fuerza por la boca. ¿Para qué van a ir los profesores al Consejo Escolar? ¿Para escuchar quejas?

Otra madre.— Los profesores hicieron el año pasado una huelga sólo para subirse el sueldo. La calidad de enseñanza les importa un pito.

Otra madre.— No se puede hacer nada... ¿Por qué no he venido a quejarme al director ni al jefe de estudios por las faltas de los profesores? Porque mis hijos tienen miedo de sus represalias.

El presidente.— A nuestros hijos tenemos que quitarles el miedo. Debemos inculcar a nuestros hijos que sean valientes para enfrentarse a la vida.

Otra madre.— Pero los chavales no razonan. Se supone que los profesores y todos están para eso, para que los niños lleguen a más en la vida.

En este punto, el presidente de la Asamblea «exigió» que el director «[diera] la cara». Felipe se levantó de su butaca y comenzó a hablar. Pero los padres, entre gritos de protesta, le pidieron que subiera al escenario. Felipe optó por quedarse a medio camino, de pie, en el pasillo central del salón de actos.

Director.— El ideal para todos... para ustedes y para mí... es que el centro funcione. Pero yo aquí no soy un patrón. Soy uno más. Quizás es el que más responsabilidad tiene, pero uno más.

Un padre.— Yo lo que quiero saber es por qué no echa a un profesor que falta a clase.

Director.— Yo no he contratado a esa persona. Quien contrata es la Dirección Provincial. Nosotros nos limitamos a enviar los partes. Lo que pasa es que deberíamos tener en la enseñanza pública profesores de apoyo. Yo terminaré mi mandato el 30 de junio. Lo que debemos hacer todos es participar, incluidos los profesores en el Consejo Escolar. La crítica y la participación siempre es buena. Y yo se la agradezco. Pero también hay que tener en cuenta que en este centro las condiciones físicas no ayudan.

Poco a poco, comenzaron a verse implicados en la discusión otros profesores que estaban presentes en la sala. Ante la intervención de una madre, que se quejó de «la irracionalidad de las fechas de los exámenes de suficiencia», Arturo tomó la palabra:

Los profesores somos los más responsables de estos problemas, pero los alumnos tienen un delegado que puede recurrir al tutor, luego al jefe de estudios, luego al director, luego a la APA... Ustedes a lo largo del curso no han utilizado los mecanismos que hay que utilizar.

Y María, que había ido a apoyarnos en la petición de una mayor atención al Gabinete, se vio envuelta en una discusión con una madre que se quejaba de los «lamentables resultados» de un grupo de COU al que ella había dado clase.

En ese COU casi todos los alumnos tenían asignaturas pendientes —se defendió María. Estaban desanimados, porque ellos piensan que ya que te queda una qué más te da que te queden más. Lo que habría que hacer, y esto es cosa de la jefatura de estudios, es que no coincidieran tantos alumnos con asignaturas pendientes en la misma clase. Lo que hay que hacer es enterarse de cómo funciona esto, y ustedes muchas veces sólo se quedan con los datos de los resultados.

Al término de la reunión los padres se reunieron en el gimnasio para tomar su habitual "vino español". Felipe se había marchado. En los comentarios de la gente podía notarse un tono de euforia: nunca habían sido tan contundentes al hacerse oír ante la dirección. La mayoría de ellos aprovechaba la presencia de Arturo y María, y también la del Gabinete, para interesarse por la marcha de sus hijos en el centro. En la asamblea habían expresado su descontento. Ahora ya hablaban de otros temas. El director, por su parte, volvería a ser reelegido [1]. El Instituto seguiría debatiéndose en las perplejidades y paradojas de su vida cotidiana. Pero algo estaba cambiando sin que nadie lo pretendiera abiertamente. En el contexto instrumental de la institución, la intensificación de la socialización de los padres sólo podía conducir a una mayor fragmentación social del centro.

Una asociación "sin fuerza moral"

«El curso que viene va a ser muy interesante porque tendremos con nosotros a la Asociación de Alumnos». Con estas palabras, el presidente de la APA presentó la iniciativa de unos pocos chavales en la última asamblea de 1988. Manuel, el principal responsable de la idea, subió al escenario.

Los miembros de la Asociación de Alumnos que hemos formado a finales de este curso pedimos apoyo porque estamos perdidos. Queremos sacar un periódico, organizar actividades deportivas, una rondalla, pero necesitamos afiliados porque tenemos muy pocos. Aunque lo hemos dicho por las clases y hemos puesto carteles no se apunta la gente. Queremos también que se forme una Asociación de Antiguos Alumnos. Díganles a sus hijos que se afilien.

Procedente de un grupo parroquial, Manuel proyectaba sobre el Instituto un sueño imposible. Desde un principio la Asociación de Alumnos dependió de la de padres [2], y tal vez este hecho pu-

[1] A falta de candidatos y en aplicación de la LODE, la Administración prorrogó provisionalmente el mandato de Felipe durante un año más. Al término del curso 1989-1990, Felipe sería de nuevo reelegido.

[2] No obstante, entre los alumnos *organizadores* de la Asociación no se con-

diera ser suficiente para constatar el poco calado que la idea tuvo entre el alumnado. Como emblema de un tipo de actividad que sólo se justificaba en el marco de la pura socialización, la debilidad de la Asociación de Alumnos reflejaba taxativamente el valor que los agentes le concedían en el entorno formalizado de la institución. Para los fundadores, el único sentido del nuevo órgano era «conocer mejor a los compañeros del Instituto». Cualquier otra función era puesta explícitamente entre paréntesis con suma cautela:

Para el próximo miércoles hay una huelga convocada para protestar por el Plan de Empleo Juvenil. Uno de los sindicatos de estudiantes viene aquí a traer la información, porque nosotros no queremos meternos en política [Manuel].

Cierto día Manuel me mostró su «centro de operaciones», que era el mismo local que utilizaban los padres para reunir a su Junta Directiva. Con ellos compartían el armario, y gracias a ellos habían podido hacerse con una mínima infraestructura en material de oficina. Cuando hubo que solicitar firmas al alumnado para legalizar la Asociación, «sobraron un montón»:

Para esas cosas la gente no tiene problemas. Les pides una firma y no tiene problemas. Lo que pasa es que luego les da miedo pasar por esa puerta. Cuando hacemos algo tenemos que estar dos o tres personas en todo porque no hay gente. Aquí no funcionan ni las asambleas, ni que los delegados informen por las clases. La gente no viene.

Después de un año, el fichero contaba con treinta socios que tenían que pagar una cuota de cien pesetas al año. Todo parecía indicar que los alumnos del Instituto no necesitaban formalizar una asociación para llegar a «conocerse mejor». Cuando pregunté a Ruth si pertenecía a la Asociación su respuesta fue: «No lo sé...

taba ningún hijo de los miembros de la Junta Directiva de la APA. Es más, tanto Manuel como Celia, que eran los miembros más activos de la de alumnos, reconocían la nula implicación de sus padres en la APA, y se quejaban a menudo del escaso espíritu de participación que los padres de la Junta imbuían en sus propios hijos. Esto vuelve a subrayar el carácter de optatividad que presentaban las estructuras formales de la socialización.

creo que no, creo que me inscribieron... creo que no... alguien me ha apuntado».

Ser de la Asociación no tiene fuerza moral —comentó Celia en una entrevista. La mayoría de los alumnos que se han metido son de primero. De COU habrá dos o tres, que tampoco es que hagamos mucho. Los de primero como acaban de salir de la EGB están muy metiditos en lo que es el grupo, pero se asocian como los borreguitos y luego se olvidan.

En el Instituto, las iniciativas que trataban de articular un *marco formal* para la socialización hacían patente, en su propio proceso de construcción, la subordinación de la dimensión convencional de la experiencia escolar a la dimensión instrumental de la práctica académica. La institución, como cuerpo delimitado de prácticas sociales, presentaba en todas partes un perfil borroso. En su referencia constante a la transmisión de los conocimientos académicos y los rendimientos de la docencia, las prácticas de los agentes sólo podían reproducir hasta el infinito la paradoja de una institución sin espacio social. Los intentos del Carnaval y de las asociaciones de padres y alumnos no hacían sino poner en evidencia la fragilidad de los vínculos sociales justificados desde el marco formal.

La primacía concedida a la dimensión instrumental dejaba pocas salidas a la definición local de una identidad colectiva. O bien las iniciativas socializadoras tenían que apoyarse en dicha dimensión para ver la luz, o acababan por aterrizar en ella sin eficacia como medios para la construcción de un orden convencional. Los agentes del Instituto podían desarrollar cuantas relaciones sociales considerasen apetecibles, pero en sus prácticas cotidianas dejaban bien claro que para ello no tenían necesidad de recurrir a la construcción ni al amparo de una identidad institucional.

Y de este modo se daba forma a un *modelo de acción* en el que el proceso de realización de los vínculos se desarrollaba con independencia empírica de la dimensión instrumental de la vida institucional. En el Instituto lo fundamental era aprender y aprobar. Esto era lo que requería un *trabajo*. La formación de las relaciones sociales se daba por sobreentendida, y para que ésta tuviera lugar no era necesario realizar ningún esfuerzo añadido de socialización alentado por la institución formal.

EL "GUERRERO DEL ANTIFAZ" Y EL ORDEN UNIVERSAL

Yo quiero hacer un trabajo personal con los alumnos, que es en los que tiene que repercutir un poco mi trabajo. Porque aunque encuentro que en el Instituto hay compañeros que me interesan mucho, no están en el grado de disponibilidad en el que yo me encuentro, que me encuentro en este grado porque quiero encontrarme... y entonces... yo en el Instituto, pues me encuentro bastante sola. Y eso es un poco como ir de guerrero del antifaz [María].

Para los profesores y los alumnos que pretendían mover una actividad socializadora, el esfuerzo suponía, tarde o temprano, una experiencia de "desgaste personal". La institución recibía las disposiciones de esos individuos y las procesaba en su contexto específico de acción.

Individuos como María se veían en la obligación autoimpuesta de desplegar su acción en varios frentes simultáneos, lo que con el paso del tiempo se traducía en un agotamiento de los recursos para la acción.

Yo procuro controlar mi intervención en las actividades en estos dos últimos años. Hace tiempo hacía de todo. Pero ahora me controlo por miedo a que mi imagen se queme del todo... si es que no está quemada ya. Lo que pasa es que mi imagen no se quema porque también intento trabajar en el terreno profesional. Pero eso exige un esfuerzo que no te lo imaginas... eso de jugar a dos bandas. A veces me pregunto si tendré fuerzas para mantener el estilo que llevo. A veces pienso que ya hay tal exigencia con respecto a mi persona en este centro que si quisiera cambiarla tendría que irme de aquí. Pero bueno, conozco a mucha gente que lleva calculando el tiempo en que yo me voy a quemar.

Este agotamiento se reflejaba también en los alumnos participativos. En las actividades de los miércoles por la tarde se apuntaban a principios de curso unas treinta personas, que se iban retirando paulatinamente conforme el curso avanzaba. En algunos casos, como en el curso 1987-1988, los padres llegaron a elevar una queja ante su Junta por no haber gastado el presupuesto. «La gente no quiere dinero para actividades», fue la respuesta del tesorero. Como los profesores, los alumnos también acababan "en-

friándose". Sólo dos o tres mantenían el "entusiasmo" de un curso a otro. Eran «los que esta[ban] en todo»,

> alumnos raros —según los describía María—, como demasiado responsables, tan mayores siendo aún pequeños, como viejecitos que buscan tu apoyo. Primero te preguntan lo que haces y luego te ofrecen ayuda. No como aquellas generaciones de los setenta y principios de los ochenta que lo hacían todo solos, que pasaban de ti y eran creativos. Éstos se meten en todo, pero sin poder de convocatoria.

El voluntarismo del profesorado era visto con recelo por los compañeros de trabajo. Y los propios individuos que participaban en las actividades organizativas y de la socialización no mostraban una ambivalencia menor:

> La mayoría de nosotros tenemos nuestra vida fuera de aquí. Así que no es fácil venir. Claro que no tiene por qué ser fácil. En una fábrica trabajas ocho horas y te vas [Gerardo].

Por otra parte, las tendencias a la agregación y a la fragmentación institucional eliminaban toda posibilidad de construir un orden homogéneo, y esto provocaba en los encargados del gobierno del centro todo tipo de contradicciones, entre la defensa de un estilo antiautoritario y la necesidad de imponer al menos un "ritmo común". Como consecuencia, el "desgaste" se extendía a aquellos que se contentaban con responder administrativamente a las demandas que planteaban los agentes más activos, hasta el punto de que no sólo las personas, sino los puestos directivos mismos acababan por saturarse de esa imagen de agotamiento. En junio de 1990 era imperiosa la convocatoria de elecciones para una nueva Junta Directiva. En parte espoleada por las presiones de la inspección y en parte por deseo propio, Ana dio los primeros pasos para proponer un equipo en el que se verían integrados Gerardo, Alfonso y María. La idea no prosperó:

> Los más implicados eran Ana y Alfonso —relataba María unos meses después—, porque Gerardo y yo estábamos más *out*. Creo que si Alfonso se hubiera lanzado lo hubiéramos hecho. Pero imagínate que el año que viene hubieran ido las cosas mejor —que peor es imposible que vayan—, luego podríamos tener que estar tres o cuatro años más, y claro, te hipotecas la vida.

De este modo, la experiencia cotidiana de los agentes que trataban de construir la institución como un espacio de acción común iba cobrando los rasgos de una amarga derrota.

> En la enseñanza hay cuatro grupos. Uno es el formado por las amas de casa, que han encontrado en la enseñanza el único trabajo que les permite cuidar de sus hijos. Este tipo de profesorado no quiere nada que no sea dar sus clases. Esta gente no necesita mucho dinero. Quieren el dinero como complemento por si sus hijos quieren ir un verano a Inglaterra, para hacer un viaje, para tener una muchacha, para comprarse un segundo coche. Pero entre esa gente quien gana dinero es el marido.
>
> Después hay otro sector, que es un sector más bien inquieto profesionalmente, o necesitado de dinero, que se dedica al pluriempleo... Dar clases privadas en academias o en otros sitios, trabajar en editoriales como corrector de pruebas... En definitiva, se trata de quitar todo el tiempo que se pueda al Instituto para dedicarse a otra actividad que es más rentable económica o profesionalmente.
>
> Entonces, quedan los restos del naufragio. La gente que esperaba otra cosa y que está desanimada. Y claro, los conformistas, ésos a los que siempre todo les ha dado lo mismo [Arturo, en una entrevista].

María abandonó la enseñanza en 1991. Gerardo había solicitado un traslado «buscando otros ambientes» mientras hacía incursiones en el terreno editorial. Ana también quería marcharse. Mercedes ya lo había hecho en 1989. El guerrero del antifaz acababa por reconocer, en su soledad heroica, el coste que suponía construir castillos en el aire, instituciones en un universo sin referencias sociales.

El Instituto como marco local era una ficción. Las prácticas sociales y los modelos de organización se articulaban cotidianamente en dos niveles: el individuo y el Estado. Y en la pureza de la relación funcionarial, la *función* encarnaba y condensaba en la dimensión instrumental todos los sentidos de la acción. Pero en la práctica el marco de referencia del Estado parecía demasiado distante, demasiado genérico para ofrecer a los agentes una identidad colectiva, un orden expresivo. En la estructuración cotidiana de la institución, el mundo próximo de la experiencia social tenía que darse, idealmente, al margen de cualquier mediación colectiva reconocida. Las rutinas diarias, los contextos para la copresencia se concebían, fuera de toda convención, como imperativos *naturales* del proceso académico.

Cuando los agentes tenían que explicarse la dinámica de la institución recurrían indefectiblemente a justificaciones universales. A sus ojos, el Instituto no cambiaba por la acción interna de sus agentes *en* el centro, sino como a remolque de las contingencias externas. Como si su circunscripción correspondiera al territorio nacional, sólo los cambios en el Estado podían hacer comprensibles las transformaciones de la organización. La «época dorada» de los años setenta y principios de los ochenta constituía de hecho el punto de mira de la única identidad posible: una identidad que se proyectaba en el horizonte del Estado y que sólo parecía ganar eficacia simbólica en el contexto de las grandes transformaciones políticas.

En el año 1975-1976 el Instituto era espectacular porque todo era espectacular. En ese sentido, yo no tengo una visión idílica del pasado. A nivel general, había más participación, sobre todo más participación política. Pero yo en el Instituto tampoco es que haya visto grandes cambios. Los cambios son externos. Son de la sociedad, del país, del barrio, de lo que quieras. No encuentro que sean tanto del Instituto [Irene].

Bien mirado, parece que también en aquella época lo que hacía el Instituto era recoger el caudal socializador de agentes que lo traían desde fuera, de las parroquias, de los partidos y los sindicatos.

Eso era un poco por la situación general de todo el país. Predominaba la izquierda, había diez o doce profesores que eran de Comisiones Obreras. Y, en fin, había un sentido de izquierdas. Y luego pues se ha ido diluyendo. Los del PCE se han ido, los de CC OO también. Hoy me parece que habrá tres de sindicatos de izquierdas... pero creo que es un poco lo general de todos los ambientes. Si hubiera una situación de tensión política o social me parece que volvería a revivir otra vez el espíritu de aquellos tiempos [Luis].

Revista de Dialectología y Tradiciones Populares,
2008, enero-junio, vol. LXIII, n.º 1,
págs. 187-235, ISSN: 0034-7981

¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi [1]

Where is the Border? Fieldwork Biases and Problems of Scale in Ethnic Structuration in Sápmi

ÁNGEL DÍAZ DE RADA
Departamento de Antropología Social y Cultural
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESUMEN

En este ensayo se explora un aspecto de la experiencia de campo frecuentemente ignorado en las revisiones autobiográficas de los procesos de investigación: la formación de la *sensibilidad teórica* del etnógrafo, como consecuencia de la práctica de campo. Basándose en investigación realizada en una localidad del norte de Noruega, Guovdageaidnu, considerada allí núcleo de la cultura "sami", este ensayo presenta el proceso de reconstrucción de la sensibilidad analítica del autor: la transformación de sus prejuicios teóricos sobre las relaciones interétnicas entre "noruegos" y "samis" en herramientas analíticas dotadas de una mayor potencia interpretativa. El juicio previo de carácter teórico, fundamentado ya en este caso en el conocimiento de un cuerpo de bibliografía pertinente para un análisis de la relación interétnica alejado del esencialismo y la reificación, se presenta aquí como insuficiente, mostrando cómo el autor, con ese bagaje previo de

[1] Una primera versión de este ensayo fue presentada en el XXV Curso "Julio Caro Baroja", organizado en octubre de 2005 por el Departamento de Antropología de España y América del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid. Agradezco al profesor Fermín del Pino su invitación para participar en ese curso, y sus comentarios críticos. Este texto ha sido posible gracias a los siguientes apoyos: en 2000, recibí una ayuda del Departamento de Exteriores del Gobierno Noruego (*Utenriksdepartementet*) para el estudio de la lengua sami en la Universidad de Tromsø. Inicié el trabajo de campo en 2001. En 2002 me benefecié de una ayuda de la *Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research* (Gr. 6898) complementada con otra del Vicerrectorado de Investigación de la UNED. En 2003, el trabajo de campo fue posible gracias a una ayuda de la *Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research* (Gr. 7092) complementada con una Ayuda del Programa de Movilidad del Profesorado del Ministerio de Educación,

lectura, sigue aún *operando en el campo* con una sensibilidad orientada a comprender la etnicidad como una relación entre sujetos sociales dicotómicos y reificados.

Palabras clave: Etnografía, Sensibilidad teórica, Etnicidad, Relaciones interétnicas, Esencialismo, Reificación, Noruega septentrional.

SUMMARY

This essay explores an aspect of the fieldwork experience which is often neglected in autobiographic reviews of the research processes: the formation of the ethnographer's *theoretical sensibility*, as a consequence of fieldwork practice. Based upon research carried out in a town in Northern Norway, Guovdageaidnu, which is considered to be a kernel of the "saami" culture, this essay presents the process of reconstruction of the author's analytical sensibility: the transformation of his theoretical prejudices into analytic tools endowed with a greater interpretative strength. The previous theoretical judgement, in this case based on the knowledge of a bibliography relevant for an analysis of the interethnic relation far away from essentialism and reification, is presented here as insufficient. That previous readership does not prevent the author from *operating in the field* with a sensibility that is still oriented toward comprehending ethnicity as a relation between dichotomous, reified social subjects.

Key Words: Ethnography, Theoretical Sensibility, Ethnicity, Interethnic Relations, Essentialism, Reification, Northern Norway.

Cultura y Deporte (PR2003-0276). Agradezco a todas estas instituciones su generosidad. Los mapas de las figuras 3 y 4 han sido reproducidos con permiso del profesor Aage Solbakk (Universidad de Tromsø). Manuela Cantón, Cristina Sánchez Carretero, Pedro Tomé, Fernando Monge, Waltraud Müllauer-Seichter, Nuria Fernández, José María Ripalda, David Teira, Livia Jiménez Sedano y Manuel Lóring han contribuido significativamente a mejorar la versión final de este texto. Muy especialmente, agradezco a Nils Øivind Helander, Kaisa Rautio Helander, Kjell Kemi, Liv Østmo y Jorunn Eikjok sus diálogos ricos en ideas y su hospitalidad durante mi trabajo de campo en Guovdageaidnu; y a Honorio Velasco su apoyo al ocuparse de mis asuntos en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED durante mis ausencias intermitentes a lo largo de cuatro años.

> También me admira que puedas dudar acerca de la relación, cuando ves que no puede radicar en un único e idéntico sujeto. La relación siempre implica a dos y ¿quién podrá dudar de que a partir de la tendencia mutua de dos se genera algún movimiento? [...]. Propiamente se dice que está en reposo aquello que subsiste por sí mismo y no necesita de ningún sujeto para existir; pero no es incongruente juzgar que aquello que existe en otro porque por sí mismo no puede existir, está en movimiento.
>
> Juan Escoto Eriúgena, *División de la naturaleza* (siglo IX)

> No está claro por qué aquello que es caracterizado como múltiple, fragmentado y fluido debería ser conceptualizado como "identidad".
>
> Brubaker y Cooper, "Beyond 'Identity'" (2000)

¿CUÁNTAS PIERNAS TIENE UNA PERSONA?

Colorida boda sami en Rena
(*Østlendingen*, 3 de julio de 2005)
Kate Langsthagen

En Rena se produce el encuentro entre dos culturas, dos idiomas, dos razas y, lo primero y principal, una unión de una pareja enamorada. Es una boda en la iglesia de Åmot. Nunca antes la iglesia ha recibido tantos invitados del norte; por el lado de la novia, en la vieja iglesia de Østerdal, hay una rica colección de trajes samis.

Cada uno con su traje popular

Cuando el organista toca la marcha nupcial y se abren las puertas, entran la novia y el novio y recorren el pasillo cada uno en su traje popular. Nils Arve Lund, de Rena, vestido con el *bunad* de Østerdal, muestra orgulloso a la que será su esposa, Karen Magga Guttorm vestida con su tradicional traje sami de novia, su corona y una colorida banda como velo. Nils Arve viajó al norte siendo un soltero de Østerdøl para trabajar, y allí encontró su gran amor, en una familia (*reindriftsbygda*) dedicada al reno, Rovdok, a las afueras de Karasjok. Y después de doce años de convivencia eligieron darse el uno al otro el sí en Rena, a pesar de que viven en Karasjok.
[...]

Una gran expectación

Cuando la pareja salió de la iglesia ya como marido y mujer, ellos y su gran cortejo nupcial concitaron una gran expectación en el pueblo de Rena. Los coloridos trajes samis detuvieron la actividad de muchos comercios de Østerdal. Marchando hacia el centro, la pareja abandonó la iglesia en un coche decorado tanto con la bandera noruega como con la bandera sami, aún un poco más enamorados de lo que lo estaban cuando llegaron a la iglesia.
[...]

"Dos culturas, dos idiomas, dos razas" que se unen en matrimonio: dos grupos de parientes y allegados agrupados en dos partes de la iglesia separadas por el pasillo, cada uno a un lado de la virtual frontera étnica. Esa frontera, tal como es trazada en este artículo de prensa, pasa por entre dos grupos humanos como un río que divide las dos partes de un valle, o como la raya que separa a los estados con sus ciudadanos. Por detrás de los etnónimos de este texto —"sami", "noruego"— quedan obscurecidas las complejidades de la vida social concreta. La novia es "sami" y el novio "noruego", pero el artículo no señala que la novia es *también* "noruega", como lo son la mayor parte de sus parientes que, sin embargo, hoy visten ropas "samis", aunque no todos los días de su vida.

En al artículo final de su colección de textos *Sami Culture in a New Era. The Norwegian Sami Experience*, Harald Gaski ofrece otra imagen de la relación étnica, menos frecuente, pero algo más ajustada a la experiencia cotidiana de las personas (después de todo una no se casa todos los días): "una crianza más o menos tradicional en una sociedad noruega contemporánea —escribe Gaski— da a una persona más de dos piernas para mantenerse en pie, porque lo que uno obtiene es un arraigo y una fundamentación segura en ambas culturas; uno se encuentra con dos piernas en cada una de las dos culturas" (Gaski 1997: 200). Aún contando con la virtual existencia de "dos culturas", esta imagen idealizada de Gaski nos ofrece otra impresión de la relación étnica: no se trata ya de una divisoria entre grupos alineados consistentemente a uno y otro lado de un espacio social, sino de una experiencia de fusión de identificaciones instalada en el interior de cada persona de carne y hueso.

Si te invitan a una boda como la que describe Kate Langsthagen en su artículo de *Østlendingen*, pero sobre todo, si *lees* ese artículo, puedes sacar la conclusión de que los etnónimos "sami" y "noruego" remiten a grupos sociales establemente definidos como tales y recíprocamente excluyentes, aunque susceptibles de complementariedad en su diferencia. Pero si vives durante una temporada en algún lugar del norte de Noruega con el propósito de entender mejor la dinámica étnica que, engañosamente, indican esos etnónimos, te verás confrontado una y otra vez con tu prejuicio teórico; te acabarás preguntando, como yo lo haré en este ensayo: ¿dónde está la frontera?. Y al hacerte esta pregunta agradecerás el haber destacado entre tus notas iniciales de lectura una advertencia como ésta de Vigdis Stordahl, a la que, años atrás, cuando aún creías que "sami" y "noruego" servían para mencionar a dos *grupos sociales diferenciados*, tal vez no prestaste demasiada atención: "El desarrollo general en Noruega tras la Segunda Guerra Mundial ha resultado en la integración Sami dentro del estado de bienestar noruego, y así, en la existencia de una sociedad sami mucho más diferenciada y compleja que en cualquier momento anterior" (Stordahl 1997: 150).

Ese feliz hombre con cuatro piernas que describe Harald Gaski sólo apunta, de un modo aún insuficiente, a la complejidad real del problema. El hecho es que, en el estudio de la etnicidad, romper la idea de una frontera entre *grupos sociales* no tiene por qué conducir automáticamente a ofrecer la imagen de una feliz cohabitación de identificaciones. En Sápmi, los perfiles de esta complejidad son variados. Para reconocer esta variedad es fundamental prestar atención al desarrollo del proceso de colonización por parte de los estados escandinavos y Rusia (también en su versión soviética) a lo largo de los últimos siglos. En el caso de Noruega, esa historia colonial se expresa en una sutil diferenciación geográfica. Las zonas tenidas por más auténticamente "samis", situadas en el interior de la provincia de Finnmark, donde el número de hablantes de sami es muy importante y donde el pastoreo trashumante del reno fue y sigue siendo una importante actividad económica, experimentaron una presión colonial diferente de las zonas costeras de pesca, estratégica y económicamente más atractivas para el estado escandinavo (Cf. Pedersen 1999) (veáse las figuras 1 y 2). A lo largo del siglo XX fue haciéndose evidente que lo que allí se conoce como proceso de "norueguización" (*fornorskning, dáruiduhttin*)[2] había desembocado en dos resultados: por una parte, una asimilación colonial al estado noruego mucho más acusada en la costa que en el interior, de la que tal vez el exponente más explícito es la pérdida generalizada del uso de la lengua sami en las poblaciones costeras; por otra parte, la formación de un estigma étnico y racial atribuido a la población considerada "sami", especialmente acusado también en esas zonas de costa, y descrito por Harald Eidheim en su contribución al libro seminal compilado por Fredrik Barth, *Los grupos étnicos y sus fronteras* (Eidheim 1976).

Esa feliz imagen del hombre con cuatro piernas, esa coidentificación "sami" – "noruego" ha sido contestada con imágenes menos idílicas, regularmente basadas en datos procedentes de investigación producida en esas zonas costeras. Basándose en materiales procedentes de la zona de Kåfjord (*Gáivuotna*), Robert Paine ha criticado esa imagen de Harald Gaski, profesor de la Universidad de Tromsø (*Romsa*) nacido en Deatnu (*Tana*), esa imagen ideal del hombre con cuatro piernas, y ha ironizado sobre su claridad de ideas en torno a qué puede ser, en la vida actual, un "contexto sami" y un "contexto noruego": las personas de Kåfjord no tienen en absoluto tan clara esa atribución, y la viven conflictivamente (Paine 2003: 312-313). Lina

[2] Conceptos como éste son importantes para posibles búsquedas bibliográficas por lo que ofrezco en primer lugar el equivalente en noruego y en segundo lugar en sami. En el caso de los topónimos, usaré la palabra en noruego y a continuación, entre paréntesis, la versión en sami.

Figura 1. Finnmark en Noruega.

Figura 2. Esquema de algunos de los lugares citados en el texto

Gaski ha escrito un ensayo con elocuente título: "¿Cien por cien lapón?", en el que se discute la experiencia compleja y en muchos casos dolorosa de las identificaciones étnicas en las poblaciones de Evenes (*Evenášši*) y Skånland (*Skánit*). Al iniciar su ensayo, la autora se presenta a sí misma de este modo: "me cualifico como portadora de ambas partes, tanto sami como noruega, y pese a todo de manera incompleta en ambas partes" (Gaski 2000: 8). Así, no ya con cuatro piernas, sino con una combinatoria de cojeras. Y aún, en otro texto escrito por Astrid Sween en el anuario de Varanger (*Várjjat*) se presenta un matrimonio interétnico en el que la esposa, nacida en Deatnu (*Tana*), declara que sus padres tienen ascendencia "noruega", "sami" y "finlandesa", y que ella se siente capaz de "utilizar lo que desea de cada cultura" (Sween 1996: 139): ¿son, por lo tanto, seis piernas en este caso?

La base de mi trabajo de campo fue Kautokeino (*Guovdageaidnu*), un lugar situado en el interior de Finnmark donde más del noventa y cinco por ciento de la población habla sami cotidianamente; y donde comúnmente se reconoce que el proceso de norueguización ha sido incapaz de destruir la experiencia de una continuidad biográfica específicamente "sami", incluso en comparación con otras poblaciones de esa región interior. En Guovdageaidnu, donde las personas son ciudadanos "noruegos", la samicidad (*sámevuohta*) funciona como un supuesto.

El hilo fundamental de este ensayo es el relato de mi experiencia de campo en un aspecto concreto: la transformación de mi sensibilidad analítica al abordar el estudio de la etnicidad. Este relato hará hincapié en experiencias concretas de investigación que me ayudaron a percibir mis propios prejuicios iniciales sobre lo que es, teóricamente, un espacio de relaciones interétnicas. En conjunto, esas experiencias concretas contribuyeron a cuestionar un núcleo fundamental de prejuicio: la creencia de que, para estudiar un espacio de relaciones interétnicas, es preciso *identificar los grupos étnicos* que, como grupos empíricos más o menos estructurados de personas, actúan en ese espacio. En este ensayo quiero mostrar, analíticamente, las claves que configuran ese prejuicio teórico, instalado con potentes herrajes en nuestro sentido común más íntimo. Instalado, asimismo, en el debate agonal que, a mi juicio, todo investigador de campo en un espacio interétnico debe afrontar tarde o temprano: ¿cómo dar cuenta de su información de campo sin proyectar sobre las personas que viven su propia vida imágenes de identidad inconsecuentes con esa vida? ¿cómo abordar, analíticamente, la *identidad*, cuando tus datos piden a voces una renuncia a esa categoría?

A la hora de percibir y analizar tal prejuicio, lo que cuenta en este ensayo es mi propio desarrollo como investigador: lo que cuenta es la persistencia de esa ofuscación *in extremis*, contando con que mi punto de parti-

da para emprender esta investigación en Sápmi[3] no era en modo alguno el de un ingenuo principiante. Es decir, lo que cuenta es la siguiente toma de conciencia: ¿qué pasos *analíticos* hay que dar para empezar siquiera a leer nuestro diario de campo en una clave tal, que no prefiguremos el espacio de la etnicidad como lo hace la periodista de la colorida boda sami? La experiencia que relataré en este texto insistirá, por tanto, en la idea de que la mera aprehensión teórica de algunos supuestos dinámicos básicos, como que la etnicidad no cualifica a un grupo, sino a una relación; que la identidad es un proceso y no una estructura fija e inmanente en el sujeto; o que los agentes producen etnicidad y no a la inversa; no implica que el investigador de campo está ya *capacitado* para superar prejuicios sólidamente anclados en su persona. Se puede, como fue mi caso, tener muy claro todo eso de antemano, y sin embargo buscar obstinadamente lo contrario de lo que esos supuestos básicos predican: grupos étnicos estructurados. El estudio de esa obstinación se presentará aquí con su beneficio *teórico*, es decir, una mirada renovada al espacio de las relaciones interétnicas que permita proseguir en el futuro con un esquema conceptual definitivamente consecuente con esos supuestos básicos. Relataré por tanto el derrumbamiento de esa *reificación*, siguiendo con ello la transparente fórmula de Gerd Baumann: "Probablemente, conocer lo que implica este término [reificación] sea el paso más importante para convertir a una persona en un científico social" (Baumann 2001: 84).

Desde que, en 1969, Fredrik Barth publicase la primera edición de su libro *Los grupos étnicos y sus fronteras* (1976) hasta la formulación de sus intuiciones sobre la sociedad como un "sistema abierto de desorden" (Barth 1992: 21) puede seguirse una trayectoria de progresivo cuestionamiento de los principios interpretativos del estructural-funcionalismo, y, en particular, el que presume la existencia inmediata y transparente de los alineamientos sociales en grupos estructurados. Es claro que Barth ya vio la complejidad del asunto en 1969, y aún antes, en un ensayo de 1966 titulado *Models of Social Organization* (Barth 1966, 1976). En estos textos, Barth propuso un modelo transaccional para comprender la dinámica de las *formas sociales*, y un concepto de frontera étnica de carácter operacional: una frontera que se produce y eventualmente se reproduce en las interacciones prácticas de sujetos culturalmente diferenciados. Su gran aportación fue, sin duda, llamar la atención sobre el hecho de que, empíricamente, la frontera étnica no es una frontera territorial, externa a la acción de las personas y los grupos, sino una frontera simbólicamente atribuida en el flujo de la interac-

[3] Esta palabra designa, en sami, el territorio ideal, sin fronteras y transnacional, que los que la enuncian se atribuyen a sí mismos y a quienes consideran "samis".

ción [4]. Sin embargo, esta reformulación dinámica y transaccional del concepto de frontera pugna en su texto original con una creencia firmemente arraigada en la tradición antropológica: la creencia en la existencia de culturas diferenciadas atribuidas a grupos estructuralmente diversos. Barth nos hizo comprender que la frontera étnica no podía ser simplificada hasta el extremo de una frontera territorial, pero nos dejó seguir creyendo en la virtual existencia de fronteras actuadas y representadas en el contacto *entre* grupos étnicos: *Los grupos étnicos y sus fronteras*.

Brubaker y Cooper han indicado, por ejemplo, cómo la influencia de Barth en la investigación sobre etnicidad en África ha dejado intacta la "tendencia a subrayar la formación de fronteras más que su cruzamiento" (Brubaker y Cooper 2000: 21); y ello a pesar de que los investigadores han partido del argumento de la producción histórica y en consecuencia no-primordial de los grupos étnicos. Cuando yo acudí a Guovdageaidnu había estudiado a Barth detalladamente como parte de mi preparación teórica para el campo, y por tanto había experimentado en mi propia piel el desfase entre la expectativa de teorizar acerca de grupos étnicos estructurados y la expectativa de comprender la dinámica fluida de su estructuración. Este desfase es, seguramente, tan viejo como la antropología, y se ubica en la línea de flotación de un concepto de identidad cultural insular, que se filtra hasta los huesos de nuestra tradición disciplinar. En el ámbito específico de los estudios de etnicidad, Brackette Williams ha identificado a Ronald Cohen como uno de los pioneros en señalar a la orientación estructural-funcionalista como responsable de ese desfase (Williams 1989: 413 ss.; Cohen 1978).

Más de veinte años después de la publicación de su colección seminal de textos, Barth argumentó contra las visiones de la sociedad que "insinúan sutilmente que el estado-nación es el modelo implícito de toda forma de sociabilidad humana" (Barth 1992: 18; Cf. García 2001). Yo entiendo que esta crítica es también una honesta autocrítica. Pues, a mi juicio, es ese modelo implícito del estado-nación el que transportó al campo de la etnicidad la creencia de la frontera entre grupos dicotómicos. El trayecto de Barth que me interesa destacar aquí para introducir mis propias perplejidades durante mi trabajo de campo, puede resumirse al poner en continuidad estos dos textos:

1. Analíticamente —escribía Barth en 1969— los contenidos culturales de las dicotomías étnicas parecen ser de dos órdenes: 1) señales o signos manifiestos: los rasgos críticos que los individuos esperan descubrir y exhiben para indicar identidad y que son, por lo general, el vestido, el lengua-

[4] Thomas Hylland Eriksen resumió en 1991 las limitaciones individualistas y ahistóricas del enfoque original de Barth (Eriksen 1991: 128-129).

je, la forma de vivienda o un general modo de vida, y 2) las *orientaciones de valores básicos*: las normas de moralidad y excelencia por las que se juzga la actuación (Barth 1976: 15. La cursiva es mía).

2. Ningún constructo o *extracto de valores o de orientaciones generalizadas de valor* producido por el analista —escribía en 1993— podrá predecir los cambios de perspectiva, la relevancia y la revocación cambiantes, que constituyen la esencia de la acción humana y su interpretación por parte de los actores y sus círculos sociales. Estos acontecimientos deben ser contemplados a través del espejo de la cultura, tal como éste es utilizado por la gente real a lo largo de su vida (Barth 1993: 44. La cursiva es mía).

Cuando viajé a Guovdageaidnu por primera vez en 2001 para estudiar la etnicidad "sami", con un proyecto titulado: "La construcción de la pertenencia. Prácticas expresivas y apropiaciones de la identidad entre 'samis' y 'noruegos' en Guovdageaidnu (Noruega)" *yo creía* estar ya situado en una perspectiva que impide considerar la construcciones étnicas al margen de las prácticas concretas de los actores sociales, y que niega de antemano la existencia inmediatamente dada de grupos étnicos dicotómicos. Aquí recurriré a mis materiales de campo para ilustrar hasta qué punto, sin embargo, mis acciones de investigación se vieron movidas recurrentemente por ese prejuicio, y cómo las personas de Guovdageaidnu me enseñaron a poner en duda, consistentemente, la imagen de una frontera estructural, no sólo en el campo de la etnicidad, sino en muchos otros campos.

El último propósito de este ensayo, en el que perseguiré la formación de mi propia subjetividad analítica, será reflexionar sobre los órdenes de vida social que confieren *realidad* a esas imágenes étnicas problemáticamente entrelazadas: dos piernas en uno de los dos lados, dos piernas en los dos lados, cojeras, más de dos o cuatro piernas. Para ello propondré la idea de que estas imágenes conviven en diferentes escalas de práctica, y que una de las tareas fundamentales que ha de emprender nuestra disciplina en este terreno es mostrar, con el mayor detalle posible, cómo es que esas escalas se articulan en la acción y en el discurso público, y a qué clases de procesos sociales responden (Cf. Jenkins 1994, Barth 1992: 24 ss.; Eriksen 1991).

No buscas lo exótico, y sin embargo lo buscas

Di los primeros pasos en este proyecto tres años antes de publicarse mi libro *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Díaz de Rada 1996). Mis trabajos de campo previos, con Francisco Cruces en el Valle del Jerte sobre el ciclo ritual (García *et al.* 1991) y el orientado a mi tesis doctoral sobre educación escolar en dos instituciones de Madrid, me habían instrui-

do en lo que por entonces se denominaba "Antropología en casa" (Jackson 1987), una antropología basada en la etnografía detallada de contextos de tu propia sociedad. Persiguiendo el análisis del trabajo burocrático sobre los vínculos sociales, que había madurado en mi investigación de contextos escolares; y alentado por lo que entonces consideraba un discurso bloqueado sobre la etnicidad y las políticas de estado en España como consecuencia de un paisaje de terrorismo y de muerte, comencé a pensar que convendría marcharse lejos, a otra parte, a un escenario de etnicidad en paz, para investigar con tranquilidad el siguiente problema: ¿bajo qué otras imágenes de contacto cultural cabe concebir la relación entre burocracia de estado, construcción etnonacional y sentidos subjetivamente vividos de la pertenencia social?

La lectura accidental de un texto de Greta Roland sobre la institucionalización en la Laponia noruega de una escuela "indígena" de estudios superiores, que llevaba por título "A University in the 'Fourth World': The Self-Determination of the Norwegian Saami" (Roland 1993), me ofreció una primera imagen de la por entonces ya amigable relación entre las políticas estatales de Noruega y su minoría colonial. Ahí podía haber un buen campo de estudio. Mi interés se reforzó cuando, en el Congreso de la EASA de 1994, descubrí un magnífico libro de Harald Eidheim que recogía una colección de ensayos etnográficos producidos en distintas poblaciones en Sápmi. El libro, publicado por primera vez en 1971, llevaba por título *Aspects of the Lappish Minority Situation* (Eidheim 1990). La riqueza de estos textos radicaba, a mi modo de ver, en el tratamiento abierto de la negociación de las identificaciones étnicas entre "samis" y "noruegos", ajeno a todo maniqueísmo ideológico, un tratamiento que, según lo veía entonces, sólo podía ser posible en condiciones de auténtica paz social. En esos textos encontré una aproximación a la etnicidad inspirada en las nociones de integración, complementariedad y conflicto negociado, y no sólo en la noción de exclusión; y, lo que por entonces era para mi fundamental, alejado de toda exotización de la diversidad. Los textos de Eidheim me hablaban de una población lejana, con una lengua lejana, pero también de procesos muy similares a los que yo había estudiado en mi propia casa; una etnografía sensata, alejada de todo primordialismo espurio, de todo primitivismo y de todo nativismo.

Estos elementos de mi motivación, que podrían considerarse manifiestamente anti-exotizantes, contrastan abiertamente con mis primeras impresiones en Sápmi. En el verano de 1995 hice un viaje de vacaciones con mi compañera por Escandinavia, con el objeto de recorrer, prospectivamente, algunos emplazamientos de población "sami". El aliciente de mi proyecto era precisamente el de encontrar una población integrada en su diferencia.

Por lo tanto, conscientemente, no esperaba hallar frontera cultural alguna entre lo que había visto en Oslo y lo que iba a ver en los emplazamientos tenidos como "auténticamente samis"[5]. Con todo, me irritó enormemente haber viajado hasta allí para no poder contemplar ninguna muestra auténtica de la "cultura sami". A título ilustrativo, destaco aquí algunas notas de ese viaje:

> *Suecia. Laponia. Jokkmokk.*
> Esto es una zona muy turística en esta época del año, y me imagino que también en otras. Estas localidades —hasta ahora hemos parado en tres (Vilhelmina, Arvidsjaur y Jokkmokk)— tienen todo tipo de servicios, oficina de turismo y aspecto de ciudades de EEUU.
> A mí me parece que por aquí el asunto de los lapones es más nominal que otra cosa, empezando por el nombre de la región sueca 'Lappland'.
> De todos modos, aparte de los nombres (una cerveza 'de Laponia', un 'Hotel Laponia' en Arvidsjaur con aspecto y comida internacionales) la presencia de 'lo lapón' es cada vez mayor...
> Museo de Jokkmokk, donde una recepcionista que hablaba español (Y quería largarse a Perú) me ha vendido varios libros y una gramática de Lapón-Noruego [...].
> El museo, montado con gran cuidado expositivo (como es habitual en estos países), con multitud de explicaciones, maquetas, maniquíes, voces grabadas... va confirmando esta impresión de que Laponia es, para los visitantes y también para una parte de los propios lapones (cultivados), una mezcla de paraíso turístico con aires de explotación de la imagen del buen salvaje ["No teníamos leyes porque no nos hacían falta" —reza el folleto explicativo del museo], y una identidad cuyos indicadores externos aún están por descubrir. A ver si va a ser una identidad de conciencia...

Al repasar estos vergonzantes textos propios, repletos de prejuicios esencialistas, en los que yo devaluaba por inauténtica lo que entonces denominé como una "identidad de conciencia", debo señalar que yo me tenía por etnógrafo relativamente experimentado. También debo insistir en que ya había leído a Barth y a Eidheim. Yo *no buscaba* un grupo humano radicalmente exótico. Yo no buscaba un grupo humano visiblemente acotado en el interior de una frontera. Y sin embargo, esos textos que acabo de mostrar indican que sí buscaba el exotismo, movido por el ancestral prejuicio antropológico de que lo auténtico se oculta detrás de alguna clase de frontera cultural *explícita*: "Los rasgos críticos que los individuos esperan descubrir y exhiben", de los que hablaba Barth (*supra*, 1976: 15).

Esa andanada de prejuicios estuvo a punto de dar al traste con el proyecto, porque, ¿para qué me iba a ir tan lejos, a aprender dos lenguas ex-

[5] En particular, durante aquel viaje, Inari (Ánar) en Finlandia, y Karasjok (Kárášjohka) y Guovdageaidnu en Noruega.

trañas, y a sufrir las inclemencias del Ártico para estudiar *un grupo* que no era diferente de ningún otro, y que además era invisible? Tardé algún tiempo en recordar la vieja advertencia de Geertz, que conocía intelectualmente desde hacía una década: no estudiamos *grupos*, sino problemas *en grupos*; y algún tiempo más en conocer la excelente colección de ensayos de Terje Brantenberg, Janne Hansen y Henry Minde, *Becoming Visible. Indigenous Politics and Self-Government* (Brantenberg *et al.* 1995). Al leerla aprendí que la arena específica del juego etnopolítico en situaciones de colonización histórica es, precisamente, la elaboración de una conciencia reflexiva y de una expresividad que pugnan por la visibilidad pública. Como turista no vi "samis", y ahora puedo decir que, como etnógrafo que ha producido ya el grueso de su material de campo, cada vez que hablo con un "sami" veo mucho más que un "sami". En realidad, esta conversión, cuyos hilos teóricos desgranaré más adelante, no tiene mucho de especial, pues también esperaría que cada vez que un "sami" habla conmigo, vea algo más que un "español".

Finalmente decidí continuar con el proyecto, fijándome en un lugar que podía ser interesante debido, precisamente, a la misma clase de prejuicios que me habían ahuyentado de los otros lugares:

> Kautokeino —se lee en mis notas de aquel viaje.
> Uno de los folletos turísticos explica que en Kautokeino hay unos 3000 habitantes, de los cuales el 85% habla sami, y una cierta cantidad se dedica a la cría de renos. [...] Creo que este lugar, lejos de ofrecer un aspecto 'indígena' —hay todo tipo de servicios y está absolutamente modernizado— podría ser ideal. Muchas casas tienen su *lávvu* (y se ve que la usan). Hablan sami, y en un rato he visto a un señor mayor que venía de comprar y a una señora que iba a tirar la basura vestidos con indumentaria sami [...]. No es muy notorio, pero al menos hay algún indicador externo.

Como se ve, aquello no me pareció aún muy "indígena"; sin embargo, parece que aprecié que Guovdageaidnu encerraría las virtudes de alguna clase de esencia cultural contenida en el frasco de la frontera étnica. O, rompiendo una lanza a mi favor, puse en práctica la única enseñanza válida que quizás nos queda, a la larga, de nuestro aprendizaje antropológico: no hagas demasiado caso de tus propios prejuicios. Ahí comencé propiamente el proceso etnográfico.

En el año 1996 me matriculé como alumno de Noruego en la Universidad Complutense de Madrid, donde recibí las clases de Erna Høybjør durante tres cursos académicos. Después, durante el invierno y la primavera de 2000, pasé cinco meses estudiando sami en la Universidad de Tromsø, donde aprendí a leer el idioma y sus rudimentos orales con las enseñanzas de Johanna Ijäs. Desde entonces no he abandonado un constante aprendi-

zaje idiomático, aunque comencé a desenvolverme en sami ya en Guovdageaidnu, durante mi primera estancia de campo en otoño de 2001. Dos estancias de campo adicionales en otoño de 2002 y en otoño de 2003 completaron el grueso del material de campo del que dispongo hoy en día. En total, viví con las gentes de Guovdageaidnu durante once meses, e impartí clases de español en el centro universitario del que años antes había tenido noticia gracias al artículo de Greta Roland.

UNA ESCENA DOMÉSTICA

Años después de mi viaje turístico, en mi primera estancia de campo, todavía debía de estar instalado a mi pesar en mis inconfesados motivos exóticos, a juzgar por unas reflexiones escritas en mi diario sobre la inevitable decepción del etnógrafo por la pérdida de las imágenes exóticas. Karen, una alumna mía del curso de español, me invitó una noche a cenar en su casa con su familia. No era la primera vez que en Guovdageaidnu me abrían las puertas de una casa. Pero sí era la primera vez que visitaría una casa invitado por personas que no se situaban en el entorno universitario del lugar. A pesar de que por entonces llevaba varios meses hablando sami, y de que lo utilicé constantemente antes, durante y después de la cena, una de mis primeras anotaciones en el diario, resultado de esa visita, es la siguiente: "imposible determinar, en esta casa, qué es y qué no es sami". Este comentario es indicativo de mi orientación dicotomizadora, a la busca de una samicidad sustantiva que mi dispositivo analítico pudiera ordenar con relativa facilidad. El comentario de mi diario puede resultar aún más elocuente si se piensa que también anoté lo siguiente: "para comer me han servido un delicioso guiso de ballena ("*bossu*") y *luopmánat*", un preparado de fresa ártica que es considerado, con razón, un postre suculento. En el interior de Finnmark, no es la carne de ballena, naturalmente, sino la de reno la marcada como "típica". Sin embargo, la recogida de la fresa ártica durante el verano es una de las actividades más característicamente clasificada como "sami", en el conjunto de las actividades de explotación del medio natural de la tundra que allí se conoce como *meahccástit*, ir al *meahcci*, el campo, para cazar, pescar, etcétera. También escribí:

> La casa está decorada sin aparato 'sami'. Aunque no faltan las fotos de los miembros de la familia ataviados con el *gákti*. En la percha de la entrada, cuelgan los *gávttit* de Johan[6].

[6] La atención selectiva hacia estos elementos explícitos de la samicidad en el ámbito doméstico se expresa también en el citado trabajo de la antropóloga Lina Gaski (2000: 1 ss.). ¿Un rasgo de la formación antropológica de nuestra sensibilidad?

Johan es el cabeza de familia, uno de los pocos habitantes de Guovdageaidnu que utiliza siempre el *gákti*, la casaca local, cuando sale a la calle. Además de ser docente en el Instituto de Enseñanza Media, Johan es un reconocido cantante de *luohti*, el canto tradicional.

Hoy no sé qué quise decir con eso de que "la casa está decorada sin aparato 'sami'", pero lo que sí es claro es que yo esperaba encontrar más "samicidad", o, para decirlo sin rodeos, más autenticidad étnica, en algún conjunto de objetivaciones externas. Como se ve, de una forma algo más moderada, yo continuaba instalado, años después, en el prejuicio del exotismo. Sin embargo, la familia de Johan y Karen es todo lo "sami" que puede ser una familia de Guovdageaidnu. En esa casa se habla sami, aunque ocasionalmente Karen, que aprendió sami como segunda lengua, conmuta con absoluta fluidez al noruego para dirigirse a los hijos. Johan, descendiente de una conocida familia de pastores de renos, vive hoy en día de su trabajo en la escuela estatal de enseñanza media, enseñando a los chavales, entre otras cosas, "un poco de noruego" y "un poco de sami". Nadie dudaría en Guovdageaidnu de que no se puede ser "más sami", valga la expresión, que los miembros de la familia de Karen y Johan. Pero ahí me encontraba yo, preguntándome qué era y qué no era "sami" en esa situación.

Como una especie de metálogo de la dicotomía implícita en mi pregunta (Cf. Bateson 1976), que nunca llegué a formularles por inadecuada, Johan habló conmigo de los estilos de enseñanza de los "pedagogos noruegos", que, en su opinión, nunca han entendido el estilo conciliador de "los samis". Para explicármelo, Johan me relató cómo se toman las decisiones sobre la trayectoria de las manadas de renos en la tundra: "tú no puedes saber hacia dónde vas de antemano. Según el tiempo que haga vas hacia donde crees que es mejor desplazarse; y luego, si es necesario, explicas a los otros lo que has hecho. Siempre hay un punto de acuerdo, pero tú haces y decides lo que te parece que es mejor en ese momento". Alcanzar un punto de acuerdo puede ser necesario si tu manada ha invadido la trayectoria tradicional de otro grupo familiar de pastores; pero esa geografía de la trashumancia, que en las familias de pastores se organiza en rutas tradicionales *(johtolagat)* y en emplazamientos sociales (*orohagat)*, no es una geografía fijada de una vez por todas, y por ello el sistema de prácticas de trashumancia entra frecuentemente en conflicto con la rígida planificación territorial en *distritos*, propiciada por la moderna burocracia administrativa de la actividad (Landbruksdepartementet, 1978). Los distritos establecen fronteras territoriales que la práctica del pastoreo sólo puede considerar orientativas. Del mismo modo, según Johan (él mismo un ciudadano noruego trabajador de la escuela pública) los "pedagogos noruegos" están haciendo que nuestros chavales aprendan a pensar, cada vez más, en términos de "blanco o negro".

Que, en la práctica, las cosas pueden ser blancas y negras, es algo que yo había puesto por escrito algunos años antes con mi colega Francisco Cruces (Díaz de Rada y Cruces 1994). Pero ahí estaba yo, preguntándome contra mi propia racionalidad por los elementos "samis" y "no samis" de lo que estaba comiendo, escuchando y sintiendo.

Mi visita a la casa de Karen y Johan dio para mucho. En mi diario tengo trece páginas de anotaciones. Allí hablamos de educación, y también mantuvimos una fructífera charla con una de las hijas de la familia, sobre los emblemas del vestuario tradicional y sobre los límites de la conversión de esos emblemas en productos para la venta turística. Karen y Johan me abrieron las puertas de su casa hospitalariamente, y me ofrecieron, en mi condición de extraño, una muestra de algunos de los temas que pueden constituir, ocasionalmente, debates públicos en la vida ordinaria de Guovdageaidnu y otras poblaciones de la región. Creo que fue al poner en orden en el diario los contenidos de esa escena doméstica cuando abandoné decisivamente el prejuicio del exotismo para pasar a valorar la enorme riqueza de materiales sobre etnicidad que Karen y Johan me habían servido junto con su deliciosa cena. Por eso escribí en el diario: "esto es mejor que el exotismo. Aquí se ven las complejidades [...] de la identidad en toda su extensión".

Así tomé conciencia de las trampas de esta primera frontera, diríamos inmediata del trabajo de campo en un lugar distante. Tomé conciencia de que la alteridad radical no es sino una ficción improductiva; y descubrí que el valor de las personas de nuestro campo no radica en ser "otros", sino sencillamente en que son seres humanos. Aún así, éste sólo fue el primer paso en el camino de los prejuicios del ordenado pensamiento estructural. Es verdad que allí aprendí a ver que Karen y Johan no eran ya, para mí, "samis", sino seres humanos debatiéndose, como yo mismo, de vez en cuando, entre las múltiples escalas de sus identificaciones sociales, y eventualmente *étnicas*. Pero, como veremos a continuación, mi búsqueda de alguna clase de grupo estructurado no cesó, sino que continuó durante largo tiempo.

ARENAS MOVEDIZAS

A mi vuelta de la primera estancia de campo en Guovdageaidnu, ya en Madrid, tuve el siguiente sueño:

> Era un lugar pantanoso, donde trabajaban unos científicos con bata blanca. Una especie de estación de investigación, aislada. Por alguna razón, yo había dejado una caja de libros [...] en una caseta próxima, en medio del campo, que venía a

> ser un lugar más de la estación. Había llovido mucho y seguía lloviendo. El camino a la caseta estaba intransitable. Intentaba echar el pie porque me urgía coger la caja de libros, pero me hundía en el barro. Tanto me hundía que pensaba: "con el peso de la caja sobre mi cabeza —pues no puedo arrastrarla— voy a hundirme en esta ciénaga y me voy a ahogar".

Esa sensación casi cinética de estar sobrellevando un peso en un terreno pantanoso reproducía bastante bien uno de mis estados íntimos frecuentes en Guovdageaidnu, y también la situación real de mis piernas, agotadas de caminar sobre la nieve y el hielo. Pero lo interesante de este sueño es que traduce bien mi obsesión fundamental durante esa primera parte de la investigación: el contraste entre el aséptico investigador con bata blanca, en su laboratorio aislado, y la realidad de un conocimiento que, conforme se acumula, te hunde más y más en las arenas movedizas de la vida social concreta. No es extraño por tanto que inmediatamente después de este sueño, haya anotado esta reflexión sobre el concepto de frontera, una crítica al lenguaje de los etnónimos, que, como recurso clasificatorio de los pueblos, constituye una de las piedras de asiento de nuestra disciplina:

> "Sami", "Inuit", "Nandi", la etnografía revela el carácter metafórico de estas etiquetas, inevitablemente generalizadoras, como una versión más de los ídolos baconianos. Como tales, constituyen un excelente ejemplo de los límites del lenguaje verbal para la expresividad teórica; los límites que el lenguaje verbal encuentra al tener que dar cuenta de la inefabilidad de los procesos sustantivos de la identidad cultural. [...] Mi impresión, en este momento, es que este problema plantea un círculo vicioso de impenetrabilidad: la tensión entre el pensamiento categorial y lo inefable, que constituye la dinámica de la poética social (Cf. Fernández y Herzfeld 1998). [...]
>
> Por muy dinámico que sea, el campo de las identificaciones culturales y sus atribuciones recíprocas no parece funcionar como un mero establecimiento de frontera jugado a la par por sujetos situados a uno y otro lado (es decir, que no se parece, por ejemplo, a lo que sucede en un campo de tenis; o, mejor aún, a la dinámica del "fuera de juego" en un campo de fútbol).

Los materiales de campo me estaban alertando ya de que, en realidad, la relación interétnica no divide dos zonas homogéneas, demarcables e identificables con dos sujetos sociales alternos; al menos no en mi campo, y desde luego no en todas las escalas de la acción. Más que fundarse en la idea de distancia y, eventualmente, exclusión, entre "lo sami" y "lo noruego", mis datos apuntaban hacia la idea de una comunicación constante en diversas escalas de práctica. Tanto mis reflexiones como mis sueños, movidos por la experiencia, me estaban advirtiendo de que, desde la acción cotidiana de un mundo inmediatamente vivido hasta la acción política y mediática de un mundo racionalizado de representantes, los agentes sociales ponen en juego diferentes escalas de sujeto: sujetos que, en el primero

de esos extremos, juegan a la síntesis compleja de identificaciones en curso y, en el segundo, juegan a la dicotomización de identidades ontológicas. Analíticamente, carecía ya de sentido seguir utilizando los etnónimos.

En el mismo sentido, había experimentado algunas revelaciones idiomáticas hermosas, como la que se contiene en la palabra de la lengua sami *oktavuohta*, la más frecuentemente utilizada para decir "relación", que deriva de la palabra *okta*, uno, unidad; una concluyente imagen de la perspectiva que fui construyendo paso a paso durante mi trabajo de campo, y que encontraba también asiento en mi anterior conocimiento del trabajo de Louis Dumont: la relación entre sujetos sociales no es, necesariamente, una alternancia de opuestos (Cf. Dumont 1987[7]). También me había familiarizado con algunas concepciones de la territorialidad que no se forman sobre las nociones de frontera y fijación, como la semántica de las palabras *báiki*, lugar; o *ruoktu,* hogar. En el ámbito de la actividad del reno, *ruoktu* expresa un sitio móvil, un concepto muy cercano al "local" del que habla Geertz, basándose en Heinz Kohut, para referirse al ámbito de la experiencia próxima (Geertz 1983: 57). Así se expresa en los versos del poeta Nils Aslak Valkeapää

Mu ruoktu lea mu váimmus	Mi hogar está en mi corazón
Ja dát johtá mu mielde	y migra conmigo

(Valkeapää 1989)

Y, no menos importante, en mi búsqueda de las claves más notorias de la etnopolítica en Sápmi, me había sorprendido ante la forma habitual de representar el territorio: un mapa sin fronteras poblado de nombres de lugares, que se extiende entre Rusia, Finlandia, Suecia y Noruega, como en el diseño que creara Hans Ragnar Mathisen en 1975 (*Sábmi*); o una región sin límites precisos: representaciones que quieren reflejar una zona de habitación, como en los mapas que se ofrecen en los libros de historia que hoy se usan en la escuela (figuras 3 y 4), y que conviven con representaciones que, como el mapa de los distritos electorales al Parlamento Sami de Noruega, muestran una división administrativa trazada a tiralíneas (figura 5). Múltiples territorios, algunos de ellos difusos, para un etnógrafo confuso, impotente ya en su laboratorio de estructuras (Cf. Díaz de Rada 2004). Con la distancia que da el tiempo, es fácil entender que esa creciente confusión encarnaba la tensión esencial de todo intento científico, que nos hace propensos a considerar definitivas antes de tiempo las "clausuras operacionales" que nos permiten ordenar provisionalmente la realidad. Hal Levine

[7] Guido Sprenger (2004) ofrece los elementos para una crítica del holismo en Louis Dumont, con su excesiva idealización de la integración del sistema social "premoderno". Véase también Díaz de Rada 2003: 247 ss.

ha relacionado estas clausuras con la más emblemática de las trampas clasificatorias, la reificación de un sujeto social, que conlleva "un acento doble: una magnificación de las diferencias entre los grupos y un énfasis en la homogeneidad dentro de cada grupo" (Levine 1999: 169; Cf. Díaz de Rada y Cruces 1994).

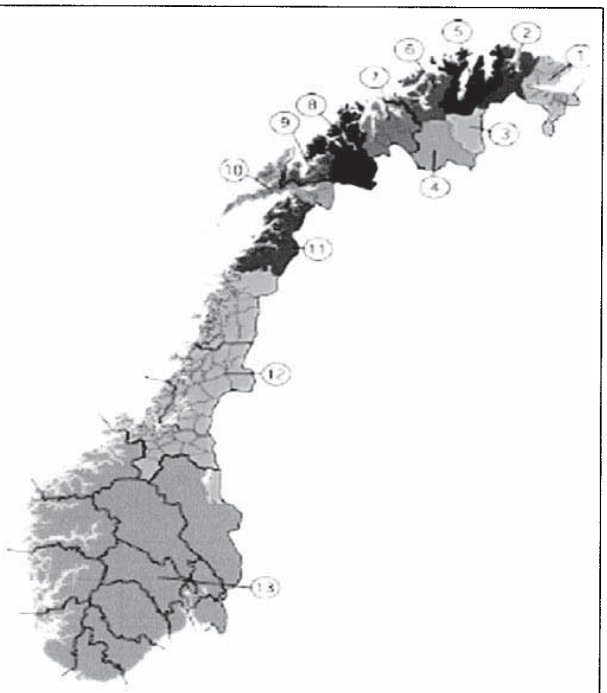
Un conjunto de experiencias de campo iluminará, en lo que resta de este ensayo, los hilos teóricos de esa reificación fundamental, que habrán de ser deshilvanados y desechados por inútiles en mi futura etnografía; esos hilos se tejen en torno a los siguientes ocho supuestos, para los que ofrezco otros tantos remedios:

a) *exclusión social*,
b) *oposición categorial*,
c) *conflicto político*,

Figura 3. "Sápmi en la actualidad". Este mapa con este título abre el segundo volumen del libro de historia sami de Aage Solbakk (1997: 9). Las líneas divisorias de los estados se señalan tenuemente.

d) *existencia de grupos homogéneos en algún criterio*,
e) *unidad nominal de los grupos*,
f) *objetivación de los interpretantes de relación*,
g) *isotopía* (identidad de las propiedades de los sujetos agrupados o razonamiento en paquetes),
h) *ethnos*.

Figura 4. Una representación de Sápmi en Solbakk (1993:10). La leyenda, arriba a la izquierda, dice: "Las zonas de residencia de los samis en la actualidad y su número aproximado. En las zonas más oscuras es donde más samis habitan". Los nombres de lugares, en sami, se traducen al español y noruego así: Finnmárku = Finnmark, Ruošša = Rusia, Romsa = Tromsø, Suopma = Finlandia, Nordlánda = Nordland, Ruotha = Suecia, Trøndelága = Trondheim.



1. Várjjat (Municipios de Várjjat-Sur, Unjárga, Čáhcesullo, Várjjat y Báhcavuotna)

2. Deatnu (Municipios de Deatnu, Bearalvágahkii y Gáŋgaviigga)

3. Kárášjohka (Municipio de Kárášjohka)

4. Guovdageaidnu (Muncipio de Guovdageaidnu)

5. Porsáŋgu (Municipios de Porsáŋgu, Davvesiida, Nordkapp y Muosáid)

6. Áltá/Fálesnuorri (Municipios de Fálesnuorri, Hámmerfest, Áltá, Ákŋoluokta y Láhppi)

7. Romsa Norte (Municipios de Návuotna, Ráissa, Skiervá, Gáivuotna, Omasvuotna e Ivgu)

8. Romsa Centro (Municipios de Gálsa, Romsa, Báhccavuotna, Málatvuobmi, Beardu, Leaŋgáviigga, Birgi, Doasku y Ránáidsullo)

9. Romsa Sur (Municipios de Ráisavuotna, Divrrát, Siellat, Loabát, Rivttát, Skánit, Ivvárstáđit, Harstad, Bjarkøy y Giehtavuotna)

10. Nordland Norte (Municipios de Ánddasullo, Ikšnášši, Bievát, Suorta, Válafierda, Voagat, Vestvågøy, Flakstad, Moskenes, Værøy, Røst, Lodegat, Dielddanuorri, Evenášši y Narvik)

11. Nordland Centro (Municipios de Bálát, Divtasvuotna, Hábmer, Stájgo, Foalda Oeste, Bådådjo, Fuosko, Sálát, Bájddára Oeste, Bájddár y Meløy)

12. Distritos samis del sur (Municipios de la región de Nordland desde el sur de Ruovat y Raavta, regiones deTrøndelag Norte y Trøndelag sur, y municipio de Engerdal en la región de Hedmark)

13. Sur de Noruega (Regiones de Møre y Romsdal, Sogn y Fjordane, Hordaland, Rogaland, Agder occidental, Agder oriental, Telemark, Buskerud, Vestfold, Akerhus, Østfold, Oppland, Hedmark (salvo el muncipio de Engerdal) y Oslo)

Figura 5. División administrativa de los distritos electorales para el Parlamento Sami de Noruega. Adaptado de la página del Parlamento Sami de Noruega (http://www.samediggi.no/artikkel.asp?Mld1=1&Ald=259&back=1)

a) *Exclusión social*

Antes de Navidad es común que en Noruega se celebren las llamadas *Julebord*, reuniones de compañeros de trabajo y otros tipos de asociaciones no domésticas en las que la gente come, bebe, canta, y eventualmente baila. El 15 de diciembre de 2001 fui generosamente invitado a participar en la celebración que organizaba la Escuela Sami de Estudios Superiores de Guovdageaidnu (*Sámi Állaskuvla*). La celebración, denominada en sami *juovlabeavdi* en traducción término a término de la palabra noruega, tuvo lugar "en el lado de Finlandia" (*Suomabealde*) en un pequeño hotel reservado para la ocasión. La mayor parte de los asistentes llevaban en este caso sus *gávttit*, ofreciendo un paisaje social colorido, como el que probablemente sorprendió a la periodista que cubrió la boda en Rena. La *Sámi Állaskuvla* es una de las instituciones educativas que ha contribuido decisivamente a la transformación de Guovdageaidnu en un lugar de encuentro cosmopolita de docentes de muy diversa procedencia geográfica (Cf. Díaz de Rada 2004); y, como los *gávttit* presentan diferentes diseños según la procedencia local de las personas, tuve la oportunidad de disfrutar en aquella velada de una auténtica explosión de diversidad. Sin embargo, observé diez minutos después de llegar al restaurante, era una diversidad de *gávttit*: "aquí todos son samis" menos yo, concluí. "Aquí no ha venido ningún *dáčča*", que es como se denomina en sami a un "noruego" que no es "sami". Y pensé maliciosamente: "obviamente, los profesores de noruego de la escuela que *no son* samis, no han venido". Por si acaso, me di una vuelta por la sala y la recorrí con la mirada para ver si esa observación del vestuario validaba mi idea de fondo: aunque la *Sámi Állaskuvla*, una institución estatal noruega integra a los "dáčča*t*" en su estructura laboral, no los integra en sus actividades extralaborales. Por supuesto, yo sabía a quién echaba en falta en concreto; y, puesto que era "dáčča", debía de ir vestido con ropas ordinarias, digamos, como las que yo llevaba. En esta creencia transcurrió la cena cuando, horas después, vi que aquella persona a la que había echado en falta charlaba amigablemente, *en noruego*, en un corro de "samis". Sin duda, no la había visto porque no esperaba verla, pero en una suerte de doble prejuicio, había un motivo aún más firme: esa persona iba ataviada, a su vez, con su *bunad*, que es el traje local que se utiliza en muchas regiones de Noruega cuando se trata de acontecimientos especiales o ceremoniales (como la boda descrita al inicio de este ensayo). Evidentemente, no se trataba de un caso de exclusión étnica, sino de algo mucho más sencillo: cada cual iba vestido como le daba la gana; y, a pesar de que la *sámevuohta*, que es como allí llaman a la samicidad, puede expresarse con intención étnica a través del vestuario, ni ésa es siempre la intención, ni esa inten-

ción implica siempre (de hecho, casi nunca lo implica) que se signifique por medio del vestuario una exclusión de identificaciones. Años después pude ver, por ejemplo, a ese mismo profesor de noruego ataviado con una prenda de *gákti* en la celebración del Día del Pueblo Sami (*Sámiálbmotbeaivi*)[8]. A juzgar por el placer que exudaba en la fiesta de Navidad ese microcosmos de "samis" hablando en noruego con un "dáčča", yo me había inventado una frontera excluyente.

> *Remedio.* Para intentar comprender un campo de relaciones étnicas, hay que orientar la mirada hacia las relaciones sociales que positivamente los agentes elaboran en el campo, descentrándonos así del supuesto de que el comportamiento relacional de esos agentes se conducirá, sistemáticamente, desde la premisa negativa de la exclusión del otro. La vida social concreta se expresa, más bien, en gradientes sutiles de integración que se procesan, simultáneamente, en diversos canales o escalas de práctica (Cf. Tambiah 1990): ese hombre vestido con su *bunad* era fácilmente identificable como "dáčča", es decir, como "no-sami" tanto por su vestimenta, como por su lengua. En la escala práctica del *habla* (mediada por la lengua como artefacto clasificatorio), hubiera sido por tanto perfectamente posible y pertinente, en ese contexto, entender la situación con el filtro "*sámi*" versus "*dáčča*"; pero ese contraste, en la escala de práctica de las formas enactivas (formas activas de la interacción), lejos de propiciar un proceso excluyente habilitaba un acto fluido de comunicación entre agentes diferenciales (Cf. Díaz de Rada 2007b).

b) *Oposición categorial*

Dos años después, en diciembre de 2003, y ya en mi tercera estancia de campo, un amigo mío se ofreció a llevarme en coche a Alta, donde yo debía tomar el avión que me traería a Madrid a pasar unos días de vacaciones. Yo estaba por entonces terminando un texto en el que por primera vez utilizaría materiales de esta investigación. En uno de sus párrafos men-

[8] El uso discrecional del *gákti* en Guovdageaidnu forma una amplia sección de mi diario de campo. Un ejemplo más: el 13 de febrero de 2004 se celebró la Primera Conferencia de los Jóvenes del Reno. Estaban invitados a participar en ella el señor Aslak J. Eira, líder de la Asociación Nacional Noruega de Pastores Trashumantes de Renos, y la señora Ellen Inga O. Hætta, jefa de la Oficina Estatal del Reno. Él, según el programa, ofrecería "el punto de vista de la actividad del reno", ella "el punto de vista del Estado acerca de la actividad". Ambos son de Guovdageaidnu y pertenecen a familias con una amplia carrera en el sector. Ambos hablaron solamente sami durante todo el evento. Él, que representaba a la actividad concebida como más específicamente "sami", iba vestido con camisa y pantalón habituales; ella, que representaba al estado noruego, iba ataviada con un completo y colorido *gákti* de Guovdageaidnu. Ejemplos de este tipo podrían multiplicarse.

ciono algunas de las distinciones terminológicas tradicionales que expresan la diversidad interna que se recoge bajo el etnónimo general "sami". El párrafo dice así:

> Difícilmente podría ofrecerse un discurso analítico unitario acerca de "los samis". A las antiguas distinciones, que puedo resumir muy groseramente en las oposiciones "samis de la costa" (*mearragáttis*) y del interior *(siseatnamis*), "samis trashumantes pastores de renos" (*boazosápmelačč at / bádjesápmelačč at / johttisápmelačč at)* y "samis asentados en torno a modalidades agroganaderas estancas, la caza y la pesca" (*dálonat*) [...]; hay que añadir hoy, y desde hace décadas, un conjunto considerable de nuevas categorías de identificación... (Díaz de Rada 2004: 95).

Como tenía una invitación para discutir este texto en un seminario de la *Állaskuvla*, yo quería asegurarme de la veracidad de estas oposiciones antes de ponerlas definitivamente por escrito. No es que dudase de su validez en una determinada escala: por ejemplo, estaba acostumbrado a ver, en el ayuntamiento de Guovdageaidnu, la escenificación de los intereses contrapuestos entre los representantes políticos de los "*dálonat*" y los representantes de los "*johttisápmelačč at*", organizados en listas políticas formales que se someten al escrutinio electoral. Y, en el Parlamento Sami, estaba habituado a oír hablar de los "sámis del interior de Finnmark" ("*Sámit Sisfinnmárkkus*) y los "samis de la costa" ("*Sámit mearragattis*"), y de las políticas de protección diferencial de los derechos de unos y de otros. Pero, advertido ya por experiencia de que el campo político es, precisamente, una arena de opuestos (Cruces y Díaz de Rada 1996a), quería cerciorarme de la palabra que debía utlilizar en ese texto para reflejar cómo se entiende la relación entre estas categorías en la vida ordinaria, o sea, fuera del campo especializado de la institución política. Como se ve, en el texto ha quedado la palabra "distinción", con el añadido de que se trata de una "oposición grosera".

Antes de dejarlo así, pregunté explícitamente a mi amigo en aquel viaje si existe en sami algún antónimo para la palabra "*mearrasápmelaš*" ("sami que habita en la costa") y le sugerí: "tal vez su *contrario* (*vuostálas*) puede ser "*bádjesápmelaš*" ("sami pastor de renos que habita en las tierras de interior, en la tundra")". Como sólo esperaba una constatación, me sorprendió comprobar que mi amigo no comprendía mi pregunta. Yo siempre hablaba en sami con él. Mi amigo es lingüista y por entonces enseñaba sami en la *Állaskuvla*. Así que el motivo del malentendido no podía radicar en la pregunta misma. Tuve que formularla de diferentes maneras hasta cuatro veces, aunque yo siempre incluía en la pregunta la dichosa palabra "oposición" ("*vuostálasvuohta*"), como si fuera imposible pensar una diferencia

categorial entre grupos humanos en otros términos[9]. Finalmente, mi amigo me indicó con contundencia que ambas palabras no son "opuestas", y para que me quedase claro de una vez por todas me lo dijo en inglés: "*They are not opposite*"; y continuó: "*eaba sáhte leat dasgo lea ollu verddevuohta; leat leamašan eiseválddit ja hegemoni mat leat ráhkkadan opposišuvnna*", o sea: "no pueden serlo debido a que ha habido mucha *verddevuohta*; han sido los gobiernos y la hegemonía quienes han construido la oposición". *Verddevuohta* designa en sami la tradicional relación de reciprocidad y asistencia mutua, a veces fundada en vínculos de parentesco, que los grupos asentados en la costa y también los grupos sedentarios del interior mantenían con los pastores trashumantes de renos. Esas categorías, en su referencia a grupos sociales concretos, establecían en el sentido común de mi interlocutor indicaciones de una diferencia social procesada a través del tejido de la participación común en una institución recíproca, pero de ninguna manera podían ser reducidas a la lógica de oposiciones categoriales que practicaban "los gobiernos y la hegemonía".

> *Remedio*. Poco podemos aportar a la comprensión de un campo de relaciones étnicas si lo contemplamos de una vez por todas a la luz de los esquemas categoriales de la burocracia política. Esta burocracia se expresa, paradigmáticamente, en el lenguaje de opuestos categoriales lógicamente excluyentes (por ejemplo, siglas de partidos políticos) de los que la propia burocracia política esperaría una correspondencia con prácticas sociales de exclusión [supuesto (a)]. La *participación en el otro*, que es característica de las relaciones de reciprocidad (Cf. Mauss 1979) es completamente anómala en tal procedimiento categorial[10]. En la escala de las prácticas de la política formal, los agentes producen oposición categorial; pero en la escala de las prácticas de la vida ordinaria es muy posible que, étnicamente diferentes, los agentes sean también copartícipes de procesos reales de identificación común.

[9] *Vuostálasvuohta* expresa en sámi "contraste", aproximadamente en el sentido que da a esta palabra nuestra tradición estructuralista. Es interesante por sí mismo que esta idea de contraste lógico, sea denominada indistintamente a menudo en nuestra tradición con la palabra, más taxativamente excluyente, "oposición". Como veremos en este ejemplo, la idea de contraste puede convivir en sami sin problemas con la identificación parcial de los elementos que contrastan entre sí. Baumann y Gingrich han tematizado detalladamente sutilezas de este tipo en el campo específico de las relaciones étnicas (Baumann y Gingrich 2004).

[10] Y de ahí la tensión constante que en nuestros sistemas políticos existe entre los conceptos de *participación* y *delegación*; que se sustenta en otra de mayor calado, entre *confianza* y *cooperación* (Velasco *et al.* 2006).

c) *Conflicto político*

Recuerdo con sonrojo mi primera entrevista con el actual alcalde de Guovdageaidnu, que en 2002 era señalado sobre todo como un joven político muy activo, representante en el ayuntamiento del *Sámiálbmot Bellodat* (Partido del Pueblo Sami). Había ido a hablar con él sobre la organización del ayuntamiento, de la que yo poco sabía en concreto. Él era y sigue siendo militante del principal partido que en Noruega se identifica con la defensa de los derechos del "pueblo sami". ¿Cómo podría haber evitado un etnógrafo "español", ante ese rótulo que identificaba a su partido, el prejuicio de que estaba ante un "nacionalista"? Yo ya sabía cuando fui a verle que los líderes de la etnopolítica en Sápmi no buscan de hecho, salvo contadas excepciones, la creación de un estado independiente ni la confrontación conflictiva con el estado noruego[11]. Este rasgo crucial de esa etnopolítica, que considero un elemento de contraste con los nacionalismos en Europa, me había conducido precisamente allí y no, por ejemplo, a Irlanda, Córcega o Cataluña. Pero la visión de un nacionalismo asentado sobre el conflicto excluyente entre proyectos de estado tira mucho; y con ella, el estereotipo de violencia política que identifica a toda forma de etnopolítica[12]. Este estereotipo es enormemente influyente en nuestro imaginario teórico. Por eso, y a pesar de que fui a verle como representante *municipal* y no como líder *nacionalista*, di por supuesto en su presencia que el comité del ayuntamiento para la "igualdad" (*dásseárvvi*) tendría la función de dirimir conflictos entre "los dáčča" y "los sámit". Klemet me miró con perplejidad, y tras una especiosa justificación connotada por el cansancio que le producía tener que explicar una y otra vez ante los extraños que allí no se trata de nacionalismo, en el sentido que habitualmente entendemos esta palabra, me corrigió: el comité municipal para la igualdad "no tiene nada que ver con eso; se ocupa de controlar que no haya discriminaciones de género o de cualquier otra clase, sobre todo en el acceso a los puestos de las instituciones públicas de Guovdageaidnu".

Es posible sostener que el ámbito de la etnicidad como organización

[11] En el futuro tendré ocasión de mostrar con detalle hasta qué punto la noción habitual de "nacionalismo" como etnopolítica orientada hacia el horizonte de constitución de un estado-nación es equívoca, cuando no directamente errónea, en el caso que me ocupa. Un examen de las sutilezas del concepto nuclear de *autodeterminación* en este contexto puede encontrarse en Oskal (2002).

[12] Puedo recordar aquí la portada que ilustra la edición española de uno de los libros fundamentales de nuestra historia intelectual sobre la cuestión, *Comunidades imaginadas* (Anderson 1997), en la que un niño tocado con gorra militar sujeta una ametralladora en el interior de una bandera.

sociocultural de la diversidad es inseparable del concepto más preciso de *organización etnopolítica*. Es decir que la diversidad cultural toma la forma de reflexividad étnica sólo en la medida en que adquiere alguna modalidad de acción políticamente organizada con arreglo a intereses[13] o, al menos, alguna forma de conciencia discursiva de la diferencia entre sujetos políticos (Dietz 2003: 104). Y si la etnicidad es etnopolítica, debe serlo en alguna arena de conflicto, en el más amplio sentido de la palabra (Gluckman 1978). Pero ahí radica precisamente la cuestión: mi error ante Klemet consistió en asumir que la única modalidad de conflicto plausible debía ser el conflicto expresado en acciones excluyentes entre grupos nacionales enfrentados. Una breve exploración de algunas sutilezas ayudará a comprender hasta qué punto el reconocimiento de este prejuicio insostenible abrió mis posibilidades de análisis de una realidad mucho más compleja.

Hay contextos de etnicidad que exhiben cotidianamente una abierta fractura social que cobra cuerpo en las prácticas de la interacción; contextos como el estudiado por Saugestad en Irlanda del Norte, donde, efectivamente, los sujetos pertenecientes a grupos étnicamente definidos parecen haber cancelado en la práctica toda forma de interacción social (Saugestad 1982a, 1982b)[14]. Ésta no es, de ninguna manera, la situación empírica actual en Sápmi (Cf. Saugestad 1995).

Trabajar con la noción de conflicto exige allí un análisis más matizado y complejo. De un modo general, y dejando provisionalmente de lado las retóricas públicas de confrontación entre el Parlamento Sami y los agentes del estado noruego[15], la expresión del conflicto, cuando aflora, cobra la forma de una *aflicción por la identificación*. Durante décadas, particularmente en los dos primeros tercios del siglo XX y en las zonas costeras, ser identificado como "sami" fue una experiencia dolorosa. Uno de los informantes de Lina Gaski relata cómo se burlaban de él en la escuela por este motivo (Gaski 2000: 69). Sin duda, era la experiencia de un estigma social (Eidheim 1976).

---

[13] Aquí la referencia clásica es Cohen (1974) (Véase también Thuen 1985).

[14] También hay situaciones propicias para la explosión de conflicto abierto, cuando la diferencia étnica de grupos tenidos por homogéneos se basa en la previa estructuración de las diferencias de acceso a los recursos económicos (Barth 1976, Levine 1999). La estructura actual de la redistribución en el estado noruego impide considerar este caso: la renta media es, de hecho, menor en las zonas rurales que en la urbanas; también es menor en las zonas periféricas del lejano Ártico que en las zonas centrales del sur. Pero en la actualidad no hay indicadores estables de que estos diferenciales puedan considerarse asentados en el diferencial étnico entre "samis" y "noruegos".

[15] Es importante destacar aquí que el Parlamento Sami fue instituido en 1987 como un órgano político *del* Estado noruego (un brevísimo desarrollo de este proceso puede encontrarse en español en Díaz de Rada 2007a: 44, nota 16).

Y también, en las zonas del interior de Finnmark, algunas personas que hoy tienen una edad de cincuenta a sesenta años me han relatado que en su infancia el uso de la lengua sami estaba prohibido en casa porque los padres no querían que sus hijos cargasen en el futuro con el estigma de la pertenencia a la minoría colonizada. Esta experiencia de aflicción fue formulada con gran elocuencia por Trond Thuen en un ensayo de 1985 en conexión con el concepto de "aculturación",

> cuando las personas tratan de afrontar un ambiente cambiante de restricciones y oportunidades, y al mismo tiempo tienen que resolver, de un modo u otro, *los problemas existenciales de la identificación social* (Thuen 1985: 42, cursiva mía).

En el presente, esta aflicción tiene la forma de una ambivalencia subjetiva hacia la expresión "ser sami" (Gaski 2000: 16). Y, especialmente en las zonas costeras, aunque no únicamente, tal ambivalencia tiene una acusada dimensión pública en relación con el poder de definición del ethnos de pertenencia. En palabras de Lina Gaski: "¿Qué es la auténtica cultura sami y quién la representa?" (Gaski 2000: 4)[16]. La posición subjetiva de esos "samis norueguizados" (*"fornorskede samer*", Gaski 2000: 66) se caracteriza, en primer lugar, por el sentimiento de una pérdida; en segundo lugar, por la práctica de una comparación, implícita o explícita, con modelos estándar de samicidad (sobre todo, los que aportan los habitantes de las zonas del interior, y, entre ellos, muy especialmente, los que se dedican al reno); en tercer lugar, por la consecuente formulación de un conflicto de autenticidad. Todo ello conduce a la producción de un discurso complejo en el que por una parte se afirma la deuda biográfica de la persona con "el mundo sami" (*Den samiske verden*, *Sámi máilbmi*), y por otra parte se relativiza el valor simbólico de los emblemas explícitos, entre ellos el uso de la lengua sami. En no pocas ocasiones, la presión hacia el uso de estos emblemas es vivida como una coerción procedente de las élites etnopolíticas y escolares. Estas personas evocan, en la entrevista etnográfica, los duros años de la norueguización: la asistencia compulsiva a una escuela noruega en la que no entendían ni palabra. Expropiados primero por el estado noruego de sus recursos de identificación cotidiana, y obligados años después por las flo-

[16] Gerd Baumann se ha referido a este mismo problema en otros contextos: los agentes de la vida práctica se ven atrapados en sus identificaciones étnicas y religiosas entre dos frentes especulares de dominación simbólica: el de los estados nacionales y el de los líderes que actúan como *representantes* políticos o religiosos de las minorías (Baumann 2001: 95). En el contexto del nacionalismo Hindú, Christian Karner lo ha expresado así: "Las experiencias vividas de los actores sociales y las identidades a menudo ambiguas desafían y complican las reificaciones que cualquiera de esos discursos [representativos] buscan imponer sobre la articulación de una identidad particular" (Karner 2004: 169).

recientes élites etnopolíticas a recuperar esos recursos ya extrañados, estas personas sienten su piel como una arena de tensiones dicotomizadoras, que son constantemente objetivadas en los discursos públicos de la etnopolítica formalizada, burocratizada:

> Esta dicotomización o contraste de lo noruego y lo sami conforma entre tanto dilemas para la persona, puesto que hoy en día hay muchos samis urbanos [referido a sus informantes] que sienten la pertenencia tanto a la sociedad noruega como a la sociedad sami [...]. A quien no elige entre ambas, a menudo se le confiere una especie de "falsa conciencia" y se le acusa de no ser suficientemente consciente de su herencia cultural (Gaski 2000: 96).

Pero, contra mi burdo estereotipo inicial acerca del conflicto, lo que esta aflicción muestra es precisamente un enredo de las identificaciones que se procesan en la escala de la vida concreta, práctica, local[17]. Y, cuanto más enrevesado es el contexto social de estas prácticas, más dicotómico parece ser el discurso burocrático que pretende representarlas. Es precisamente en esas zonas costeras, donde la fusión y confusión entre "noruego" y "sami" ha sido mayor, y donde el dolor de "ser sami" en un contexto de colonización asimiladora ha sido más flagrante; donde más explícitos tienden a hacerse los discursos burocráticos de frontera, y donde la gente llega a sentir regularmente que tales discursos vienen desde arriba. Igualmente, allí donde la confrontación entre sujetos sociales ha sido alimentada por las propuestas de los agentes especializados de la etnopolítica, el conflicto —como explícito conflicto etnonacional— ha cobrado un relieve acusado[18]. Y es que la etnopolítica pública, si quiere ser eficaz, no puede andarse con dilemas ni enredos: la gestión estatal de los recursos públicos exige claridad en la definición de las prestaciones, los elementos culturales, los territorios y, finalmente, los sujetos sociales: exige un definición burocrática de la identidad étnica.

> Claramente, la etnopolítica sami va siendo más propensa a romper las fronteras, pero también muestra fases en las que el intercambio con el gobierno tiene el carácter de una negociación sobre prestaciones definidas. Cuando esas prestaciones tratan a su vez del control sobre los "elementos culturales", ello puede contribuir a una comprensión estrecha de la "cultura" como estática y exótica (Thuen 1993: 252).

---

[17] Esta idea del "enredo" es literal en el texto de Lina Gaski que vengo citando. Uno de los epígrafes se titula: "*De mangslungne identiteter*", es decir, "Las identidades enrevesadas" (Gaski 2000: 18).

[18] Trond Thuen ofrece un magnífico ejemplo centrado en las comunidades de Kåfjord (Gáivuotna) y Tana (Deatnu) a propósito de la implantación de la enseñanza en sami en las escuelas (Thuen 2003, Bjerkli y Thuen 1999).

Remedio. El examen analítico de un espacio etnopolítico exige un concepto complejo de conflicto. Primero, debe precisar las diversas formas que cobra ese conflicto en los diferentes contextos de prácticas. La hipótesis mínima es que la traducción burocrática de las pertenencias étnicas, la escala burocrática, tenderá *siempre* a percibir y definir sujetos compactos, claramente definidos, y por tanto demasiado groseros para el examen etnográfico de los agentes y sus prácticas, en la escala local (Cf. Díaz de Rada 2007a). Segundo, debe dar cuenta de los procesos de intersubjetividad concreta en cada campo de prácticas, es decir, los procesos que llevan de la objetivación pública de los emblemas de una identidad a su apropiación subjetiva, en los usos de identificación, y viceversa. Tercero, debe trabajar consecuentemente con una imagen compleja del concepto de violencia, que abarque desde las más sutiles formaciones simbólicas (no pocas veces autoinfligidas) hasta las más abiertas formaciones institucionalizadas.

d) *Grupos homogéneos en algún criterio*

Ya he contado algo de la tradicional relación conocida como *verddevuohta*. Podría decirse que, históricamente, esta relación ha venido configurando un espacio interétnico de ordenación de la diversidad interna en Sápmi. Tradicionalmente, se dice, esta relación vertebraba la diferencia, la reciprocidad y la complementariedad entre dos formas de ser "sami": los "johttisápmelaččat", pastores trashumantes de renos, y los "dálonat" dedicados a una mezcla de actividades agropecuarias de tipo estanco, a la caza, a la pesca y a otras explotaciones de la tundra (Berg 2003: 109 ss.). Esta relación entre grupos de "sámit", a veces rememorada con idealización romántica (Oskal 1991) y a veces evocada para reflexionar sobre formas de racismo en el interior de la "sociedad sami" (Vest 1991) ha sufrido un interesante proceso de cambio. Este cambio consiste fundamentalmente en dos procesos. Por un lado, la global modificación de la estructura de empleo en los últimos cuarenta años, con una reducción abrupta de las posiciones productivas tradicionalmente "*dálon*". Por otro lado, la formalización, en la segunda mitad del siglo XX, de dos listas políticas que vertebran hoy en día la principal línea de opuestos del complejo sistema político local de Guovdageaidnu: la *Guovdageainnu Dáloniid Listu* (Lista de los *Dálonat* de Guovdageaidnu) y la *Johttisápmelačča id Listu* (Lista de los Pastores Trashumantes de Renos de Guovdageaidnu). El resultado, descrito muy someramente, es la existencia de una polarización empírica, en la escala de las políticas municipales, entre una lista que defiende los intereses de protección de los pastos del sector de población dedicada al reno, y otra lista, integrada en general por trabajadores de servicios, que defiende el derecho de todos a practicar un conjunto de actividades de explotación tradicional de la tundra que, formalmente, se encuentran restringidas por la protección

legal de las tierras y las aguas frente al tráfico rodado (Miljøverndepartementet 1996).

Pero, échale a un etnógrafo un par de grupos opuestos en una escala de prácticas (en este caso, la política formal municipal) y seguramente confiará en la constitución homogénea de grupos enfrentados *en todas las demás escalas de práctica*. Confiará en esa interpretación porque, sin duda, una tal confrontación de grupos homogéneos sería deseable para colmar su voluntad estructural.

Con tal prejuicio entrevisté a uno de los líderes de una activa asociación de reciente creación la *Stuorajávri Searvi* (Asociación del Gran Lago), y a un participante de la *Kautokeino Jager og Fisker Forening* (Asociación de cazadores y pescadores de Kautokeino). A ambos les formulé el mismo prejuicio, de nuevo en la forma de un supuesto de entrevista: "no debe de haber muchos *johttisápmelaččat* en vuestra asociación..." o bien, esperando ratificar mi prejuicio de homogeneidad estructural: "¿Hay *algún johttisámi* en la *Stuorajávri Searvi*?"

> —En nuestra asociación hay muchos —contestó Isak.
> —...de los renos? ...¿pastores de renos...? —insistí.
> —Sí. En nuestra asociación hay muchos pastores de renos...
> —¿Hay muchos? —volví a insistir, incrédulo.
> —Sí, hay aproximadamente... sí, aproximadamente, yo creo que hay en todo caso unos veinte o treinta que están trabajando en el reno [en la lista oficial de 2003 había 65 miembros inscritos en la asociación].
> —Ajá, tenía el prejuicio de que no habría muchos —confesé—, pero evidentemente eso estaba completamente...
> —Y el líder que tenemos —me interrumpió Isak—... Él también es un pastor de renos
> —El líder...
> —Sí... Es pastor de renos.
> —Ajá...
> —Sí —Concluyó mi interlocutor.

La respuesta fue parecida en la Asociación de Cazadores y Pescadores. La realidad cotidiana no parecía recortarse en grupos homogéneos enfrentados, ni siquiera cuando se trataba de uno de los temas asociativos que más oposición suscitaba en la escala de la política municipal. Pero es que una cosa es la política formal y otra cosa muy distinta cazar, pescar, y proteger el Gran Lago. Eso también lo hacen, y de forma destacada, los "*johttisápmelaččat*". Tal vez por ese motivo, en la retórica concreta de los políticos del ayuntamiento la palabra "*Dálonat*" se reserva para la denominación de la lista política, pero nadie la usa para referirse a los que utilizan la tundra fuera de la actividad del reno. Para hablar de ellos, se usan en los plenos municipales otras categorías de sujeto que no están marcadas

étnicamente, como "*geavaheaddjit*" (usuarios) o "*meahccásteaddjit*" (los que van al campo —*meahcci*— a cazar, pescar, etcétera.)

> *Remedio.* El estudioso de un campo de relaciones étnicas se ahorrará muchos devaneos si supone, *de entrada*, que cualquier campo concreto y local de prácticas entraña complejidad en cuanto a la composición empírica de sus constituyentes sociales. De manera que el juego de los etiquetados étnicos consiste en realidad en un allanamiento retórico de esa complejidad, por la vía de la identificación de grupos homogéneos que son *representados* especialmente en el campo de la política formal. Como muestra este ejemplo, ese etiquetado se practica con eficacia en la constitución misma de la representación (etno)política, ya en el nivel de las políticas municipales (Cruces y Díaz de Rada 1996b). Uno de los procesos básicos de tal allanamiento consiste en suponer, adicionalmente, la propiedad de isotopía de los constituyentes sociales (véase, más abajo, el punto (g)).

e) *Unidad nominal de los grupos*

A lo largo del proceso de investigación me estoy sirviendo de un documento muy útil para mi comprensión de los vínculos locales en Guovdageaidnu. Se trata de la obra iniciada por Adolf Steen en 1952 y continuada por Ola Aarseth *Kautokeinoslekter* (*Familias de Kautokeino*). Es una exhaustiva guía de personas que se remonta a mediados del siglo XVIII y en la que se puede seguir toda la genealogía de parentesco local hasta la última edición, publicada en 1986 (Steen 1986). Se trata de una inmensa lista que, si fuera representada en forma de árbol, nos ofrecería el conjunto de parientes de cada persona nacida en Guovdageaidnu hasta esa fecha. Puesto que el sistema es bilateral, Steen decidió organizar la información por familias (*Slekter, Sogat*) designadas por el apellido paterno, dedicando cada capítulo al desarrollo en el tiempo de cada una de esas familias, con el registro de los matrimonios de todos sus integrantes. Cuando inicié mi trabajo de campo y pude darme cuenta de la utilidad de este documento, yo ya sabía que ninguna representación general de un sistema bilateral organizado en una estructura de personas vinculadas por su descendencia de un ancestro común es la llave única para entender la formación empírica de grupos sociales. La red de parentesco bilateral, la parentela, ofrece a los sujetos un criterio de vinculación, pero no obliga, por ejemplo, a un conjunto de primos, a formar un *grupo social*, a no ser que haya sistemas específicos de actividad o derecho superpuestos a la mera pertenencia nominal a la familia (Cf. Guyer 1981).

Sin embargo, si haces investigación social en Guovdageaidnu todos te advertirán de que la familia y el parentesco son decisivos para comprender la vida local. Y puedes oír que "las familias funcionan como clanes", po-

niendo en juego sus intereses en todos los escenarios de la vida pública. Charlando con una persona de allí sobre los resultados electorales municipales de 2003, pude escuchar la siguiente explicación para comprender por qué un candidato que, a su juicio no era suficientemente competente, había sido elegido como representante: "¡No tienes más que ver su *apellido*!" Esta reducción nominal de los agrupamientos funciona en Guovdageaidnu, sin duda, como un criterio elemental de orientación en el complejo espacio social. Pero, cuando intentas comprender cómo es *en la práctica* la vida social, puedes cometer serios errores de interpretación sobre el significado real de esas denominaciones. Puedes llegar a pensar, por ejemplo, que el apellido de una persona la sitúa inmediatamente en un grupo empírico delimitado de los demás grupos con sus apellidos, pasando por alto el hecho de que, cuando alguien de allí dice "¡No tienes más que ver su apellido!", está jugando en realidad con un detallado conocimiento implícito acerca de cómo ese apellido incide en la formación de alianzas para determinados fines concretos y sólo para determinadas escalas de práctica. Lo que está en juego en esa interpretación no es una trivial asociación de las personas a los nombres de las familias, sino el esclarecimiento de esa masa de conocimiento tácito que, en la comunicación ordinaria, se da por sobreentendida (Cf Strathern 1982, Shaw 1994).

Un ejemplo puede ilustrar una de las principales dimensiones de ese conocimiento tácito que connota a la lógica nominalista en la práctica ordinaria, y que impide representarse a la sociedad local como un conjunto de grupos estructurados de una vez por todas en el orden de los nombres de familia.

Para comprender la dinámica social local llevé a cabo una serie de entrevistas con líderes de asociaciones. Uno de los aspectos que me interesaba especialmente era saber si esas asociaciones deportivas, religiosas, de caza y pesca, musicales, etcétera, contenían el parentesco entre sus principios fundamentales de estructuración. Rutinariamente, preguntaba si entre los miembros de la asociación correspondiente alguna familia (*slekt*, *sohka*) se encontraba más representada que las demás. La pregunta, así formulada, era entendida inevitablemente en los términos de si, en la asociación, había algún "apellido" (*familienavn*, *goargu*) más frecuente; pero no invitaba a comprender el concepto de familia como un conjunto de relaciones sociales prácticas. Isak, cuando hablábamos sobre la *Stuorajávri Searvi* repondió:

> —¿En relación con la familia?
> —En relación con la familia, sí... —le dije—... cuando miras... los miembros dentro de la asociación... ¿hay alguna distribución según las familias...?
> —La hay... Obviamente. Es natural porque aquí... en esa zona [*guovlu*, referido a la zona de residencia cercana a El Gran Lago], hay mucha gente de mi familia que son miembros de la asociación...

—Gente que se apellida X... —comenté.
—Sí, claro... naturalmente también hay parientes que no se apellidan X; todos no...
—Ajá...
—Quiero decir que también hay muchos miembros en la asociación que son del centro [del pueblo], que viven en Alta [el centro urbano de la región de Finnmark, a 120 kilómetros de Guovdageaidnu]...
—¿También en Alta?
[...]
—Y también hay otros que viven allí, en Ráisa... y... y puede que haya alguno que vive en Oslo...

No se trataba por tanto del grupo delimitado de quienes tienen el apellido X, sino de algunos parientes con el apellido X nucleados residencialmente en torno a un área precisa de la geografía local. Isak me estaba ofreciendo aquí uno de los posibles sentidos implícitos del concepto de familia, que Sunniva Skålnes ha desarrollado magistralmente en una reciente tesis doctoral sobre residencia y nucleación de parientes en Guovdageaidnu (Skålnes 2003): vivir *cerca* dice más que llevar el mismo apellido. Los nombres son una cosa; sus contextos prácticos de uso, otra cosa muy diferente. Los nombres sugieren grupos delimitados, sus contextos prácticos de uso indican dinámicas complejas de acción entre diferentes tipos de sujetos en una escala de cercanía o lejanía en relación con un núcleo local. No basta con llevar el mismo apellido, o con ser de la familia. Esas dos propiedades cobran vida, para el propósito de la *Stuorajávri Searvi*, cuando se trata de personas vinculadas a un entorno de proximidad residencial.

Remedio. En el examen de un campo étnico, no te dejes impresionar por los nombres que se refieren a sujetos sociales. En la práctica, esos nombres *orientan* a los agentes en comunicación acerca de los sujetos reales del espacio social, pero sólo para propósitos argumentales concretos. Como se ha señalado en innumerables ocasiones, el uso real de esos nombres es *indicativo*, *indexical*, y su referencia concreta sólo puede aprehenderse, en cada caso, a través del contexto comunicativo general y en relación con un mensaje concreto (Shaw 1994, Cf. Okamura 1981, Eriksen 1991). En rigor, el punto de partida semiótico debe ser considerar a esos nombres, no en su función de *substantivos* con referencia relativamente precisa, sino en su función *pronominal*, pues siempre apuntan hacia un sujeto cuyo contenido biográfico y sociocultural concreto es desbordante. Del mismo modo que "yo" apunta hacia un contenido desbordante, oscuro e incoado (Cf. Fernández 2006) y es susceptible de múltiples referencias simultáneas (Jakobson 1985[19], Ricoeur 1990), así lo hace también un apellido, como nombre de familia, o cualquier otro significante con el que se pretende designar a un sujeto.

[19] Debo el recuerdo de esta referencia clásica a Honorio Velasco, en una charla incidental. Él mismo no fue consciente de que me la estaba aportando para el propósito de este ensayo.

f) *Objetivación de los interpretantes de relación*

No se trata sólo de usar instrumentos conceptuales adecuados para sobreponerse al nominalismo propio de la construcción de fronteras. Se trata de reconocer también que esa construcción de fronteras puede dar al traste con la elemental tarea de comprender *el sentido de los vínculos* entre los sujetos. Nuestro lenguaje analítico nos permite objetivar relaciones entre seres humanos, pero es preciso reconocer y trabajar el problema de hasta qué punto tales objetivaciones recogen adecuadamente las complejidades de los vínculos empíricos: es fácil trazar fronteras cuando los interpretantes que usamos para codificar las relaciones se reducen a unos pocos elementos estructuralmente simples, pero entonces cabe preguntarse —como ya hiciera Barth en 1966— si esos interpretantes son operativos de hecho en la vida social de los agentes y cómo lo son. Por ejemplo, ¿puede reducirse en Guovdageaidnu el sentido social de la expresión *lagas fuolki* ("pariente cercano") al grado de lateralidad en la red teórica de parientes? ¿Basta con decir *oambealli* ("prima") para suponer que ya se trata de un "pariente cercano"? Cuando hablé con Helen del asunto, su respuesta fue inequívoca:

> —Puede ser que mis primas (*oambealit*) parezcan como próximas... las más próximas...
> —¿Todas tus primas?
> —¡No todas! —exclamó— ¡Por supuesto! No, no, ¡No todas! Porque entonces la cosa se convierte en algo personal... Hay simpatía y antipatía, ¿no es así?

Hay que añadir aquí que esta respuesta no me causó en sí misma ninguna sorpresa. Hacía años que yo estaba al tanto de los problemas implicados en nuestros lenguajes analíticos (Díaz de Rada y Cruces 1994); y más años aún que había leído al Evans-Pritchard de *Los Nuer* (Evans-Pritchard 1977) y me había familiarizado con sus hipótesis sobre la dinámica de los linajes segmentarios. Lo que me sorprendió no fue, pues, la respuesta de Helen, sino mi propia pregunta. Yo esperaba, a pesar de todo, una fácil solución estructural, pues disponía de un prolijo esquema del parentesco de Hellen, pero no disponía, no dispongo aún hoy en día de un instrumento conceptual igualmente potente para comprender la "simpatía", lo que exigirá sin duda una interpretación enormemente matizada acerca de los sentidos socioculturales de la "proximidad", y más aún de lo "local" (Cf. Geertz 1983; Díaz de Rada 2007a).

> *Remedio.* Quien tenga curiosidad por la estructuración concreta de un campo étnico, hará bien en retrasar al máximo el cierre categorial acerca de las vinculaciones sociales. No debe, pues, apresurarse en suponer que una palabra referida a un *vínculo*, establece de una vez por todas una significación precisa de la rela-

> ción humana de que se trate. Si esto es cierto para el signo "*lagas fuolki*" ("pariente cercano"), ¿cómo no ha de serlo para la expresión "*sámi servodat*" ("sociedad sami")? Puesto que nuestra ciencia discurre a través de la objetivación de los interpretantes de relación, tarde o temprano habremos de cerrar estos sentidos. Pero el remedio para el prejuicio derivado de la prisa es esperar: explorar con el mayor detalle posible, en cada escala de prácticas, cuál es, en concreto, la forma de los vínculos.

g) *Isotopía (identidad de las propiedades de los sujetos agrupados o razonamiento en paquetes)*

En mi afán por encontrar algo estable en la lógica de los agrupamientos sociales de Guovdageaidnu, acudí varias veces a conversar con Alf Isak Keskitalo, quien, durante mis estancias de campo, ocupaba la posición de Jefe del Museo Sami Municipal. Alf Isak es autor de unos de mis libros de cabecera para esta investigación *Guovdageainnu suohkangirji / Kautokeino sognebok* (Keskitalo 1998), un recorrido histórico por la sociedad de Guovdageaidnu escrito con gran detalle documental y con una fina sensibilidad antropológica. Nunca he creído que los denominados "informantes clave" sirvan de mucho cuando vas a buscar en ellos la solución a problemas de conocimiento que no puedes resolver tú mismo con una buena triangulación de fuentes. Pero, más que un "informante clave", Alf Isak se comportó conmigo como un colega muy bien informado; a lo mejor, pensé yo, en su propia indagación de la sociedad de Guovdageaidnu, había ya encontrado la piedra filosofal de la estructura de parientes y sus relaciones con la política local. Veamos este fragmento de entrevista, mantenida durante mi tercera estancia en 2003:

> —Estoy en esa fase en la que... tengo un problema para encontrar una visión global acerca de cómo son los diferentes grupos en el interior de cada familia... en los principales apellidos en Guovdageaidnu: Por ejemplo, si piensas en Hætta, Sara, Eira, Gaup...
> —Sí... —Alf Isak esperaba pacientemente la formulación de mi "problema".
> —Triumf... Desde luego que no se trata de que sean [grupos] excluyentes, sino solamente de saber cuáles son los principales grupos internos, en el interior de estas grandes familias, por ejemplo, [¿qué grupos hay en el interior de la familia] Hætta...?
> Ante la magnitud de la cuestión, Alf Isak se tomó una larga pausa. Finalmente dijo:
> —Hætta es muy importante... porque ahí hay muchos...
> —Sí... —dije yo, con impaciencia.
> —Los Hætta *son* muchos —y se detuvo de nuevo—. Y como son muchos, también hay muchas relaciones internas...

—Ajá...
—Cuando los apellidos son pequeños (*smávvit goarggut*)... Entonces hay menos gente, y entonces, en el interior no hay tantas relaciones internas...
—Ajá...
Bien —me dije— una buena introducción. Ahora, con el libro de las familias en la mano, me empezará a decir qué apellidos y grupos de parientes forman los principales grupos políticos... Es preciso señalar que era la cuarta vez que hablaba con Alf Isak de estos temas durante mis tres estancias de campo, y que por entonces yo ya había iniciado un estudio de detalle sobre las relaciones de parientes y el campo político. O sea que, según mi conocimiento del momento, yo estaba formulando preguntas precisas y adecuadas.
—Puede decirse —continuó— que existe la posibilidad de que esas relaciones vayan hacia fuera... hacia otro sitio. Si se trata de un apellido grande, entonces existe la posibilidad de que muchas relaciones...
—Vayan hacia adentro... —sugerí, dándome cuenta ya de que la unidad de reflexión de Alf Isak era la *relación* no el *grupo*.
—Eso, hacia adentro.
—Ajá, pero, por ejemplo, en Guovdageaidnu, si piensas en el apellido Hætta... —insistí.
—Sí.
—¿Cuántos grupos internos son explícitos? eh... sí, ¿cuántos grupos internos hay en ese apellido?
—Sí... —Alf Isak se detuvo de nuevo, pero esta vez parecía no comprender mi pregunta. Así que la volví a formular:
—¿Cuántos grupos se encuentran en ese apellido, que sean grupos explícitos...? ¿Tres? ¿Cuatro? ¿Cinco grupos?
—¿Qué clase de grupos? —preguntó— ¿Cualquier clase de grupos... internos? —Como estábamos hablando de la política local de partidos creí que no habría duda del objeto de la conversación, y consideré que Alf Isak estaba, simplemente, pensando en voz alta.
—¡Eso! —insistí— grupos internos...
—¿Qué es eso? —preguntó Alf Isak de pronto.
—¿Qué es eso?
—Sí...
—¡Ése es mi problema! —exclamé, desesperado.
—Ya...
Volví a comenzar de nuevo:
—Por ejemplo, veamos un apellido, Hætta... Entonces, debe de haber Hættas que sean *johttisápmelačča*t, otros que sean *dálonat*, y así...
—Sí, Mmmm, Sííí... Eso es muy difícil de decir por que todos ellos están relacionados por el parentesco, así que se encuentran Hættas tanto en el reno como... [...] entre los *dálonat*... y por supuesto los hay que se dedican a la política... pero esos Hættas que se dedican a la política también pueden contarse tanto entre los que trabajan en el reno como entre los *dálonat* —Alf Isak sonrió— Así que es difícil decir... Una parte de los Hættas son políticos... Pero hay algunos que se dedican más intensivamente a la política que otros que también están en la familia Hætta... Y lo mismo pasa entre los Sara, una parte de ellos se dedican más intensivamente a la política que otros... [...] Y por supuesto, aunque alguna per-

> sona lleve el apellido Hætta, eso no significa que vaya a apoyar a un alcalde que también lleve ese apellido.
> —Ajá... —Creo que en ese punto empecé a entenderme a mí mismo. Mi indagación estaba evidentemente mal orientada desde el punto de partida.
> Alf Isak continuó:
> —¡Hay tantos! Ese Hætta puede tener un punto de vista político completamente diferente del de ese alcalde...
> —Ya —En este momento yo ya comencé a reírme abiertamente.
> —...ese alcalde que también se llama Hætta. Así que no es automático en ese sentido... Tú mismo lo sabrás, si consideras a todo los Pereiras que viven en Madrid...
> —Sí —contesté, resistiéndome a la idea de que una sociedad de tres mil habitantes como la de Guovdageaidnu pudiera ser comparable a mi ciudad natal, con cinco millones [20].

Todo quedó claro a partir de ahí; y, como suele suceder en el proceso etnográfico, todo era ahora mucho más complejo. En el discurso ordinario de las gentes de Guovdageaidnu, la política local funciona "como en clanes". Pero, incluso cuando los criterios de identificación social de las personas sugieren, en el discurso nativo ordinario, un campo social isotópico, o sea, la existencia de agrupamientos de sujetos que comparten paquetes de propiedades conjuntamente, como tener un apellido, formar parte de un partido, ostentar una identidad étnica, etcétera, la indagación empírica en la formación de relaciones concretas muestra obstinadamente que la característica dominante de esas propiedades es la *relacionabilidad* y no el aislamiento; y que la propiedad fundamental de los alineamientos categoriales resultantes es su *inestabilidad* y su condición eminentemente situacional, o, en su caso, histórica.

Esto no quiere decir necesariamente que el establecimiento de relaciones en el campo político de Guovdageaidnu sea completamente caótico, a la luz del parentesco. La figura 6 muestra cómo, a lo largo de tres generaciones, los descendientes políticamente activos en una red familiar (los descendientes de [1]), trabajan de forma general (aunque no exclusivamente) para el partido laborista, y tienden a contraer matrimonio generalmente (aunque no exclusivamente) con personas de la lista de los *Johttisápmelaččat*,

[20] Pedro Tomé me ha señalado con acierto que la orientación de esta entrevista incluyó otros prejuicios quizá más básicos que el de la búsqueda de grupos isotópicos en el campo de la política y el parentesco. En particular, la indagación sobre esta hipotética relación isotópica puede ser deudora del supuesto de que las pequeñas sociedades funcionarán de un modo más esquemático en la distribución de sus relaciones que las sociedades demográficamente mayores; un supuesto completamente infundado. Para un enfoque de investigación previo que tomó por objeto a una sociedad de unos 140.000 habitantes, y en el que no partimos de tal supuesto, véase Cruces y Díaz de Rada 1996a.

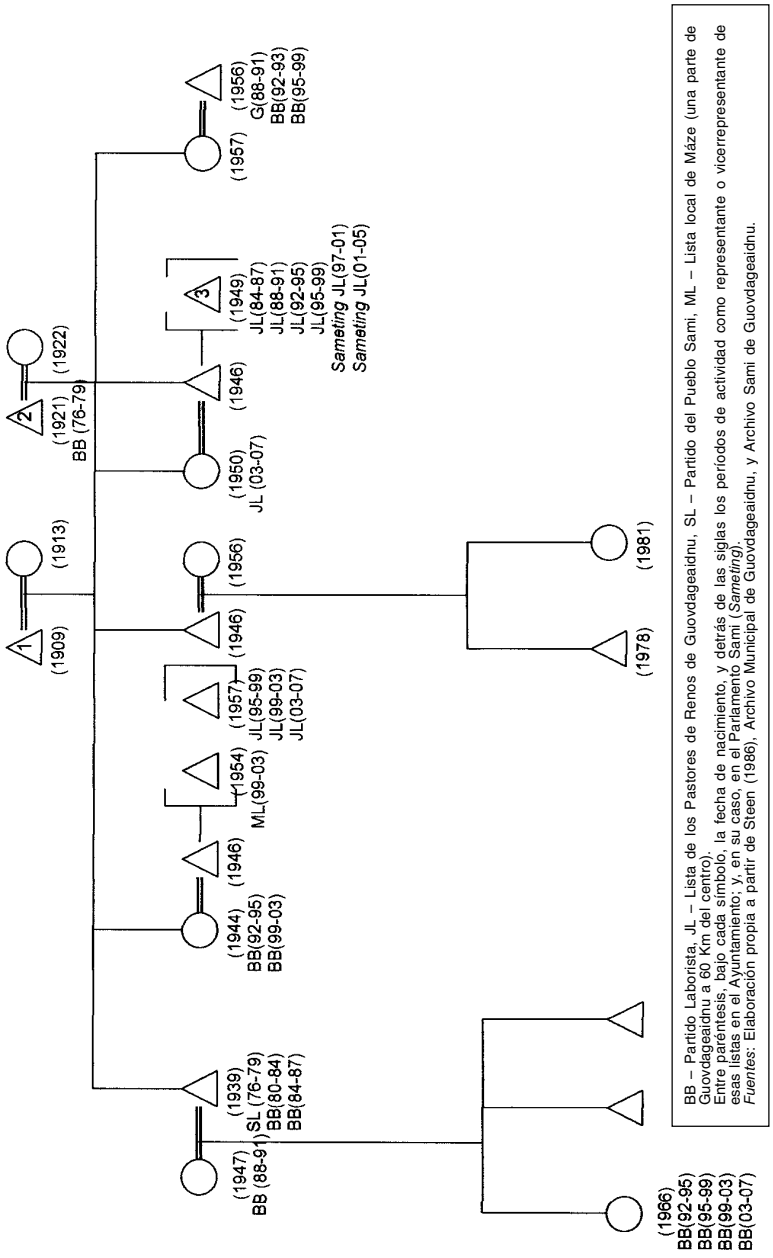


Figura 6. Descendientes políticamente activos (representantes o vicerrepresentantes) en una red familiar de Guovdageaidnu.

uno de cuyos miembros prominentes [3] es, a su vez, hijo de un miembro de partido laborista [2]. Pero lo esencial es que ninguna de estas personas entendería ni pondría en práctica la relación entre parentesco y política como si se tratase de una relación isotópica; como si los que comparten apellido (e incluso padre) tuvieran que compartir también una misma identidad política, estable y estructurada. Usando el lenguaje analítico de Brubaker y Cooper, estas personas comparten *atributos comunes* en el espacio clasificatorio de la política local, y se encuentran claramente *relacionadas* en un tejido social para algunos propósitos. Pero ello no significa que formen un *grupo* solidario, distintivo y delimitado *en todas sus escalas de práctica* (Cf. Brubaker y Cooper 2000: 20). Lo que quiere decir esto es, simplemente, que las atribuciones de una "identidad" de cualquier clase a los sujetos de un campo social concreto no pueden tomarse como *premisas* del juego social, sino en todo caso y con toda la prudencia necesaria, como *propiedades derivadas* de sus acciones locales en alguna escala de acción (Cf. Brubaker y Cooper 2000: 28) [21].

Por otra parte, yo perseguía en el campo una isotopía entre relaciones de parentesco y pertenencia a partidos basándome en un prejuicio claramente etnocéntrico del que tomé conciencia muy avanzado ya mi trabajo de campo, gracias precisamente al comentario de uno de los políticos representados en esa figura 6: "En Guovdageaidnu, puede suceder que los parientes se sitúen en diferentes partidos políticos para diversificar sus opciones de influencia". O sea, que allí no es la política la que estructura al parentesco (como podría pensar un etnógrafo procedente de una sociedad en la que, sólo aparentemente, ambas esferas se encuentran disociadas), sino que es el parentesco el que estructura a la política. Hasta entonces yo sólo había imaginado que dos hermanos en diferentes partidos políticos estarían enfrentados categorialmente, y eventualmente separados conflictivamente; ahora debía empezar a pensar que esos dos hermanos podían estar cooperando complementariamente en un mismo tejido de intereses familiares. El partido, como institución burocrática tendente a trazar *estratégicamente* fronteras sociales excluyentes, opera en Guovdageaidnu muy probablemente, sometido al código mucho más *táctico* del parentesco (Cf. De Certeau 1979, Bourdieu 1987), en el que, si bien es relativamente fácil predecir, positiva-

[21] Gunther Dietz ha explicado convincentemente cómo la Introducción de Barth a *Los grupos étnicos y sus fronteras* pudo dar lugar a la confusión entre las operaciones de categorización de los agentes y la formación de grupos empíricos, al citar este texto: "En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización" (Barth 1976: 15, citado en Dietz 2003: 86)

mente, que habrá una vinculación activa, para diversos propósitos, entre los miembros del mismo grupo doméstico; es prácticamente imposible precisar, negativamente, quién será *excluido* de esa esfera de pertenencia. Las fronteras pasan más claramente por entre los partidos que por entre las familias o las redes de parientes.

Así pues, si se trata de construir un discurso analítico empíricamente válido, yo ya no puedo ver a mis sujetos como "Hættas", "Miembros del partido laborista", o, como ya hemos avanzado en otro punto, como "samis", sin especificar en cada caso, en qué escala de prácticas estas atribuciones de identidad son operativas, y en relación con qué dinámica institucional concreta. Se trata aquí de una limitación fundamental de nuestro lenguaje analítico disponible: ¿cómo hablar de los *sujetos* sin sujetarlos excesivamente a nuestros prejuicios identitarios? Más aún, ¿no será que la creencia misma en la identidad, entendida analíticamente como estabilización de un sujeto, limita radicalmente nuestra comprensión de lo que las personas hacen cuando actúan en sus diversas escalas de práctica e identificación? (Brubaker y Cooper 2000, García 2001: 27).

> *Remedio.* Para adecuar la mirada etnográfica a los procesos de estructuración de un espacio étnico (y, a este respecto, de cualquier espacio social), es preciso partir del supuesto de que las propiedades que caracterizan a los sujetos sociales no funcionan en paquetes estables. Probado que todos los miembros de un supuesto grupo homogéneo *A*[22] comparten demostradamente el atributo *x (*por ejemplo*, ser de una misma familia)*, es casi seguro que no compartirán mecánicamente otro u otros atributos *y, z,..., (*por ejemplo, *pertenecer a un partido político, a una iglesia, etcétera)*. Naturalmente, es posible que el material empírico falsee esta hipótesis. Pero si hacemos etnografía no debemos partir de la hipótesis contraria, y muy especialmente en el caso del estudio de la etnicidad. Si asumimos de entrada que compartir un etnónimo (por ejemplo, "noruego", "español", "sami") en algunas escalas (particularmente, en los discursos y documentos de estado) es concurrente con un conjunto estable de atribuciones sociales, el resultado se produce ya antes de todo intento de comprensión analítica: se llama "fundamentalismo cultural" (Stolcke 1995).

h) *Ethnos*

El 6 de febrero se celebra el Día del Pueblo Sami, *Sámiálbmot Beaivi*. Asistí en mi última estancia de campo a la mayor parte de los actos públicos celebrados en Guovdageaidnu. El estatus oficial de esta fiesta es algo confuso. Día inequívocamente festivo en poblaciones como Guovdageaidnu y Kárášjohka, y en instituciones como el Parlamento Sami, se mantiene sin

[22] En el caso de que pueda atribuírsele tal homogeneidad (véase el punto (d) *supra*).

embargo laborable en el calendario oficial noruego. Los niños deben, por tanto, asistir a la escuela, pero la escuela ha adaptado su actividad a la celebración plena del día festivo. A las once de la mañana estaba yo, a treinta grados bajo cero en un día transparente de invierno, en el patio de la escuela infantil, donde iba a celebrarse al aire libre uno de los acontecimientos vertebrales del día. Una multitud de niños y algunos padres y maestros se habían congregado para izar la bandera sami, cantar el himno y escuchar el discurso tradicional del alcalde. Los emblemas del *ethnos* iban a cobrar vida. Después de haber experimentado un falsación constante de mis prejuicios estructurales a lo largo de los años, ya sólo me sorprendió a medias comprobar que el director del canto del himno, en sami, sería Terje Aho, un maestro de la escuela, él mismo —pensé yo— "un dáčča". Pero aún me sorprendió lo suficiente como para preguntarme cómo debía describir una realidad étnica en la que uno de los maestros de ceremonias del Día del Pueblo, no pertenecía —bajo mi prejuicio— a ese "pueblo". Ese "dáčča" acababa de desplegar más de dos piernas.

Yo había hablado con él unas semanas antes, en su condición de director de un coro muy activo, el *Dimitri Joavku*, que es, en sí mismo, un ejemplo notable de integración social. En él comparten espacio personas nacidas en Guovdageaidnu con un número muy significativo de personas procedentes de otros lugares, inmigrantes laborales, como el propio Terje, con un repertorio musical en el que la música vocal tradicional (*luohti*) tiene un gran protagonismo. Cuando interpretan esa música, "samis" y "no samis" cantan en sami; aunque unos y otros también cantan en noruego, y en otros idiomas, cuando el repertorio lo pide. Cuando releo la entrevista que tuve con Terje encuentro un prodigio de torpeza etnográfica: incapacitado por un esquema de la etnicidad, que, por muy dinámico que se presente, confía en que los sujetos se definirán tarde o temprano por su pertenencia a algún *ethnos*, mostré reiteradamente mi insensibilidad hacia un discurso asentado en la experiencia de pertenencias complejas, en las que la noción misma de etnicidad es constantemente puesta en entredicho. Terje debió de comprender parte de esta incapacidad, cuando ante la enésima pregunta sobre si el coro cantaba "música sami o no" se limitó a responder, dándome una auténtica lección metodológica, "¿pero has *oído* nuestra música?". La había oído, pero seguramente no la había escuchado.

Ahora queda la tarea de interpretar mis materiales desde esa escucha; la tarea de articular un espacio teórico sobre la etnicidad que pueda partir de la evidencia empírica de una vida social que suena en la forma de un canto polifónico.

> *Remedio.* Para analizar adecuadamente un espacio étnico no basta con que *sepas*, intelectualmente, que has de mirar a las relaciones y no a los sujetos reificados,

definidos por el engañoso etnónimo ("*sámi*", "*norsk*"). Tampoco basta con que sepas, intelectualmente, que esos etnónimos son símbolos construidos histórica y contextualmente. Además debes afinar tu sensibilidad hasta ser capaz de *sentir* que el espacio de los diferenciales étnicos que procesan los agentes se sitúa en un vasto espacio de diferenciales de toda especie [socioprofesionales, de edad y generacionales, de género, lingüísticos, familiares, políticos... (Cf. Díaz de Rada 2007b). Nunca accederás a la comprensión de las formas específicas de la *diferencia étnica* si no comienzas por ver y escuchar la vida social como un vasto entramado de formas de diferencia. Tejida en ese entramado, la etnicidad, contra lo que predica a diario la prensa y otros medios de comunicación, contra lo que predica tu pasaporte, sólo es un proceso *parcial*, probablemente diminuto, que camina a trompicones reuniendo los pedazos de realidad que, en la vida práctica, le dan *cuerpo expresivo* (cf. Weber 1984, Segunda parte, Sección IV). Un proceso que, además, se ve connotado diferencialmente según la escala de acción práctica de que se trate. Por eso es posible ver a un hipotético "dáčča" oficiando el canto del himno sami en Guovdageaidnu: porque el ethnos, en la práctica, no es de una sola pieza. No comprenderás la estructuración de un espacio étnico si sólo vas a buscar etnicidad; o si crees que la etnicidad es, de antemano, la forma fundamental de la diferencia. "Idealmente —escribió Trond Thuen en 1985— deberíamos aproximarnos al estudio de tales relaciones sin prejuicio alguno en cuanto a la existencia de grupos étnicos en un área, o, al menos, sin ideas preconcebidas acerca del carácter y el alcance de tales relaciones" (Thuen 1985: 37).

PROBLEMAS DE ESCALA

Como ser humano *debo* ser alguien; como antropólogo *debo* entender que la condición de "ser alguien" opera en un espacio abierto y relativamente indeterminado de relaciones prácticas*:* un espacio complejo. Sólo de este modo puedo llegar a interpretar qué significa "ser", y para qué, en cada sociedad concreta. En este relato he querido ilustrar cómo mi experiencia de campo ha abierto la ventana a esa complejidad. El trabajo de campo ha sido un recurso fundamental para la transformación de mi sensibilidad analítica: un trayecto que media entre un conjunto de supuestos teóricos, señalados aquí como prejuicios, y un conjunto de remedios para neutralizar esos prejuicios. Obviamente, esos remedios constituyen nuevos prejuicios para futuras aproximaciones analíticas. No puede ser de otra manera. El conjunto de remedios que he postulado en este ensayo resume mi actual equipaje conceptual acerca de la etnicidad, mi argumento básico para la etnografía por venir.

Este argumento no implica la simple difuminación o disolución de las definiciones de los sujetos en la corriente de las situaciones de acción (Cf. Okamura 1981, Eriksen 1991, Díaz de Rada 2004). Hay escalas de realidad, generalmente fraguadas en asociaciones burocráticas como los partidos o los

estados, en las que las definiciones identitarias operan fijando históricamente criterios de *sujeto*. Estas instituciones burocráticas definen y fijan claramente sus fronteras y sus territorios estratégicos de manera dicotómica. Tales fijaciones establecen categorías de sujeto que se sobreimponen a las prácticas concretas de identificación, por medio de las cuales las personas de carne y hueso *buscan* e *incoan*, en sus esferas de relaciones complejas, sus sentidos del ser (Cf. Fernández 2006, Jenkins 1994)[23]. En general, cuanto más distante es la mirada institucional hacia un campo de relaciones sociales, cuanto menos local es y más acabada es su panopsis, más nítidas aparecen las fronteras étnicas, como en la mirada aérea que nos ofrecen los mapas o en el extrañamiento temporal que practica la historia escrita. Las fronteras se difuminan cuando te acercas a las prácticas concretas, al entorno próximo de las relaciones locales, a la memoria biográfica. De lejos, la etnicidad aparenta ser un nítido juego de signos estables y categorías clasificatorias; de cerca, la etnicidad se nos presenta como un proceso simbólico complejo, abierto, de sujetos incoados. Mostrar cómo esos diversos órdenes de estabilidad e incoación, de clausura y apertura, se articulan en el juego social y en la práctica de las instituciones es mi tarea futura.

Los remedios que he propuesto en este ensayo tampoco están ahí para impugnar las sensibilidades identitarias concretas de los agentes por la vía de una ingenua acusación de artificialismo. No se trata de "privar a nadie de la 'identidad' como herramienta política, o de socavar la legitimidad que conlleva realizar llamamientos políticos en términos identitarios" (Brubaker y Cooper 2000: 34; Cf. Briggs 1996). En su vinculación biográfica, y por tanto *vivida*, con determinados sistemas expertos, y en particular con las instituciones escolares y políticas, y en su formación en las esferas de pertenencia íntimas, como la familia o la amistad, los agentes construyen sus particulares relatos de coherencia, y, con arreglo a estos relatos, apelan eventualmente a sus derechos a la "identidad". Nuestra tarea como antropólogos es, en este caso, comprender analíticamente cómo se forman esos relatos de coherencia en las diversas escalas articuladas de la acción y qué formas diversas del ser alumbran.

Esto exige un cambio de lente ontológica. La construcción teórica de

[23] El examen que Bjørn Bjerkli y Trond Thuen (1999) realizaron de la articulación de discursos locales y etnonacionales en un caso judicial, que sancionó al estado con la devolución de una tierras a sus nativos de Kåfjord (Gáivuotna), revela que cuando la institución burocrática, como en este caso judicial, trabaja sobre escalas de sujeto concreto y de práctica productiva concreta, es capaz de prestar atención a las complejidades también concretas de la vida práctica. No así cuando, como habitualmente es el caso de las instituciones políticas y escolares, la burocracia trabaja con definiciones genéricas de sujetos, deslocalizados de sus prácticas ordinarias (Cf. Díaz de Rada 2007a).

sujetos sociales que se constituyen como un "uno" y un "otro" es tan aguda en nuestra tradición intelectual que se hace presente incluso cuando los autores intentan partir de una visión compleja del espacio étnico. En mi opinión, éste es también el caso de Gerd Baumann, cuando percibe dos límites en la gestión comunicativamente negociable de la diferencia étnica: el de la implosión de toda gramática de identidad y alteridad cuando explota la violencia; y el de su cancelación por la vía del amor platónico: es decir, la identidad plena entre el amante y el amado torna ya innecesaria cualquier comunicación entre diferentes (Baumann 2004: 42). Pero en el caso del amor queda un amplio margen aún sin explorar a partir de la contribución de Baumann y Gingrich (2004): el de la relación amorosa empírica (nunca tan platónica), la confianza entre agentes concretos (Cf. Velasco *et al*. 2006), por la cual uno y otro son metáforas incompletas el uno del otro, parcialmente identificados el uno con el otro, de manera que ni uno ni otro se consideran, *precisamente ahí*, totalmente, uno y otro: sujetos liminales, transformistas, que tan pronto pueden llegar a abandonarse el uno en el otro, como abandonar el uno al otro, defraudarlo, traicionarlo. He intentado anticipar esta relación empírica siquiera tentativamente, en Sápmi, mi querido campo de pruebas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ANDERSON, B. 1997. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

BARTH, F. 1966. *Models of Social Organization*. Glasgow: Royal Anthropological Institute, Occasional Paper nº 23.

—. 1976 [1969]. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

—. 1992. "Towards Greater Naturalism in Conceptualizing Societies", en A. Kuper (ed.), *Conceptualizing Society*: 17-33. Londres: Routledge.

—. 1993. "Are Values Real? The Enigma of Naturalism in the Anthropological Imputation of Values", en M. Hechter, L. Nadel y R. E. Michod (eds.), *The Origin of Values*: 31-46. Nueva York: Aldine de Gruyter.

BATESON, G., 1976. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.

BAUMANN, G. 2001. *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

—. 2004. "Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach", en G. Baumann y A. Gingrich (eds.), *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*: 18-50. New York: Berghahn.

—. y A. GINGRICH (eds.). 2004. *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*. New York: Berghahn.

BERG, B. A. (coord.). 2003. *Sámi kulturoahppu*. Nesbru: Vett & Vitten.

BJERKLI, B. y T. THUEN. 1999. "Lokalt eller nasjonalt? Divergerende diskurser om legitimering av rettigheter". *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 10: 179-192.

BOURDIEU, P. 1987. "De la regla a las estrategias", en *Cosas dichas*: 67-82. Barcelona: Gedisa.

BRANTENBERG, T., J. HANSEN y H. MINDE. 1993. *Becoming Visible. Indigenous Politics and Self-Government*. Tromsø: Centre for Sámi Studies.

BRIGGS, Ch. L., 1996. "The Politics of Discursive Authority in Research on the 'Invention of Tradition'". *Cultural Anthropology* 11 (4): 435-469.

BRUBAKER, R. y F. COOPER. 2000. "Beyond 'Identity'". *Theory and Society* 29: 1-47.

COHEN, A. 1974. "The Lesson of Ethnicity", en A. Cohen (ed.), *Urban Ethnicity*: ix-xxiii. Londres: Tavistock.

COHEN, R. 1978. "Ethnicity: Problem and Focus in Anthropology". *Annual Review of Anthropology* 7: 379-403.

CRUCES, F. y Á. DÍAZ DE RADA. 1996a. *La ciudad emergente. Transformaciones urbanas, campo político y campo asociativo en un contexto local*. Madrid: UNED.

—. 1996b. "Symbolic and Political Representation. The Meeting as a *mise en scène* of the Electoral Link", en Å. Boholm (ed.), *Political Ritual*: 94-125 Gotemburgo (Suecia): IASSA.

DE CERTEAU, M. 1979. *L'invention du quotidien, I: Arts de faire*. París: Union Générale d'éditions.

DÍAZ DE RADA, Á. 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

—. 2003. "Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* LVIII (1): 237-262.

—. 2004. "El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización", en L. Díaz G. Viana (coord.), *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*: 77-102. Madrid: CSIC.

—. 2007a. "School Bureaucualy, Ethnography and Culture: Conceptual Obstacles to Doing Ethnography in Schools» *Social Anthropology* 15,2: 205-222.

—. 2007b. "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela". *Revista de Antropología Social*. 16: 117-118.

—. y F. CRUCES. 1994. "The Mysteries of Incarnation. Some Problems to Do with the Analytic Language of Practice", en K. Hastrup y P. Hervik (eds.), *Social Experience and Anthropological Knowledge*: 101-120. Londres: Routledge.

DIETZ, G. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

DUMONT, L. 1987. *Ensayos sobre el individualismo*. Madrid: Alianza.

EIDHEIM, H. 1976. "Cuando la identidad étnica es un estigma social", en F. Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*: 50-74. México: Fondo de Cultura Económica.

—. 1990. *Aspects of the Lappish Minority Situation*. Oslo: Oslo Occasional Papers in Social Anthropology, n.º 14.

ERIKSEN, T. H. 1991. "The Cultural Contexts of Ethnic Differences". *Man* 26 (1): 127-144.

ESCOTO ERIÚGENA, J. 2002. *División de la naturaleza (Periphyseon)*. Barcelona: Folio.

EVANS-PRITCHARD, E. 1977. *Los Nuer*. Barcelona: Anagrama.

FERNÁNDEZ, J. 2006. "La oscuridad al fondo de la escalera. Lo incoado en la investigación simbólica y algunas estrategias para abordarlo", en *En el dominio del tropo. Imaginación figurativa y vida social en España*: 285-314. Madrid: UNED.

—. y M. HERZFELD. 1998. "In Search of Meaningful Methods", en H. Russell Bernard (ed.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*: 89-129. Walnut Creek (California, EE.UU.): Altamira Press.

GARCÍA, J. L. 2001. "Las fronteras administrativas y sociales. Su influencia epistemológica en la antropología", en María Cátedra (ed.), *La mirada cruzada en la Península Ibérica*: 21-36. Madrid: La Catarata.

—. y H. VELASCO, M. LÓPEZ COIRA, F. CRUCES, Á. DÍAZ DE RADA, A. ÁLVAREZ y A. ORGAZ. 1991. *Rituales y proceso social. Estudio comparativo en cinco zonas españolas*. Madrid: Ministerio de Cultura.

GASKI, H. 1997. "Voice in the Margin: A Suitable Place for a Minority Literature?", en H. Gaski (ed.), *Sami Culture in a New Era. The Norwegian Sami Experience*: 199-220. Karasjok: Davvi Girji.

GASKI, L. 2000. *Hundre prosent lapp? Lokale dikurser om etnisitet i markedbygdene i Evenes og Skånland, (Dieđut 2000-5)*. Sámi Instituhtta.

GEERTZ, C. 1983. "'From the Native's Point of View': On the Nature of Anthropological Understanding", en *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*: 55-70. Nueva York: Basic Books.

GLUCKMAN, M. 1978. *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal*. Madrid: Akal.

GUYER, J. 1981. "Household and Community". *African Studies Review* 24 (2-3): 87-137.

JACKSON, A. (ed.). 1987. *Anthropology at Home*. Londres: Tavistock.

JAKOBSON, R. 1985 [1956], "Los conmutadores, las categorías verbales y el verbo ruso", en *Ensayos de lingüística general*: 307-332 Barcelona: Planeta–De Agostini.

JENKINS, R. 1994. "Rethinking Ethnicity: Identity, Categorization and Power". *Ethnic and Racial Studies* 17 (2): 197-223.

KARNER, Ch. 2004. "Between Structure and Agency. From the *langue* of *Hindutva* Identity Construction to the *parole* of Lived Experience", en G. Baumann y A. Gingrich (eds.), *Grammars of Identity/Alterity. A Structural* Approach: 157-172 New York: Berghahn.

KESKITALO, A. I. 1998. *Guovdageainnu suohkangirji / Kautokeino sognebok*. Kautokeino: Kautokeino kommune.

LANDBRUKSDEPARTEMENTET. 1978. *LOV 1978-06-09 nr 49: Lov om reindrift*.

LEVINE, H. B., 1999. "Reconstructing Ethnicity". *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 5 (2): 165-180.

MAUSS, M. 1979 [1924]. "Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas", en *Sociología y antropología*: 153-263. Madrid: Tecnos.

MILJØVERNDEPARTEMENTET. 1996. *Om lov om motorferdsel i utmark og vassdrag av 10. juni 1977 nr. 82*.

OKAMURA, J. Y. 1981. "Situational Ethnicity". *Ethnic and Racial Studies* 4 (4): 452-465.

OSKAL, I.-M. 1991. "Verddevuohta Guovdageainnus –Ovdal ja dál", en H. Gaski (ed.), *Cafe boddu 1*: 87-106. Kárášjohka: Davvi Girji.

OSKAL, N. (ed.). 2002. *Samisk selvbestemmelse, (Dieđut 2002-2)*. Sámi Instituhtta.

PAINE, R. 2003. "Identitesfloke: Same-same. Om komplekse identitetsprosesser i samiske samfunn", en B. Bjerkli y P. Selle (eds.), *Samer, makt og demokrati. Sametinget og det nye samiske offentligheten*: 291-317. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

PEDERSEN, S. 1999. "Statens eiendomsrett til grunnen i Finnmark —en del av den interne 'kolonihistorie'", en H. Eidheim (ed.), *Samer og nordmenn*: 15-38. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

RICOEUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. París: Seuil.

ROLAND, G. 1993. "A University in the 'Fourth World': The Self-Determination of the Norwegian Saami". *Dialectical Anthropology* 18: 73-100.

SAUGESTAD, S. 1982a. "The Two Sides of the House: Identity and Social Organisation in Kilbroney, Northern Ireland", en A. P. Cohen (ed.), *Belonging. Identity and Social Organization in British Rural Cultures*: 131-164. Manchester: Manchester University Press.

—.1982b. "The Glorious Twelfth. The Politics of Legitimation in Kilbroney" en A. P. Cohen (ed.), *Belonging. Identity and Social Organization in British Rural Cultures*: 278-291. Manchester: Manchester University Press.

—. 1995. "Protestánttaid ja katolihkaid gaskavuođat Davvi-Irlánddas", en R. Erke y A. Høgmo (eds.), *Identitehta ja eallin*: 129-141. Kárášjohka: Sámi Oahpahusráđđi.

SHAW, Th. A. 1994. "The Semiotic Mediation of Identity". *Ethos* 22 (1): 83-119.

SKÅLNES, S, 2003. *Bustad og beiteland*. Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet: Fakultet for arkitektur og bilekunst. Dr. Ingeniøravhandling 2003, 51.

SOLBAKK, A. (ed.). 1993. *Sápmelaččat*. Kautokeino: Sámi Instuhtta / Davvi Girji.

—. 1997. *Sámi historjá 2. 1751 rájes dálá áigái*. Karasjok: Davvi Girji.

SPRENGER, G. 2004. "Encompassment and its Discontents: The Rmeet and the Lowland Lao", en Gerd Baumann y Andre Gingrich (eds.), *Grammars of Identity/Alterity. A Structural* Approach: 173-191. New York: Berghahn.

STEEN, A. 1986. *Kautokeinoslekter*, *Revidert og utvidet av Ola Aarseth*. Karasjok: Norsk Folkemuseum.

STOLCKE, V. 1995. "Talking Culture. New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe". *Current Anthropology* 36 (1): 1-24.

STORDAHL, V. 1997. "Sami Generations", en H. Gaski (ed.), *Sami Culture in a New Era. The Norwegian Sami Experience*: 143-154. Karasjok: Davvi Girji.

STRATHERN, M. 1982. "The Place of Kinship: Kin, Class and Village Status in Elmdon, Essex", en A. P. Cohen (ed.), *Belonging. Identity and Social Organization in British Rural Cultures*: 72-100. Manchester: Manchester University Press.

SWEEN, A. 1996. "Flerkulturell kjærlighet". *Varanger årbok*: 139-143.

TAMBIAH, S. J. 1990. "Multiple Orderings of Reality: the Debate Initiated by Lévy-Bruhl", en *Magic, Science, Religion and the Scope of Rationality*: 14-40. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

THUEN, T. 1985. "Acculturation and Ethnic Survival? Some Problems in the Study of the So-Called 'Norwegianized' Sami Communities". *Acta Borealia* 1/2: 29-45.

—. 1993. "Etnisk grense og kulturelt innhold", en B. Skavlan y M. Enger, *Norsk Sosialantropologi 1993 —et utsnitt*: 246-252. Oslo: Norges Forskningråd.

—. 2003. "Lokale dikurser om det samiske", en B. Bjerkli y P. Selle (eds.), *Samer, makt og demokrati. Sametinget og det nye samiske offentligheten*: 265-290 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

VALKEAPÄÄ, N.-A. 1989. *Beaivi, Áhčážan*. Kautokeino: DAT.

VELASCO, H., Á. DÍAZ DE RADA, F. CRUCES, R. FERNÁNDEZ, C. JIMÉNEZ DE MADARIAGA y R. SÁNCHEZ MOLINA. 2006. *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

VELASCO, H., M. LÓPEZ COIRA, F. CRUCES, Á. DÍAZ DE RADA, A. ÁLVAREZ y A. ORGAZ. 1991. *Rituales y proceso social. Estudio comparativo en cinco zonas españolas*. Madrid. Ministerio de Cultura.

VEST, J.-Á. 1991. "Sápmi servodaga olggobealde geahčadettiin", en Harald Gaski (ed.), *Cafe boddu 1*: 33-49. Kárášjohka: Davvi Girji.

WEBER, M. 1984 [1922]. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

WILLIAMS, B. 1989. "A Class Act: Anthropology and the Race to Nation Across Ethnic Terrain". *Annual Review of Anthropology* 18: 401-444.

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2006.
Fecha de aceptación: 23 de diciembre de 2006.