

Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos

School Ethnography Beyond Ethnography and School: Disciplinary Tension and Applicability of Ethnographic Knowledge

ÁNGEL DÍAZ DE RADA

PROFESOR EN EL DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

Resumen

Si los saberes generados por la etnografía practicada en las escuelas han de tener alguna aplicabilidad, ésta se realizará por los agentes escolares. Los agentes escolares se conducen, sin embargo, en marcos sociocognitivos y valorativos que, en general, no concuerdan con los de una genuina etnografía de la escuela. Este ensayo retoma las encerronas derivadas de esta situación, tematizada clásicamente por los antropólogos de la educación. Al hilo de la argumentación se mostrarán los aspectos irrenunciables de una etnografía de las instituciones escolares desde el sociocentrismo de un antropólogo social. Además, se ofrecerá un contraste con el sociocentrismo de los agentes escolares. Estas dos formas de sociocentrismo constituyen en definitiva dos discursos legitimantes que entran frecuentemente en colisión como discursos disciplinares. Este ensayo ofrecerá claves para comprender esas colisiones y ofrecerá algunas perspectivas para generar una aplicabilidad que no parta de la premisa de una anulación de la agencia específicamente escolar.

Palabras clave: etnografía de la escuela, conceptos de cultura y educación, sociocentrismo escolar, sociocentrismo etnográfico.

Abstract

If knowledge created by ethnography that is practiced in schools has any applicability, will be undertaken by school agents. However, these school agents lead themselves into socio-cognitive and appreciatory frameworks that, in general, do not agree with an authentic school ethnography. This essay summarizes the contradictions derived from this situation, which is usually discussed by anthropologists of education. Following the argumentation, the unavoidable aspects of the institutional school ethnography will be shown from the point of view of the sociocentrism of a social anthropologist. Moreover, a contrast with the sociocentrism of the school agents will be presented. Both types of sociocentrism are absolutely legitimate, but they frequently clash as disciplinary fields. This essay will also show some keys to understanding these contradictions and will provide some perspectives to generate a way of applying this theory that does not start from the false assumption of the suppression of the school agency.

Key words: school ethnograph

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 17/05/2013

Fecha de aceptación: 14/08/2013

Educación y Futuro, 29 (2013), 13-39

1. EL LAMENTO DEL ETNÓGRAFO

In memoriam Prof. Harry F. Wolcott.

After all, the chief obligation incurred by a controversial writer is towards those whose opinions he attempts to refute, nothing being more stimulating than to encounter assertions with which one cannot agree (Gardiner 1957).

En un texto ya clásico titulado *Sobre la intención etnográfica* (Wolcott, 2003), el profesor Harry F. Wolcott desarrolló un argumento negativo. Después de relatar los fundamentos de la etnografía en un seminario con estudiantes graduados en la Universidad de Alberta organizado por el Departamento de Administración Educativa, consideró necesario explicar, por escrito, lo que la etnografía *no es*. Este intento iba dirigido a mostrar que la etnografía *no* consiste en el cumplimiento parcial de algunos de sus principios. «La etnografía no es una técnica de campo», «la etnografía no es solamente hacer una buena descripción», etc. (Wolcott, 2003, pp. 128ss.). En su argumentación hay un juicio que muchos etnógrafos de la escuela con formación antropológica hemos incorporado. En general, cuando la etnografía cae en manos de personas con escasa formación antropológica (y éste es el caso, entre muchos otros, de quienes hacen investigación educativa con formación pedagógica) esa etnografía no cumple, de forma aproximadamente completa, con las exigencias epistemológicas de *nuestra* forma de producir conocimiento (Velasco y Díaz de Rada, 2009). Es entonces, desde nuestro punto de vista, una etnografía deficiente, una investigación llevada a cabo con una «supuesta orientación etnográfica¹». El asunto quizás más sustancial de este lamento del etnógrafo con formación antropológica puede expresarse así:

Lo que preocupa al leer la mayor parte de la investigación educativa de supuesta orientación etnográfica es la ausencia de reflexión auto-consciente sobre la naturaleza de la cultura (Wolcott 2003, p. 131).

¹ En la primera versión de este texto, usé con ánimo de controversia la noción *auténtica etnografía*. Fui advertido por mis colegas de la posibilidad de producir un alejamiento, al usar esa expresión, en los etnógrafos con escasa formación antropológica, en contra precisamente del interés fundamental que me guía al publicar este texto. He eliminado finalmente toda referencia a tal expresión, pero, como sigo pensando que hay etnografías *más auténticas* que otras, remito al lector a un texto de Carlos Serra, que fue publicado en la *Revista de Educación* (Serra, 2004), donde se hace uso de la misma idea de un modo más incluyente que el que yo conseguí construir en la primera versión de este texto, y tal vez aún en esta última versión.

Este lamento tiene un fundamento sólido. Entendida por los antropólogos, la cultura *no es* lo que los agentes escolares normalmente presumen que es. La cultura no depende solamente de la escuela, ni se encuentra solamente en los productos de la escuela (Díaz de Rada 2010a, pp. 209ss.). Un concepto de cultura restringido a la esfera de los objetivos de la institución escolar imposibilita, de hecho, cualquier interpretación cultural, incluida la interpretación de los genuinos procesos escolares de producción de cultura (Díaz de Rada, 2008a, 41ss.; Willis, 1988, 2003).

En una dirección análoga, John U. Ogbu se lamentó no sólo de los modos de apropiación de la metodología etnográfica o de la tergiversación de sus exigencias epistemológicas por parte de esos supuestos etnógrafos, sino de los usos prácticos hacia los que generalmente se orienta esa investigación, que él concibió con razón como «micro-etnográfica». Al practicar la etnografía, los investigadores, con formación pedagógica, no renuncian a los principios morales de la institución escolar, cuya capacidad transformadora de las realidades sociales idealizan. En consecuencia, esa investigación consiste esencialmente en sugerir reformas encubiertas de la escuela, aunque centradas en una aproximación individualista y, en consecuencia, deficientemente holística (cf. Ogbu, 2003, pp. 147ss.).

Este lamento cumple una función, podríamos decir, purista. Y quienes nos identificamos con él intentamos ejercer, al proferirlo, no sólo una influencia sobre los supuestos etnógrafos con formación pedagógica, sino también sobre los etnógrafos con formación antropológica, quienes, ante la exigencia desmesurada de la buena etnografía, y ante las insensatas demandas de productividad de nuestros sistemas de evaluación de la investigación, bien pueden verse tentados de pasarse al otro bando. La profesora Isabel Jociles ha indicado de un modo menos provocador, y más analítico, en qué consiste esa función: mantener una actitud de «vigilancia conceptual, epistemológica y metodológica» (Jociles, 2008, 132), que nos permita resistir las inercias de complicidad con ideologías y prácticas encerradas en los límites de las burocracias escolares (Díaz de Rada y Jiménez Sedano, 2011). Aquí escribo, de un modo más inexacto, «purismo» y «tentación», porque ambas palabras centran bien el objetivo central de este ensayo: examinar la confrontación de dos imágenes morales de la investigación de la escuela.

Como etnógrafo, con formación antropológica, me gusta naturalmente lo que yo hago, y lo que hacen quienes comparten mi socio-centrismo etno-

gráfico. Sin embargo, si es que lo que nosotros hacemos ha de rendir algún fruto aplicado —y ello independientemente de lo esperanzados que estemos en ello—, eso sucederá porque serán los del otro bando (o nosotros mismos, pasándonos al otro bando) quienes se tomarán el trabajo de hacerlo posible. Una sencilla metarreflexión (etnográfica) conduce a entender que estamos ante dos formas de agencia, lo que en el ámbito proposicional de la ciencia viene a configurarse como una pugna de legitimidades (cf. Kockelman, 2007). Si salimos de nuestra torre de marfil (Barnhardt, 2002), no tenemos otra solución que reconocer las tensiones estructurales de ese espacio compartido de acción social.

2. A LO QUE NO RENUNCIO

Un buen modo de caracterizar el socio-centrismo etnográfico es mostrar los aspectos irrenunciables de la etnografía, los mínimos que, para nosotros, los etnógrafos con formación antropológica, ha de tener cualquier etnografía.

2.1. Educación y escuela no son conceptos coextensivos

El punto de partida de este examen se encuentra en el origen de nuestra subdisciplina, la antropología de la educación, o, como yo prefiero denominarla, la antropología de la educación y de la escuela. En un trayecto que puede trazarse hasta fines del siglo XIX, los objetos y problemas que con el tiempo conformarían esta subdisciplina fueron tratados primariamente como objetos etnográficos de la antropología social y cultural, entendida en su acepción más general. Problemas como la relación entre individuo y sociedad, la socialización de los valores, las pautas de crianza, o las reglas de formación social de las edades, fueron entendidos con el formato clásico que los antropólogos dieron a otros objetos y problemas: sus expresiones culturales en sociedades locales y su diversidad cultural en el examen comparativo entre sociedades locales (cf. García Castaño y Pulido, 1994, pp. 25ss.). Desde la perspectiva actual, puede decirse que estudios como los de Margaret Mead (1985), George y Louise Spindler (1971), Gearing (1979), o Jules Henry (1960), entre muchos otros, se ocuparon de dos amplios grupos de procesos: los procesos formativos de sociedad (o socialización) y los procesos formativos de cultura (o formación de convenciones humanas), ambos concebidos también como formación de los agentes socioculturales. Tomados conjunta-

mente, esos procesos constituyeron la noción universal de educación, tal y como fue enfocada en esas investigaciones.

Lo fundamental de esta concepción de la educación es que se centró, desde su génesis, en cualquier proceso formativo de sociedad y cultura, y, en las primeras décadas del siglo xx, tomó por objeto a sociedades con una nula o muy débil escolarización. Aunque la institución escolar se encontraba en todos esos antropólogos como un inevitable marco de tradición cultural (Velasco y Díaz de Rada, 2009, pp. 41ss.) y especialmente en los casos de Margaret Mead o Jules Henry, como un intencionado contraste para la alegoría crítica en relación con las instituciones escolares occidentales (Clifford, 1986), esos problemas y objetos no fueron inicialmente ni imaginados teóricamente ni concretados etnográficamente como problemas y objetos escolares.

Los desarrollos de una antropología de la educación basada en etnografía específicamente escolar fueron relativamente tardíos, y se produjeron en un doble contexto. En primer lugar, el creciente protagonismo de la escuela universal en el sistema político, económico y laboral en los Estados Unidos y en Europa, con el examen de sus funciones de inclusión, exclusión, distribución de titulaciones, reproducción y producción cultural, entre otras (cf. por ejemplo, Leacock, 1969; Ogbu, 1974; Kimball, 1974; Eddy, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977, 1985; Cazden, John y Hymes, 1985; Willis, 1988). En segundo lugar, la expansión planetaria de la escuela a las sociedades colonizadas por los estados nacionales europeos (y luego americanos, africanos y asiáticos). Este proceso, conviene recordarlo, se inició frecuentemente antes que el primero, pero fue objeto de especial atención sólo cuando esas sociedades empezaron a ser políticamente concebidas bajo los mismos esquemas de gestión estatal de la diversidad de una escuela universal, propios de la segunda mitad del siglo xx (cf. por ejemplo Wolcott, 1967).

Con este breve relato, quiero indicar que la antropología de la educación se fue *escolarizando*, y, con ella, la etnografía practicada por investigadores con formación antropológica, desde una génesis que no tomó a la escuela como institución educativa fundamental. Por eso, quizás entre otras muchas razones, *nosotros* concebimos la escuela como una institución educativa específica. Para practicar etnografía escolar consideramos irrenunciable establecer una clara diferencia entre el concepto de educación, universal en nuestra especie, y el concepto de educación escolar, como formación política especialmente desarrollada por los estados nacionales en los últimos siglos. Esta dife-

rencia fue precisada en una definición que nos dio Judith F. Hansen en 1979: «Escolarización denota educación institucionalizada, por medio de la cual los aprendices aprenden vicariamente, ejerciendo roles y en ambientes definidos como diferentes de aquéllos en los que el aprendizaje se aplicará eventualmente» (Hansen, 1979, pp. 28). A esta definición cabría añadir un complemento fundamental: Escolarización es educación institucionalizada en una burocracia estatal (Eddy, 2003; Díaz de Rada, 2008a).

Convertida en etnografía de la escuela, la etnografía de los procesos educativos reviste múltiples formas más o menos conformes con la visión de un etnógrafo con formación antropológica. Esas formas son decididamente pobres cuando el etnógrafo abandona por completo esa división conceptual irrenunciable entre escuela y educación para realizar, finalmente, una etnografía *para* la escuela, en la que, como en la totalización de la expresión oficial «Ministerio de Educación», toda forma educativa se concibe bajo el prisma de la educación escolar.

2.2. Prácticas

El segundo aspecto es el énfasis en las prácticas de los agentes sociales concretos. Una etnografía de la escuela debe trascender el orden de la mera descripción de prácticas. Ese orden sólo cobra sentido etnográfico en la medida en que permite reconstruir, teóricamente, las convenciones educativas procesadas en el sistema escolar general y, más allá de él, en un espacio político y de economía política. Pero, sea cual sea el camino de las interpretaciones teóricas de ese sistema general, la descripción de prácticas situadas producidas por agentes sociales concretos, y su explicitación en el texto etnográfico, es inexcusable. A los ojos de un etnógrafo con formación antropológica, una etnografía naufraga conforme renuncia a representar prácticas concretas, y, en consecuencia, conforme renuncia a mostrar un escenario local (Díaz de Rada y Cruces, 1994).

2.3. Holismo

El tercer aspecto irrenunciable es el holismo. Lo que se encierra en esta palabra es una actitud metodológica del investigador que se desvanece conforme éste responde a los requerimientos de la burocracia escolar. Esos requerimientos, derivados de su lógica tecno-instrumental (Díaz de Rada, 1996), lle-

van a contemplar la escuela como un establecimiento entre un agregado de establecimientos, el sistema escolar como un sistema entre un agregado de sistemas, y los diversos agentes escolares como individuos en sus respectivos agregados de individuos. Bajo la lógica tecno-instrumental de la burocracia escolar, las relaciones entre esos elementos agregados son entendidas como meras relaciones funcionales en un organigrama jerárquico; y, cuando se trata de elementos en un mismo nivel de jerarquía o en una misma clase funcional, esas relaciones llegan a ser irrelevantes en la práctica —cada caja del organigrama, rotulada con su etiqueta, incluye el supuesto de que los elementos, en su interior, son funcionalmente equivalentes.

El holismo antropológico presenta ciertamente diversas versiones (Díaz de Rada, 2003; Otto y Bubandt, 2010) que derivan, lo mismo que la moderna ideología escolar, de la vocación totalizadora (o enciclopédica) de los saberes ilustrados. Pero, partiendo de esa génesis común, Louis Dumont analizó su especificidad gnoseológica. El holismo antropológico no es tanto —y técnicamente no puede ser— el logro de un saber total sobre una sociedad total, como una actitud de búsqueda generalmente inagotable de relaciones muy diversas y concretas entre agentes, instituciones y prácticas sociales (cf. Dumont, 1987). Para un etnógrafo de la escuela con formación antropológica esta actitud holística es irrenunciable debido a una racionalidad estrictamente metodológica, de la que sin duda también emanan consecuencias morales. Renunciar a estudiar las relaciones diversas y concretas entre agentes, instituciones y prácticas sociales es sencillamente renunciar a estudiar aquello en lo que consiste la formación de sociedad y de cultura; pues, empíricamente, es rotundamente falso que los agentes, las instituciones y la prácticas operen simplemente como agregados de individuos o de otras clases de agentes institucionales, ordenados a base de equivalencias funcionales.

2.4. Intersubjetividad

Un cuarto aspecto irrenunciable de la etnografía que buscamos desarrollar quienes hemos recibido una formación antropológica deriva del concepto de relación comprometido en ese concepto de holismo. El pensamiento relacional del antropólogo y su versión metodológica, esa búsqueda de relaciones entre agentes, instituciones y prácticas, se hace desde el supuesto de que las relaciones cobran cualidades heterogéneas vinculadas a sentidos diversos.

Un espacio de relaciones así configurado no es una simple red de conexiones abstractas, sino un tejido complejo en el que cada agente, cada institución y cada práctica se asocia, en la clásica expresión de Max Weber, a sentidos subjetivos (Weber, 1984, p. 5). Lejos de ser un entramado de líneas homogéneas, esa red es un tapiz tejido con materiales de variadas texturas y colores, que tiene además la propiedad de variar situacionalmente. Prescindir de esos sentidos es, desde luego, posible, pero sólo a costa de prescindir de la vida concreta de las personas, de la expresión concreta de sus prácticas y de la historia concreta de las instituciones. Este cuarto aspecto irrenunciable se denomina intersubjetividad, y presenta, al menos, dos posibilidades. Por una parte, la toma de conciencia de que la formación de sociedad y cultura es una obra intersubjetiva de los agentes en juego, con sus diferentes capacidades agenciales y oportunidades para hacerlas valer (Kockelman, 2007); por otra parte, la certeza de que la etnografía, como representación de procesos formativos de sociedad y cultura, es una obra intersubjetiva, negociada, en algún grado, entre el espacio categorial y de sentido del investigador y el espacio categorial y de sentido de los agentes de su campo etnográfico.

2.5. Flexibilidad metodológica

Ningún espacio de relaciones sociales y de formas culturales, visto a través de las prácticas que lo constituyen, es homogéneo en todas sus zonas. Por ello, ninguna técnica de producción de material empírico debe usarse de forma exclusiva e inflexible. La etnografía es, ante todo, un ejercicio de composición, que se extiende desde la enunciación de los objetos que capturan nuestra atención descriptiva y teórica en las guías de campo, hacia la ideación de técnicas de producción de material empírico adecuadas para esos objetos, y después hacia el relato textual basado en el registro de ese material empírico, su categorización y su montaje argumental (Díaz de Rada, 2011a). La flexibilidad metodológica del etnógrafo es una disposición a producir materiales empíricos diversos en el amplio abanico de la observación, el diálogo con las personas del campo y la documentación de los productos de su acción (escritos y en cualquier otro formato). No hay aquí, en realidad, más doctrina metodológica que la propia flexibilidad, pues de lo que se trata, en todo caso, es de producir dos efectos. En primer lugar, la representación adecuada de la acción situada, es decir, de los heterogéneos sentidos de la acción en contexto. En segundo lugar, la progresiva precisión de nuestras propias categorías

para interpretar esos sentidos, lo que en no pocas ocasiones se traduce en una completa renuncia a las categorías establecidas inicialmente y en la emergencia de nuevas categorías. La regla de oro de la investigación etnográfica fundada en estos principios es la siguiente: lo vas haciendo bien en la medida en que el proceso de investigación va indicando que aprendes algo que no sabías de antemano; es decir, en la medida en que tus convenciones interpretativas iniciales te van siendo extrañadas como consecuencia de la producción y el análisis de tus materiales empíricos, al confrontarse con la convenciones interpretativas de los agentes de tu campo.

El dato, como caracterización teórica de una unidad empírica (Díaz de Rada, 2011a, p. 283), no es aquí solamente lo dado, una proposición inequívoca que constata o refuta el valor de verdad de una hipótesis que de algún modo le es externa. El dato es una expresión de la propia formulación teórica del etnógrafo. La intención etnográfica no busca solamente producir una verdad sobre un mundo de referencia, sino penetrar en la naturaleza problemática de toda forma de verdad (o realidad), cuando lo que está en juego son prácticas producidas desde una diversidad de posiciones socioculturales (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976). De aquí que los objetos primarios de la intención etnográfica no vengan conformados como muestras aleatorias, conducentes a la falsación de una verdad referencial, sino como muestras teóricas, conducentes a la indagación en la estructura misma del problema desde el que esa verdad referencial habrá de configurarse (cf. Hammersley y Atkinson, 2001). Lo que cuenta aquí, por ejemplo, no es solamente la correlación cuantificada entre prácticas pedagógicas y rendimientos escolares; sino la comprensión de las reglas culturales que posibilitan esas prácticas y rendimientos, y otorgan a esa correlación un valor de verdad negociado desde diversas posiciones sociales pues, en la vida social concreta, la verdad es más un proceso que un resultado definitivamente estable. En este sentido preciso, la etnografía que nosotros buscamos hacer es siempre una metodología heurística, muy poco normalizable por medio de procedimientos algorítmicos como los del diseño experimental.

2.6. Diversidad sociocultural: relativismo cultural y metodológico

Esos cinco aspectos irrenunciables de la investigación etnográfica que intentamos poner en práctica quienes hemos recibido una formación antropológi-

ca confluyen en el sexto y último aspecto que quiero traer aquí. La finalidad última de todo nuestro empeño es representar, del modo más matizado posible, la diversidad sociocultural existente en nuestro campo de indagación, y, en la medida de lo posible, las diversas formas de reproducir, producir y tratar esa diversidad. Esto quiere decir que intentamos mostrar los diversos conjuntos de convenciones que los agentes usan para conformar su acción social, los productos de su acción social, y sus vínculos sociales (cf. Díaz de Rada, 2010a, p. 95). Sólo la disciplina del detalle que posibilita la etnografía, entendida de este modo, permite aproximarse a ese objetivo; sobre todo, cuando el campo de nuestra indagación es una burocracia que, como la escolar, y aún con todos los intentos que sus agentes realizan por evitarlo, se conduce inexorablemente hacia la normalización de las formas culturales y hacia la abstracción de los vínculos sociales concretos (cf. Díaz de Rada, 2008a).

El relativismo cultural, al que no podemos renunciar, no es más que una actitud de reconocimiento empírico de esa diversidad de diversidades. He argumentado en otra parte que esa forma de relativismo poco tiene que ver con el relativismo moral, un aspecto que cobra un interés especial cuando se trata de la institución que Émile Durkheim caracterizara como institución moral por excelencia (Durkheim, 1989; Díaz de Rada, 2010a p. 267ss.). El relativismo metodológico es una herramienta indispensable para poner en práctica, en el proceso de investigación y muy especialmente en el trabajo de campo, el reconocimiento de la diversidad cultural. Consiste en introducir en la acción del etnógrafo una sencilla y, a veces, tormentosa consigna: en el campo, evita juzgar moralmente la adecuación o inadecuación del comportamiento de las personas; e intenta captar sus propias posiciones morales (cf. Olmo, 2010). Sin relativismo metodológico es imposible reconocer empíricamente la diversidad sociocultural, y así no puede haber etnografía.

3. COLISIONES

El catecismo del etnógrafo purista queda resumido en el siguiente cuadro:

1. La escuela es un proceso institucional concreto en procesos educativos más amplios
2. La etnografía ha de prestar atención a prácticas locales o situadas

3. La etnografía ha de ser tan holística como sea posible
4. La etnografía ha de ser intersubjetiva
5. La etnografía ha de basarse en la flexibilidad metodológica
6. La etnografía ha de tematizar la diversidad cultural, por medio del relativismo cultural y metodológico

Si tenemos en cuenta estos seis enunciados, es posible reconocer que no todos ellos ofrecen la misma dificultad para quienes investigan la escuela desde orientaciones epistemológicas ajenas a la antropología social y cultural. No todos ellos producen el mismo grado de colisión interpretativa. Los enunciados menos problemáticos son, según mi experiencia, los más claramente situados en el orden metodológico de las prácticas de investigación. Ésos son el segundo —la etnografía ha de prestar atención a prácticas locales o situadas—, el cuarto —la etnografía ha de ser intersubjetiva—, y el quinto —la etnografía ha de basarse en la flexibilidad metodológica—.

Ciertamente, en la medida en que las ciencias de la educación se configuran como ciencias sistémicas, es decir, como saberes acerca de un sistema escolar general instrumentalmente planificado, su atención a las prácticas locales o situadas es problemática. Los discursos de esa especie, centrados en una didáctica escolar abstracta, o en los problemas de la administración y organización de los sistemas escolares nacionales o regionales, difícilmente pueden orientar su método hacia las prácticas y sensibilidades locales de los agentes escolares. Cuando la palabra «local» aparece en ellos, se trata de una noción extremadamente administrativa, burocrática, y en realidad muy distante de los diversos sentidos específicamente locales de local (Holtzman, 2004). Pero, como de hecho sucede en los discursos antropológicos y etnográficos, los discursos pedagógicos no son de ninguna manera unitarios ni en este ni en otros aspectos. Tenemos, por ejemplo, el llamamiento crítico de Dominique Julia a los historiadores de la institución escolar, para historizar las prácticas situadas de los agentes escolares (Julia, 1995; Escolano, 2000). La conexión de sus planteamientos con los de una etnohistoria antropológicamente fundamentada, es, a mi juicio, y sólo por este motivo, muy acabada. Igualmente, al menos en cuanto al planteamiento de un renovado propósito analítico y práctico, lo es la conexión del concepto de aprendizaje relevante, explicado por Ángel Pérez (1998, pp. 253ss.), con las nociones de

aprendizaje situado desarrolladas en el ámbito de la antropología social y cultural (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991). Finalmente, en esta serie de ejemplos meramente ilustrativos, hay una corriente clásica en estudios de organización escolar que, sin renunciar a una vocación sistémica, han venido llamando la atención sobre los finos procesos locales de lo que Stephen J. Ball denominó la «micro-política» de la escuela (Ball, 1989). Todas estas líneas, a mi juicio, concurren en un interés intelectual común al de los etnógrafos con formación antropológica: el deseo de resistirse a una simple visión sistémica, generada desde las grandes políticas de los planificadores, y el deseo de constatar, al menos, que, aun teniendo en cuenta los infinitos anclajes heterónomos de la institución escolar en el escenario social general, esa institución es construida y vivida por agentes concretos que, muy frecuentemente, aspiran a ganarle al sistema una porción de agencia y de sentido relativamente autónomos.

Análogamente, el cuarto enunciado de mi catecismo, que la investigación ha de ser intersubjetiva, es muy fácilmente integrable en el discurso de la investigación pedagógica. La potencia de las aproximaciones positivistas en todas las ciencias administrativas (y las ciencias de la escuela lo son), su capacidad para sujetar a los agentes, convirtiéndolos de ese modo en sujetos (o sea, en verdaderos objetos), es de tal dimensión que la interpretación pedagógica de la etnografía sólo a duras penas puede remontar el dualismo de lo objetivo y lo subjetivo (cf. Goetz y LeCompte, 1988, pp. 27ss.). Renunciar a la objetividad puede costar en este medio literalmente caro, en la medida en que las políticas de la investigación están generalmente en mano de tecnócratas escolares. Pero, aún en ese momento dualista, y en muchos casos superándolo, la tensión de la intersubjetividad penetra por todas partes los modernos discursos pedagógicos. Uno de los ejemplos fundamentales de ese logro, fundamental porque toma por objeto el núcleo duro del saber unidireccionalmente programado, es sin duda el desarrollo de una pedagogía crítica del curriculum escolar (Apple, 1986), y la manualística como historización crítica (Escolano, 1997). De nuevo, los puntos de encuentro entre la etnografía de los antropólogos y las ciencias de la educación escolar son aquí numerosos.

En lo que se refiere al quinto enunciado de mi catecismo —la flexibilidad metodológica—, nada impide a cualquier investigador ponerla en práctica. Es cierto que el formalismo positivista, al alentar la simplificación metodo-

lógica en el ámbito experimental, y con ello la productividad cuantitativa de la investigación, ofrece múltiples ventajas a una normalización universalista de los procedimientos y las racionalidades (cf. Feuer, Towne y Shavelson, 2002). Pero problemas análogos a éste afectan por igual a todas las ciencias sociales, también a la antropología social y cultural; muy especialmente, con los actuales estándares de eficiencia comunicativa, a nuestros productos etnográficos (Wulff *et al.*, 2009). Las exigencias de un purista en cuanto a multiplicación de técnicas y escenarios de producción de material empírico, con la aprehensión del campo al menos por tres bandas —observación de prácticas, diálogos y documentación—, son siempre insaciables. Al fin y al cabo, esa voracidad empírica tal vez sea el sello más distintivo de nuestro ritual de entrada a la profesión (cf. Stocking, 2003). Pero es igualmente cierto que, con formación antropológica o sin ella, los tiempos seguramente no están para estimular el necesario compromiso con la lentitud que la etnografía exige, y que el riesgo de culminar ambiciosos proyectos con una producción *express* basada generalmente en unas pocas entrevistas, está, para muchos de nosotros, incluso para los que gozamos de plaza fija, a la vuelta de la esquina.

Las colisiones entre el etnógrafo purista y el que —según aquél— no opera desde una epistemología antropológica, no se producen, pues, de forma sustantiva, en lo que respecta a los aspectos más metodológicos y técnicos de la etnografía. Cualquier investigador con formación pedagógica que se lo proponga dispone de un gran caudal epistemológico en su propia disciplina para prestar atención a las prácticas situadas, para hacer investigación intersubjetiva, y para utilizar cuantos procedimientos de producción de material empírico tenga a mano para configurar sus objetos.

Las colisiones sustantivas se producen en los otros tres enunciados del catecismo: el primero —la escuela es un proceso institucional concreto en procesos educativos más amplios—, el tercero —la etnografía ha de ser tan holística como sea posible—, y el sexto —la etnografía ha de tematizar la diversidad cultural, por medio del relativismo cultural y metodológico.

No es que estos enunciados contengan una dificultad especial en el plano intelectual. Con un mayor o menor grado de profundidad en cuanto a la aceptación de sus consecuencias, es muy fácil entenderlos y estar de acuerdo con ellos. Es más, estos enunciados han sido siempre abono de bonitos eslóganes emitidos por los agentes de las más altas esferas del sistema escolar. ¿Quién

podría resistirse al atractivo de una escuela en su entorno, el holismo y la potenciación del estudio de relaciones, o a los encantos de la diversidad?

El que esos bonitos eslóganes puedan parecer vacíos a cualquier etnógrafo con formación antropológica sitúa el problema en su justo lugar. Las colisiones entre quienes primero estudiamos antropología y luego hacemos etnografía y quienes hacen etnografía sin haber estudiado previamente antropología no derivan de la comprensión racional de los principios epistemológicos del método, ni de la aceptación y puesta en práctica de sus mínimos requisitos técnicos. Derivan de la confrontación entre dos universos morales, el primero caracterizable como un socio-centrismo etnográfico, el segundo como un socio-centrismo escolar. Esas esferas morales alternas, o esferas de una acción orientada a la creación de valores (Díaz de Rada 2008b, pp. 372ss.), al igual que cualquier otra esfera moral, sólo en una pequeña porción se encuentran representadas en los principios que se enuncian con bonitos eslóganes. A pesar de las apariencias, los valores no son fundamentalmente principios morales enunciados declarativamente, sino complejas relaciones diferenciales entre agentes situados, es decir, localizados en diferentes zonas del espacio social (Díaz de Rada, 2008b). Por eso es preciso hablar, en ambos casos, de socio-centrismo. Los etnógrafos con formación antropológica y —desde mi posición— los otros, compartimos un campo de juego social situados en nuestras propias esferas de creación de sentido. Técnicamente, podemos ver claras analogías en nuestras prácticas de investigación; moralmente no.

Antes de apuntar en qué consiste básicamente esa diferencia moral, merece la pena señalar que la enorme dificultad que presenta la superación de las colisiones se debe precisamente al débil papel que pueden jugar nuestras instituciones escolares universitarias. Conforme la escuela se escolariza más y más en relación con la definición ofrecida más arriba por Judith Hansen, hasta llegar a los ciclos universitarios, crece su pretensión universalista, su vocación de ofrecer saberes en códigos completamente elaborados (Bernstein, 1974) y, por lo tanto, completamente fuera de contextos situados. Y así, se incrementa igualmente la de-moralización como forma genuina de autoconciencia de sus agentes. Enseñar a los estudiantes universitarios principios epistemológicos y técnicos como que se ha de prestar atención a prácticas locales, que ha de potenciarse la intersubjetividad en nuestros métodos, o que uno ha de usar flexiblemente las técnicas de producción de material

empírico, es relativamente sencillo; transmitirles el sentido, es decir para qué ha de hacerse todo eso, qué clase de mundo deseable buscamo construir al hacerlo, queda generalmente fuera de los instrumentales programas docentes. Mi propio socio-centrismo etnográfico me lleva a sugerir que sólo una ciencia social explícitamente moralizada y moralizante como la antropología social y cultural (Carrithers, 2005), con su machacona insistencia práctica en la relativización institucional de la modernidad (y su bandera de progreso) (Lévi-Strauss, 1995), el holismo (Dumont, 1978) y el relativismo cultural (Geertz, 1995), puede llegar a producir, en el mejor de los casos, estudiantes que incorporen esos sentidos.

Eso no puede conseguirse de ninguna manera con los actuales programas docentes de las facultades de educación (escolar) o de formación de docentes. No porque las ciencias de la educación estén al margen de la moral. Ninguna ciencia lo está, y mucho menos éstas. Sino porque la representación positivista e instrumental que en ellas se hace de los saberes potencia su carácter factual, a expensas de encubrir, disimular, o simplemente ignorar el interés moral sobre el que esos saberes se asientan. Si es que los estudiantes formados en esos centros desean salir de su propio *socio-centrismo* y desplazarse hacia el socio-centrismo etnográfico —un deseo, por cierto, auténticamente etnográfico—, lo harán movidos por la insatisfacción generada en ellos al pasar por una carrera saturada de la pretensión de neutralidad valorativa que se predica en el intenso positivismo de los programas oficiales. Esos estudiantes, después profesionales de la educación escolar, se verán atraídos aquí y allá por los escasos programas promovidos por docentes que, de un modo u otro, han sabido relativizar el imperio de la escuela.

Pero el hecho de hablar de profesionales de la educación escolar ya dice mucho de las dificultades morales que encontrarán para hacerse cargo del primer enunciado de mi catecismo —La escuela es un proceso institucional concreto en procesos educativos más amplios—, y, sobre todo, de sus consecuencias intelectuales y prácticas. En la profesionalización de la educación que impregna nuestras sociedades contemporáneas como nunca había sucedido hasta las últimas décadas, hay una trampa, por lo demás también presente en cualquier disciplina sociocultural que tome el objeto de sus saberes como un objeto de intervención práctica. Un físico especializado en materiales puede aplicar sus saberes sin enfrentarse (relativamente) a cruciales problemas morales por muchas razones. Voy a mencionar sólo las dos que creo

más importantes. En primer lugar, su saber es esencialmente especializado, es decir, su experiencia y su conocimiento pretendidamente racional acerca de su objeto no pueden ser adquiridos, en condiciones normales, por cualquier ser humano en cualquier contexto de acción. En segundo lugar, su saber es esencialmente discontinuo en relación con su objeto. Puede aplicar su saber a sus materiales con mayor o menor fortuna o pericia, pero ellos nunca podrán hacer lo mismo que hace él. Sin embargo, los saberes de un sociólogo, un antropólogo o un pedagogo sólo son especializados en la medida en que se separan de los procesos básicos descritos por sus objetos generales. Cualquier ser humano en cualquier contexto sabe estupendamente como producir sociedad, cultura y educación. Esto sucede, precisamente, porque lo que hace y puede hacer cualquiera de estos profesionales, en relación con esos procesos básicos, se encuentra en plena continuidad con lo que hacen y pueden hacer sus congéneres en cualquier parte. Debido a esto, los científicos de la sociedad, la cultura y la educación sabemos que el único modo de hacer útiles nuestros saberes consiste en introducirlos en una circulación burocratizada. Esa circulación de saberes está controlada por burocracias en cuya misma constitución política se ejercen desigualdades de control y poder. Éstas consisten, debido a su orientación tecno-instrumental, en intentar por todos los medios que aquellas personas que viven su vida cedan al control burocrático todas las capacidades agenciales posibles, y puedan ser tomadas de ese modo por los especialistas, y sobre todo por quienes les pagan, como si fueran los materiales del físico de materiales. Es posible, desde luego, producir transformaciones sociales, culturales y educativas, débilmente, por fuera de esos circuitos burocráticos, pero sólo a costa de ímprobos esfuerzos generalmente poco exitosos; y, lo que es más importante, sólo a costa de renunciar significativamente a la superioridad moral que nos conceden las burocracias legitimadas: las instituciones político-administrativas a sociólogos y antropólogos, convertidos entonces de pleno derecho en expertos del espacio público, las instituciones de la política escolar a los educadores, revestidos ya con la condición de expertos educativos.

Los costes de esa renuncia explican bien —aunque no por completo, naturalmente— por qué es tan difícil convertir ese primer enunciado de mi catecismo en una premisa epistemológica deseable, con sus consecuencias metodológicas. Tanto más la educación escolar se vea mezclada y en continuidad con las formas educativas de la vida ordinaria, tanto más difícil será justificar su existencia relativamente autónoma como objeto especial. Y todos

sabemos que, si hay algo que hace al experto, es la existencia de un objeto especialmente considerado. Los otros dos enunciados de mi catecismo que, debido a su condición fundamentalmente moral, implican una especial dificultad para un etnógrafo sin formación antropológica —o para un antropólogo que ha terminado por olvidarla— se desprenden con facilidad del primero. La actitud holística y el relativismo cultural reposan sobre el supuesto de que las prácticas humanas son indistintas desde la premisa epistemológica de la unidad de nuestra especie, y que, precisamente por ello, es posible relacionarlas en los múltiples contextos de producción de diversidad cultural. Todas las prácticas humanas son igualmente humanas, y nuestra formación antropológica nos obliga a no prejuizar el que unas hayan de merecer más atención que otras, mucho menos en función de los recortes o acentos de legitimación efectuados por las burocracias, que son igualmente producto de la acción de seres humanos que nunca han de definirse exclusivamente por su relación con ellas.

4. ¿QUÉ BUSCAMOS?

El último párrafo de la Introducción a *Los argonautas del Pacífico Occidental* es muy famoso:

En los capítulos siguientes el lector encontrará, ilustradas, todas estas generalizaciones. Veremos en ellos al salvaje luchando para satisfacer ciertos deseos, para alcanzar cierto tipo de valores, para seguir el camino de su ambición social. Lo veremos entregado a peligrosas y difíciles empresas, consecuencia de una tradición de proezas mágicas y heroicas. Lo veremos siguiendo el reclamo de sus propias leyendas. Cuando leamos el relato de estas costumbres remotas, quizás brote en nosotros un sentimiento de solidaridad con los empeños y ambiciones de estos indígenas. Quizá comprenderemos mejor la mentalidad humana y eso nos arrastre por caminos nunca antes hollados. Quizá la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza. En este caso, y solamente en éste, tendremos la legítima convicción de que ha valido la pena comprender a estos indígenas, a sus instituciones y sus costumbres... (Malinowski, 1973, p. 42).

Aún hoy, es difícil superar la elocuencia de estas palabras, cuando tratamos de expresar qué buscamos los etnógrafos con formación antropológica, o, diciéndolo de un modo explícitamente moral, qué es lo que deberíamos bus-

car. Sólo voy a destacar aquí algunos elementos: el compromiso con «la comprensión de la naturaleza humana», su concepción «bajo una forma lejana y extraña», la esperanza de penetrar, de la mano de esa comprensión, de forma creativa y práctica, en «camino nunca antes hollados», aclarando «nuestra propia naturaleza». No se trata aquí de un compromiso con ninguna institución concreta, no se trata de la reforma —encubierta o explícita— de una forma institucional; se trata de una explícita reforma de nuestras propias subjetividades, y, a través de la comunicación etnográfica, de las de los demás, en una simple pero difícil dirección: ver lo propio a través de lo extraño. O, como decimos ya hoy, extrañarse de lo propio, pues toda forma institucional humana es, en realidad, muy poco natural. Cuando se incorpora ese ideal comprensivo, nada hay ya en las instituciones humanas que debamos dar por sentado.

Estos nobles ideales contrastan y, al menos en un sentido lógico, se oponen a los nobles ideales de los agentes escolares que quieren practicar la etnografía. Si los primeros conducen necesariamente a relativizar la escuela, entendiéndola como un gran conjunto de convenciones educativas —cuyo carácter convencional se empeñan en negar falazmente los tecnócratas escolares (Díaz de Rada, 1996)—, los segundos conducen todos los esfuerzos a mejorar la escuela misma, poniéndola en el centro de sus deseos y principios morales. La asimetría de esta encerrona es evidente. El horizonte moral de los primeros incluye, en el plano de los objetos de la indagación, al horizonte moral de los segundos; y, lo que es más angustioso, no hay forma de revertir esta situación bajo las premisas de esta encerrona moral.

Pero la contrapartida práctica de esta supuesta superioridad también es clara. Al tomar a la humanidad como horizonte, los «camino nunca antes hollados» que vislumbra el etnógrafo llevan a formular deseos de un tamaño normalmente impracticable. Un estudiante me lo hizo notar hace años, después de discutir a conciencia el maravilloso «Esquema ecológico para la etnografía de la educación de minorías» de John Ogbu (2003, p. 164): «Si lo que hay que cambiar para cambiar la escuela es, entre otras cosas, 'la estructura de las oportunidades', entonces hay que cambiarlo todo. Ogbu ha descubierto América». Ironías aparte, es cierto que Ogbu descubrió América a su manera. Él era Nigeriano, lo que, según él mismo confesó, le permitió estudiar de forma extrañada el sistema escolar de Stockton. También es cierto que a los etnógrafos con formación antropológica nos

sorprende una y otra vez el inmenso volumen de investigación escolar que se practica en un entorno meramente pedagógico o administrativo, dejando fuera del análisis, si no la estructura de oportunidades (algo que ya suena muy grande), al menos el mercado de empleo. Todo esto es cierto, junto con lo siguiente: la escuela, como institución relevante en nuestro entorno social concreto, «debe mejorarse, seguramente a costa de su relativización y, aún más, de una razonable reducción de su actual presencia en nuestras vidas» (Díaz de Rada, 2011b, pp. 95ss.). Y, debido precisamente a que nuestra moral anti-positivista e intersubjetiva nos obliga a una aplicación de nuestros saberes que evite la objetualización de las personas, eso sólo podrá alcanzarse contando con los agentes escolares mismos. Para nosotros esto conduce a un problema productivo, que Gunther Dietz ha formulado en los términos de una antropología doblemente reflexiva, basada en una cooperación de las racionalidades del etnógrafo y de los agentes del campo escolar (Dietz, 2011): el etnógrafo con formación antropológica ha de renunciar a interpretar la asimetría moral de los saberes desde sus propias premisas socio-céntricas, sin renunciar a la especificidad disciplinar de su metodología. No veo otro camino para hacerlo que incrementar la dimensión racional de ese *socio-centrismo*, por medio de formas comunicativas que permitan no sólo comprender la esfera moral del otro, sino hacerlo racionalmente copartícipe de la esfera moral del etnógrafo. Personalmente, no soy dado a las reducciones racionales de los principios morales (Díaz de Rada, 2010b), pero, puesto que nuestro medio específico de comunicación es la discusión pretendidamente racional (lo que no sucede en la mayor parte de las situaciones comunicativas ordinarias), quizás entre unos y otros encontremos algunas soluciones. En mi opinión, entre el mero *socio-centrismo* defensivo que lleva a negar el saber del otro por inauténtico y la mera disolución de los principios irrenunciables de nuestra etnografía en el caldo tecno-instrumental de la institución escolar, ha de ser posible encontrar formas de traducción recíproca de los saberes de unos y de otros (Díaz de Rada, 2011b, p. 241; González, 2010²).

² En general, mi planteamiento es acorde con el argumento desplegado por Norma González (2010, p. 250) en lo que se refiere a la necesidad de superar el estéril dualismo entre la «auténtica antropología» y las aplicaciones del conocimiento antropológico. Mi argumentación difiere de la suya en cuanto a las consecuencias epistemológicas de largo alcance en su tratamiento del concepto de *cultura* (González, 2005; Díaz de Rada, 2010a).

5. PERSPECTIVAS

El problema productivo que he formulado más arriba puede expresarse también así: ¿es posible generar una aplicabilidad de *nuestros* saberes etnográficos sin partir de la base de que los agentes escolares han de dejar de serlo? Mi sugerencia es que, si esa posibilidad existe, será necesario que los etnógrafos con formación antropológica nos movamos más allá de la etnografía, y que los agentes escolares —es decir quienes trabajan *para la escuela*— se muevan más allá de la escuela. *Más allá* es aquí una productiva metáfora direccional, porque implica que de lo que se trata es de aprovechar experiencias y saberes incorporados, de los que, en principio, no tendría por qué ser necesario desprenderse.

Sobre el primer movimiento, el de los etnógrafos, puedo indicar un punto de partida un tanto trivial, que quizás sea fértil. Los etnógrafos con formación antropológica hemos de reconocer que mejorar la institución escolar es un problema relevante, porque ello significa mejorar las condiciones de existencia de millones de personas en el planeta (cf. Schensul, 2011; Hamann y Rosen, 2011). Y con ello debemos ajustar con mucha mayor precisión la racionalidad de nuestras críticas al imperio de la educación escolar en, al menos, tres dimensiones bien diferenciadas: (a) como formas específicamente *educativas*, es decir como formas institucionales que responden al problema de construir convenciones compartidas, produciendo reglas culturales; (b) como formas específicamente *distributivas*, es decir aquéllas que responden al problema de la creación de valor (Díaz de Rada, 2008b) y su distribución por medio de reglas políticas; y (c) como formas específicamente *burocráticas*, aquéllas que responden al problema de administrar las oportunidades agenciales, los recursos de conformación de la realidad sociocultural basados en las distribuciones de valor. El mero hecho de poner de relieve sólo estos aspectos diferenciales, que sin duda se relacionan entre sí de múltiples maneras, permite ya reducir la estereotipia reduccionista característica de la cosmovisión socio-céntrica de un etnógrafo que, como sucede en mi caso, *tiende* a reificar la burocracia (cf. Heyman, 1995). La burocracia escolar no es una entidad de una pieza trazada con un perfil grosero, sino una diversidad de procesos sometibles a una crítica diferencial. Sé que esto es una trivialidad, pero es en la tendencia a ignorar trivialidades donde suelen echar anclas las cosmovisiones socio-céntricas. Una racionalidad analítica de esta naturaleza

—mejorada naturalmente con ulteriores elaboraciones— permitiría también precisar las orientaciones de valor del analista, respondiendo de una forma más clara y practicable a preguntas del tipo: ¿en qué dimensiones —o en qué aspectos de esas dimensiones— merece la pena invertir tiempos y recursos reformadores, y con qué fines morales?, ¿en qué dimensiones —o en qué aspectos de esas dimensiones— la escuela está funcionando, de hecho, de un modo deseable, en términos morales? Una discusión planteada en estos términos, produciría un fructífero y explícito debate moral, y ello ofrecería una posibilidad para acercar las cosmovisiones desmesuradas y normalmente impracticables de los etnógrafos con formación antropológica a las cosmovisiones más practicables de los agentes escolares.

Sobre lo que podemos hacer los etnógrafos para que se produzca el segundo movimiento, el que conduciría a los agentes escolares más allá de la escuela, apuntaré también unas pocas ideas. Declarar e ilustrar etnográficamente que la escuela es sólo un tipo (complejo) de proceso educativo es, desde luego, fundamental, pero no parece suficiente. No es posible pasar por alto que los agentes escolares tienen intereses concretos en la mejora específicamente pedagógica de sus prácticas. Esos intereses serían fácilmente conectables con intereses más holísticos en la medida en que pudiéramos mostrar, por medio de etnografías bien construidas, las relaciones concretas que los procesos de construcción de cultura generados en las aulas mantienen —en sus múltiples modalidades— con procesos en otros entornos de conformación sociocultural. Las consignas oficiales al respecto van poco más allá de vagos enunciados sobre la traída y llevada colaboración entre el entorno familiar y el entorno escolar para el cumplimiento de los fines instrumentales de la enseñanza escolar. Y las programaciones escolares sólo, a duras penas, consiguen ofrecer algún atisbo concreto de relevancia local de los saberes, en términos efectivamente locales, más allá de las representaciones administrativas de lo local. Sin embargo, los docentes saben y reconocen explícitamente que las personas viven en escenarios educativos múltiples, no confinados en la simplificación dual familia-escuela, y bajo fuentes de producción de valor que no se agotan de ninguna manera en los objetivos pedagógicos de los programas escolares y sus pretendidos ajustes sistémicos con los mercados laborales. Mostrar en detalle las modificaciones, influencias, transferencias, complementariedades, desajustes, sinsentidos, incompatibilidades, etcétera, que las formas culturales producidas en los marcos docentes de las escuelas experimentan al ser incorporadas en esos múltiples escenarios educativos, así como

mostrar esos mismos procesos en la dirección contraria —en el tránsito de otros entornos a las escuelas— favorecería una mirada más fundamentalmente relacional en los agentes escolares. Y les capacitaría, además, para formular racionalmente sus demandas de atención compleja a los propios entornos escolares ante las autoridades burocráticas. Nosotros podríamos aportar un importante caudal empírico e interpretativo a esos discursos de los agentes escolares, introduciendo pautas más relacionales en el análisis de los objetos estrictamente pedagógicos.

Otro aspecto relevante sería la potenciación de estudios etnográficos sobre la formación de las subjetividades de los agentes escolares, en el caso de los enseñantes normalmente reducidos por las simplificaciones burocráticas a la condición de meros técnicos transmisores de conocimientos preestablecidos. Con esto me refiero al estudio etnográfico de sus complejas trayectorias vitales, sus marcos de sentido dentro y fuera de la escuela, sus aspiraciones y sus diversas modalidades de comprensión de su oficio en el contexto general de su vida, y un largo etcétera de aspectos que posibilitarían una mirada holística, relacional, transversal y desbordante en relación con los estrechos marcos de la función docente.

Etnografías de estos tipos ofrecerían recursos discursivos a los agentes escolares para considerar y, lo que es más importante, hacer a otros considerar, el entramado holístico de los procesos escolares. Aportarían, en definitiva, recursos discursivos para intensificar —especialmente ante gestores y políticos— dos perspectivas en las que los etnógrafos de la escuela con formación antropológica venimos insistiendo. En primer lugar, que el núcleo de sentido de las prácticas escolares, pedagógicas y organizativas puede cobrar forma en muchos enclaves, y no sólo en las aulas o en otros espacios formalizados del establecimiento escolar. En segundo lugar, que la escuela es, antes que una institución pedagógica, una institución política, pues su proceso específicamente pedagógico es inviable sin el entramado de principios morales que se encarnan en la concreta burocracia escolar como programa político. Las prácticas pedagógicas concretas de los agentes escolares no pueden aislarse de la formación biográfica de quienes les dan vida; y, al prestar atención a la construcción de esas subjetividades, debemos saber apreciar los sentidos últimamente morales y políticos que han formado el sustrato de esas prácticas supuestamente técnicas. Esos sentidos morales y políticos han de buscarse, a buen seguro, en tiempos y lugares diferentes de los precisados en el calendario escolar.

Intensificar la representación etnográfica de estos aspectos relacionales, visibilizarlos, posibilitaría lo que considero más importante: la práctica *relativización* de los aspectos más tecno-instrumentales del proceso escolar, o, al menos, una comprensión ampliada del trabajo específicamente escolar. Se abriría así una puerta para el reconocimiento público de que lo que los agentes escolares intentan hacer de hecho sin recursos —pero deberían hacer con ellos— va mucho más allá de explicar y escuchar contenidos curriculares en el aula, y de evaluarlos de forma estandarizada. Pues difícilmente los agentes escolares que intentan practicar etnografía podrán ir más allá de la escuela, si quienes ordenan su trabajo y su salario no les dejan trabajar, investigando y reflexionando sobre lo que hacen, fuera de los tiempos de clase en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Barnhardt, R. (2002). Domestication of the Ivory Tower: institutional Adaptation to Cultural Distance. *Anthropology and Education Quarterly*, 33 (2), 238-249.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control* [vol. 3]. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1976). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1985). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. París: Minuit.
- Carrithers, M. (2005). Anthropology as a Moral Science of Possibilities. *Current Anthropology*, 46(3), 433-456.
- Cazden, C. B., Vera P., J., y Hymes, D. (1985). *Functions of Language in the Classroom*. Waveland: Prospect Heights.
- Clifford, J. (1986). On Ethnographic Allegory. En J. Clifford y G. E. Marcus (eds.), *Writing Cultures. The Poetics and Politics of Ethnography* [pp. 98-121]. Berkeley: University of California Press.
- 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.

- Díaz de Rada, Á. (2003). Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 58(1), 237-262.
- Díaz de Rada, Á. (2008a). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M. Isabel Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 24-48). Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2008b). Valer y valor: una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En M.I. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 345-379). Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2010a). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2010b). Bagatelas de la moralidad ordinaria. Los anclajes morales de una experiencia etnográfica. En M. del Olmo (ed.), *Dilemas éticos en antropología: las entretelas del trabajo de campo etnográfico* [pp. 57-76]. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, Á. (2011a). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
- Díaz de Rada, Á. (2011b). La práctica es fuente de diversidad. Para un debate sobre la profesionalización de la antropología en 2011. En L. Díaz, Ó. Fernández y P. Tomé (coords.), *Lugares, tiempos, memorias. La antropología ibérica en el siglo XXI* (pp. 235-245). León: Universidad de León.
- Díaz de Rada, Á., y Cruces, F. (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* (pp. 101-120). Londres: Routledge.
- Díaz de Rada, Á., y Jiménez Sedano, L. (2011). Variations on Diversity and the Risks of Bureaucratic Complicity. En B.A.U. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* [pp. 408-424] West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Díaz de Rada, Ángel, 2011b, Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela. En Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 87-100). Buenos Aires: Biblos.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR: revista de antropología iberoamericana*, 6 (1), 3-26.
- Dumont, L. (1987). El valor en los modernos y en los otros. En *Ensayos sobre el individualismo* (pp. 239-275). Madrid: Alianza.
- Durkheim, É. (1989). Naturaleza y método de la pedagogía. En *Educación y sociología* (pp. 73-94). Barcelona: Península.

- Eddy, E. M. (1975). *Becoming a Teacher. The Passage to Professional Status*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Eddy, E. M. (2003). Iniciación a la burocracia. En H.M. Velasco, F.J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 259-288). Madrid: Trotta.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo xx: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 201-218.
- Escolano, A. (dir.). (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España: del antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Feuer, M. J., Towne, L., y Richard J. S. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 3(8), 23-45.
- García Castaño, J., y Pulido, R. A. (1994). *Antropología de la educación: el estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Eudema.
- Gardiner, A. H. (1957). *The Theory of Proper Names. A Controversial Essay*. Londres: Oxford University Press.
- Gearing, F. O. (1979). A Reference Model for a Cultural Theory of Education and Schooling. En F. O. Gearing y L. Sangree, *Toward a Cultural Theory of Education and Schooling* (pp. 169-230). Nueva York: Mouton.
- Geertz, C. (1995). Anti-antirrelativismo. *Bitarte*, 5, 19-42.
- Goetz, J. P., y Margaret D. L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, N. (2005). Beyond Culture: The Hybridity of Funds of Knowledge. En N. González, L. Moll, y C. Amanti (eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, classrooms and communities*. Mahwah: Erlbaum.
- González, N. (2010). Advocacy Anthropology and Education. Working through the Binaries. *Current Anthropology*, 51(2), 249-258.
- Hamann, E. T., y Rosen, L. (2011). What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation 'Anthropological'? En B.A.U. Levinson y M. Pollock (eds.). *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 461-477). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hansen, J. F. (1979) *Sociocultural Perspectives on Human Learning: foundations of Educational Anthropology*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Henry, J. (1960). A Cross-Cultural Outline of Education. *Current Anthropology*, 1, 267-305.

- Heyman, J. McC. (1995). Putting Power in the Anthropology of Bureaucracy: the Immigration and Naturalization Service at the Mexico—United States Border. *Current Anthropology*, 36(2), 261-287.
- Holtzman, J. (2004). The Local in The Local: Models of Time and Space in Samburu District, Northern Kenya. *Current Anthropology*, 45(1), 61-84.
- Jociles, M. I. (2008). Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. En M. I. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 112-151). Madrid: Trotta.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. En A. Novoa *et al.*, *Colonial Experience in Education* (Paedagogica Historica Series I) (pp. 353-382).
- Kimball, S. T. (1974). *Culture and the Educative Process. An Anthropological Perspective*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Kockelman, P. (2007). Agency: The Relation between Meaning, Power, and Knowledge. *Current Anthropology*, 48(3), 375-401.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leacock, E. B. (1969). *Teaching and Learning in City Schools*. Nueva York: Basic Books.
- Lévi-Strauss, C. (1995). Raza e historia. En *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades* (pp. 304-339). Madrid: Siglo XXI.
- Malinowski, B. (1973). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mead, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Ogbu, J. U. (1974). *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Nueva York: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (2003). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H.M. Velasco, F.J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Olmo, M. del (ed.). (2010). *Dilemas éticos en antropología: las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- Otto, T., y Nils, B. (2010). *Experiments in Holism: theory and Practice in Contemporary Anthropology*. Oxford: Willey-Blackwell.

- Pérez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Schensul, J. J. (2011). Building an Applied Educational Anthropology beyond the Academy. En B.A.U. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 112-134). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-176.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1971). *Dreamers with Power. The Menominee*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Stocking, G. W. (2003). La magia del etnógrafo: el trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En H. M. Velasco, F.J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 43-93). Madrid: Trotta.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de cultura económica.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (2003). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. F. (1967). *A Kwakiutl Village and School*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Wolcott, H. F. (2003). Sobre la intención etnográfica. En H.M. Velasco, F.J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.
- Wulff, H. et al. (2009). What is Happening to the Anthropological Monograph?: live Debate at the EASA Conference in Ljubljana 2008. *Social Anthropology*, 17(2), 217-234.