
Etnografies

Exemples d'ús per a l'educació social

PID_00255618

Gemma Celigueta Comerma
Jordi Solé Blanch

Temps mínim de dedicació recomanat: 3 hores



Universitat
Oberta
de Catalunya

Gemma Celigueta Comerma

Doctora en Antropologia i Etnologia per l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Actualment és professora associada del Departament d'Antropologia i Història d'Amèrica i Àfrica de la Universitat de Barcelona. Desenvolupa la seva investigació sobre aspectes relacionats amb els pobles indígenes de Guatemala, en el Grup de Recerca Singular sobre Cultures Indígenes i Afroamericanes (CINAF) del mateix departament. En el passat, ha estat professora del màster d'Immigració i educació intercultural (UB) i ha treballat en projectes de cooperació internacional.

Jordi Solé Blanch

Llicenciat i doctor en Pedagogia i educador social habilitat. Ha desenvolupat l'activitat professional en els serveis socials i en el sistema de protecció a la infància i l'adolescència. Actualment és professor dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC. També ha estat professor associat de la Universitat Rovira i Virgili. Els seus àmbits d'estudi se centren en l'antropologia de l'educació i de la joventut, així com en la formació d'educadors i professionals del camp social. Al marge de l'activitat acadèmica, participa en diferents espais de pensament crític i acció col·lectiva. És autor de diferents publicacions: *Crítica, educación y acción política* (Editorial UOC, 2012); *Etnografía para educadores* (Editorial UOC, 2014) (juntament amb Gemma Celigueta); *Escenas de educación social* (Editorial UOC, 2014) (coordinat amb Asun Pie); *Imaginarios de la juventud. Un recorrido histórico y cultural* (Editorial UOC, 2015); *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar* (Editorial UOC, 2017) (juntament amb Beatrice Bossé); i *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (Icaria, 2018) (coordinat amb Asun Pie). Ha publicat diversos articles en revistes acadèmiques. És membre del LES (Laboratori d'Educació Social) de la UOC.

Índex

Introducció	5
Objectius	9
1. L'etnografia aplicada a la intervenció social: mètode i escriptura	11
2. Etnografies: exemples d'ús	17
2.1. La ignorància metodològica de l'etnògraf	17
2.2. El punt de vista dels subjectes	18
2.3. Etnografiar les institucions	21
2.4. Història i relat etnogràfic	23
2.5. Estudis de cas i estudis de problemàtiques concretes	24
2.5.1. La vellesa, les dones i la cura	25
2.5.2. Estudiar el conflicte per l'habitatge	27
3. Experiències de camp: obrir un diari	31
Resum	38
Glossari	39
Bibliografia	40

Introducció

Aquest mòdul vol explicar amb exemples extrets d'etnografies el que significa l'ús del mètode etnogràfic en l'anàlisi d'institucions properes al camp de l'educació social com també en altres aspectes clau d'aquesta professió. Si en la primera part d'aquest manual ens vam centrar en l'etnografia com a mètode de recerca descrivint les tècniques més importants, en aquest mòdul ho farem, sobretot, com a resultat, mostrant alguns textos produïts a partir de la seva aplicació.

Els textos han estat escollits tenint en compte un criteri de proximitat amb el nostre camp professional pel que fa a les temàtiques i les institucions que han motivat les etnografies que aquí presentem, i ho fem amb l'objectiu de poder reflexionar sobre les peculiaritats de l'etnografia com un model de treball que no es pot separar d'aquesta pràctica professional.

En pàgines anteriors hem subratllat algunes especificitats de l'etnografia que la fan adequada a l'àmbit d'estudi i treball de l'educació social. La seva idoneïtat per a l'anàlisi de la vida quotidiana, però també de la vida subalterna, tal com van explorar els sociòlegs de l'escola de Chicago durant la primera meitat del segle passat, justifiquen el nostre interès per l'etnografia no solament com a mètode sinó també com a text. L'etnografia aporta una mirada comprensiva, complexa i propera sobre aquest tipus de realitats, alhora que permet donar veu als exclosos i mostrar-nos els seus punts de vista. Val la pena, doncs, aturar-se en alguns exemples.

Comencem amb una tradició etnogràfica de gran interès per a l'educació social que aborda la descripció i l'anàlisi de les anomenades *institucions totals*. Aquest tipus d'institucions, tal com les presenta Erving Goffman en el seu llibre *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, es caracteritzen principalment per programar i desenvolupar la vida quotidiana dels interns amb unes intencions deliberades, en companyia d'altres membres, en un mateix espai i sota una única autoritat. El prototipus d'institució total també ha estat les anomenades *institucions tancades*, com les presons i els manicomis, en tant que presenten molt poc contacte amb el món exterior; però la possibilitat d'etnografiar organitzacions, institucions i centres com a espais acotats, amb pautes, lògiques i dinàmiques pròpies, que les aproximen a l'ideal de comunitat etnogràfica s'ha aplicat també a altres institucions més obertes a l'exterior com, per exemple, les residències de gent gran o, fins i tot, les escoles, els hospitals o les empreses.

De fet, l'escola, com un dels objectes d'estudi principals de l'antropologia de l'educació, ha desenvolupat tota una etnografia pròpia. I ho ha fet per a ocupar-se de múltiples aspectes amb els quals descriure, explicar, interpretar i com-

prendre tot allò que té a veure amb els significats, les normes i les pautes de la cultura d'una determinada comunitat, en aquest cas la comunitat educativa, com també el context sociocultural que l'envolta (Darnell i Planella, 2007). L'etnografia escolar, doncs, ha mostrat el seu interès per a entendre les pràctiques dels diferents agents que intervenen en l'educació (educadors, alumnes, personal no docent, administració educativa, família, organització escolar, etc.), però també les problemàtiques que ha d'afrontar com a escenari privilegiat de tot tipus de conflictes vinculats a les realitats socioculturals i econòmiques que l'envolten. Aquests centres d'interès de l'etnografia escolar es poden traslladar, sens dubte, a les realitats institucionals i socioculturals en què està implicada l'educació social, ja que comparteixen diversos elements a l'hora de pensar les pràctiques professionals, els models educatius, les dinàmiques institucionals o les problemàtiques i casos que reclamen la intervenció del treball social i educatiu.

Hi ha, però, altres maneres de treballar i presentar resultats etnogràfics, alguns també de gran interès per a l'educació social. Ja hem parlat de la tendència inaugurada amb l'escola de Chicago en què captaires sense sostre (Anderson, N. 1923. *The Hobo-The Sociology of the Homeless Man*), lladres "fins" (E. H. Sutherland, 1949. *White Collar Crime*. New York: Holt, Rinehart & Winston), minories racials i ètniques (L. Wirth, 1928. *The Ghetto*. Chicago University Press; E. F. Frazier, 1932. *The Negro Family in Chicago*. Chicago University Press), immigrants (W. I. Thomas i F. Znaniecki, 1918-1920. *The Polish peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group*; cinc volums) o bandes juvenils (F. Thrasher, 1927. *The Gang: A Study of 1,313 Gangs in Chicago*. University of Chicago Press) són estudiats amb mètodes etnogràfics. Aquesta tendència a analitzar "marginats" i "exclosos" continuarà als Estats Units amb publicacions de renom com *Antropología de la pobreza* (1959) i sobretot *Los hijos de Sánchez* (1961), totes dues de l'antropòleg nord-americà Oscar Lewis, que va utilitzar el mètode de les històries de vida per a explicar com vivien els habitants dels suburbis de la capital mexicana. Lewis va interpretar la vida d'aquests "pobres" com una adaptació a la vida marginal, descrivint i interpretant els seus valors, normes i actituds en tant que "cultura de la pobresa" (E. Nipón i A. Rosas, 1994, 5-7). Malgrat que aquest concepte ha estat fortament criticat per essencialista, ja que implica que els "pobres" integren uns valors que deixen poc espai per al canvi social; sí que ens permet reforçar la nostra tesi sobre la idoneïtat del mètode etnogràfic en l'anàlisi d'aquest tipus de realitats.

Seguint també aquesta línia, les biografies i històries de vida de famílies i personatges subalterns han obert possibilitats d'anàlisi que han tingut certa repercussió en el nostre país. Un exemple conegut el trobem a l'Espanya dels anys setanta i vuitanta, interessada en la vida dels famosos *quinquis*. El llibre de l'antropòleg Oriol Romaní (1980) *A tumba Abierta. Autobiografía de un grifota* s'inscriu en aquesta tendència al recrear la vida d'*El Botas*, un consumidor habitual d'haixix que passa per correccionals, presons, robatoris, la Legió, el matrimoni amb una sueca fins al seu retorn final a Barcelona, amb l'objectiu d'oferir la descripció i testimoni dels inicis d'una "subcultura" relacionada amb el consum de drogues, la marginació social dels joves, la delinqüència i la vida a les perifèries urbanes.

Portada de *Quinquis dels 80*

L'estil de vida *quinqui*

El cinema espanyol d'aquella època també es va fer ressò de l'estil de vida *quinqui*, actuant, alhora, com un reflex fidel de les transformacions urbanístiques, socials, polítiques i econòmiques que van sacsejar el país durant aquell període. Val a dir que els codis de representació de la delinqüència juvenil del cinema *quinqui* d'aquell moment han perviscut fins a l'actualitat de tal manera que l'estereotip del *quinqui*, sotmès a un procés d'estetització, continua avui dia exercint una forta fascinació, tal com es recollia en la presentació de l'exposició que el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona li va dedicar l'any 2009.

Es van fer moltes pel·lícules que recreen les vides d'aquells joves. *Perros callejeros* (1977), d'Àngel Fernández Franco; *Perros Callejeros II* (1979), *Los últimos golpes del Torete* (1980) i *Yo, El Vaquilla* (1985), de José Antonio de la Loma; *Navajeros* (1980), *Miedo a salir de noche* (1980), *Colegas* (1982), *El pico* (1983), *El pico II* (1984) i *La estanquera de Vallecas* (1987), d'Eloy de la Iglesia, o *De prisa, de prisa*, de Carlos Saura (1980), per citar-ne algunes de les més conegudes, contribuïren a donar a conèixer diferents episodis de la cara més fosca d'una història oficial en plena transició. Alguns dels protagonistes, que també ho van ser en la vida real, com ara *El Torete* i *El Vaquilla*, es convertirien en petits mites socials. Encara avui esdevenen referents clàssics de molts joves que es veuen reflectits en les seves vides, atrets per unes aventures que n'omplen l'imaginari d'arriscats rituals de pas, però també pel poder simbòlic a l'hora de representar el drama i la gravetat d'una situació social que els margina alhora que els converteix en una vertadera amenaça per a la cohesió social.

Cartell de la pel·lícula *Colegas*, d'Eloy de la Iglesia (1982)

Finalment, més enllà d'institucions i personatges, les etnografies poden presentar temes i problemàtiques d'interès per als educadors socials. Ho hem pogut veure en els diferents tòpics escollits al llarg del manual. En aquests, l'objectiu que s'ha perseguit és el de poder extraure tot el que l'antropologia ens aporta des de la seva dimensió filosòfica, social i cultural per a millorar els processos d'intervenció social quan fem el nostre treball educatiu, tractant que aquest sigui el més coherent i significatiu possible per a les persones i grups que hi puguin estar implicats. En aquest sentit, aquest mòdul esdevé un complement necessari i pràctic en relació amb tots els anteriors, a fi de transmetre alguns dels aspectes clau que pot oferir l'antropologia i el seu mètode de treball en la formació dels professionals del camp social.

Aquest mòdul està dividit, doncs, en dues parts. En la primera es fa una presentació teòrica breu sobre l'ús de l'etnografia en el camp de la intervenció social. Aquesta part completa el segon mòdul del manual, dedicat al mètode de recerca i treball de l'antropologia. En la segona es mostren etnografies concretes amb l'objectiu d'identificar i reconèixer alguns dels trets bàsics d'aquest model de treball, com també l'ús que en podem fer per a la millora dels diferents processos que es posen en joc en la pràctica professional.

Objectius

Després de llegir aquest mòdul heu de ser capaços del següent:

- 1.** Conèixer la utilitat del mètode etnogràfic per a l'educació social.
- 2.** Aprendre l'ús de les eines metodològiques principals d'aquest model de treball.
- 3.** Conèixer la pràctica de l'etnografia mitjançant alguns exemples concrets.
- 4.** Obrir un diari de camp com a instrument principal de registre d'informació en l'inici d'un procés etnogràfic.

1. L'etnografia aplicada a la intervenció social: mètode i escriptura

En el segon mòdul hem explicat les característiques bàsiques de l'etnografia fent referència a una doble dimensió (Pujadas, 2004). D'una banda, **com a procés d'adquisició del coneixement** entorn d'una determinada realitat sociocultural a partir de l'aplicació d'un conjunt de tècniques de camp, de les quals hem presentat l'observació participant i l'entrevista etnogràfica com a principals. D'altra banda, **com a producte resultant de l'elaboració i la interpretació** que l'antropòleg fa d'aquest coneixement adquirit. Ara cal que ens centrem en l'ús que en podem fer a l'hora d'analitzar la realitat en què hem d'actuar com a professionals de la intervenció social.

Més enllà d'aprendre i aplicar procediments i mètodes qualitatius de recerca, ens queda la qüestió de com utilitzar-los a l'hora d'apropar-nos a les situacions i els fenòmens socials que seran objecte de la nostra intervenció. En aquest sentit, Jociles (2002) considera que la perspectiva teoricoepistemològica de l'antropologia, l'anomenada *mirada antropològica* i el mètode etnogràfic poden ajudar els professionals que treballen en la intervenció social a l'hora de millorar la seva competència en l'anàlisi de la realitat sobre la qual volen actuar. Així doncs, l'antropologia permet teoritzar –de manera empíricament fonamentada i, per tant, desfent la falsa dicotomia entre teoria i pràctica– sobre realitats i processos socials que requereixen un coneixement profund i globalitzant.

L'etnografia tracta de captar significats i regles d'acció social en un context particular. Per a fer-ho possible cal seguir un procés d'investigació que requereix tant el treball de camp com el de producció de coneixement, cosa que l'etnògraf integra i simultanieja al llarg del procés d'investigació. Juntament amb les tasques que cal desenvolupar en el treball de camp i la producció de coneixement, cal adoptar una **actitud inicial de distanciament o estranyament antropològic** que ens permeti aguditzar la percepció d'un context que, en formar part del nostre propi àmbit professional com a treballadors del camp social, pot resultar, d'entrada, massa familiar.

Sense aquesta actitud inicial és pràcticament impossible dur a terme el treball etnogràfic. L'interès de l'educador social per l'etnografia passa, doncs, per ser capaç d'avaluar què és el que impedeix que la seva tasca quotidiana li permeti estranyar-se per tot allò que succeeix al seu voltant (i li succeeix a ell) de

manera rutinitzada. L'estranyament és el que permet neutralitzar el nostre etnocentrisme i, per tant, percebre allò que fan els altres ignorant les nostres pròpies expectatives sobre com haurien de ser les coses.

És clar que aquesta actitud pot esdevenir conflictiva per a l'exercici professional, ja que l'estranyament ens confronta amb la norma, sobretot quan l'educació social rep l'encàrrec de "normativitzar" d'acord amb determinades expectatives de "normalitat", però esdevé necessària si el que volem és conèixer el perquè de les pràctiques socials abans de jutjar-les. L'estranyament es converteix, doncs, en una font molt fructífera de reflexió intel·lectual. Gràcies a l'estranyament podem captar què fan els altres –entenent aquests altres com els subjectes que són tema del nostre treball social i educatiu– per a saber de què són capaços, donades les circumstàncies que els han portat als serveis o les institucions en les quals es treballa.

Si l'exercici de l'estranyament en el treball etnogràfic ens permet copsar les circumstàncies que envolten els subjectes i les situacions socials, aquestes circumstàncies també ens subministren el context necessari per a situar-nos en el lloc dels altres a fi d'entendre'n la realitat amb la màxima quantitat possible d'elements d'anàlisi que puguin ser significatius per al treball social i educatiu. L'important és apropar-se a aquesta **realitat tenint en compte tots els punts de vista**, cosa que només és possible mitjançant un treball etnogràfic rigorós i penetrant.

La **distància social** que permet aquesta actitud d'estranyament a l'hora d'apropar-nos a la realitat ens empara –tal com sosté Jociles, 2002– contra la propensió a la **tecnocràcia**, és a dir, la tendència que mostren alguns professionals quan coneixen les solucions abans d'enfrontar-se al procés d'anàlisi del context en el qual han d'intervenir. Aquesta actitud tecnocràtica és totalment contrària a la que es necessita per a portar a terme la recerca etnogràfica, ja que aquesta implica, com hem vist, un procés continu de reelaboració de les situacions i els problemes en funció dels avenços del procés d'investigació. No es poden saber els resultats d'una recerca abans de fer-la. Si fos així, per què la faríem?

"El quid de la cuestión está en que se destinan recursos para tales programas, y que ciertos organismos tienen interés en ponerlos en marcha. Y, ciertamente, el tecnocratismo del que hablamos constituye, al menos en parte, una interiorización de las condiciones en que los profesionales de la intervención social ejercen con frecuencia su trabajo, es decir, dentro de programas en los que las problemáticas y las soluciones han sido fijadas ya por otras instancias, y al hecho de que la conservación de su puesto de trabajo y/o trabajar sin dilemas morales dependa de la suspensión (u ocultación, a veces) de su capacidad de juicio, que es también una suspensión de su capacidad de teorizar."

(Jociles, 2002, p. 93).

Arribats a aquest punt, queda comentar com es pot percebre la **visió local** o, el que és el mateix, les **perspectives dels actors socials**. Ja s'ha dit en la primera part del manual que no es tracta únicament de reproduir el discurs de

la gent, el que pensen sobre un tema, les seves opinions o les seves demandes, sinó d'una cosa més difícil de fer que és **conèixer les estructures mentals**, els **models culturals** –tal com diu Jociles, 2002– amb què aquests actors socials construeixen els discursos i que sovint són inconscients per a ells mateixos.

Així mateix, cal tenir en compte que les perspectives dels actors socials mai no són homogènies, sinó que depenen de la posició social que ocupen i dels interessos que tenen. De vegades es cau en el parany de buscar "representants" del grup. Per exemple, si estem fent treball de camp en un barri, podríem caure en l'error de considerar que el president de l'associació de veïns representa a tot el barri. No obstant això, hem de tenir en compte que la representació política mai no és una representació metodològica. En aquests cas també hauríem d'entrevistar veïns que no estan associats i ser capaços d'esbrinar quines posicions hi ha entorn de la situació que s'analitza. **L'etnògraf, doncs, ha de ser capaç de veure el tema que vol estudiar des de tots els angles i punts de vista possibles**, encara que després en privilegiï un per a la seva descripció.

El cas de les mesquites

Només cal pensar en qüestions de les que es fan ressò els mitjans de comunicació quan un municipi ha de decidir, per exemple, on ubica una mesquita perquè la comunitat musulmana local pugui anar a resar, o un centre d'acollida d'adolescents tutelats als quals s'atribueix una conflictivitat social elevada, o quines actuacions caldria fer en un espai públic d'una ciutat per a modificar-ne els usos quan aquests generen problemes de manca de civisme, molesten els veïns de l'entorn més proper, etc. Tots aquests són temes que, quan no s'opta per solucions més expeditives, es treballen a escala comunitària des de l'educació social i el treball social, per això és important identificar i classificar totes les perspectives, tal com ens ensenya el mètode etnogràfic, a l'hora de planificar qualsevol intervenció social.



Musulmans resant al carrer

Exemple: l'estiu de l'any 2010, l'Ajuntament de Lleida va decidir suspendre l'activitat de la mesquita a causa de l'excés d'aforament i el conflicte veïnal que això generava, tal com es pot veure en la fotografia, un conflicte que obliga a conèixer tots els punts de vista, des dels estrictament legals fins als que tenen a veure amb qüestions relatives a la seguretat, la convivència, etc.

Aquesta voluntat d'apropar-se a totes les perspectives fa que el mètode etnogràfic sigui ideal per a **estudiar discursos "sense poder"**, és a dir, els que no han estat elaborats pel saber especialitzat o les institucions. Així, la medicina, el dret, el treball social i l'educació social són discursos "de poder", encara que de vegades siguin favorables a poblacions que no el tenen. Els advocats, per exemple, poden intentar crear una llei favorable a aquestes poblacions, però les lògiques de pensament d'aquestes no han de correspondre necessàriament a les de l'advocat, per més que es parli en nom seu. Ara bé, conèixer els discursos no significa que aquests s'hagin de reproduir, sinó que cal interpretar-los. En aquest sentit, Jociles (2002) ens prevé contra la il·lusió de creure que reproduint el discurs de la població estudiada se'n reproduceix la perspectiva.

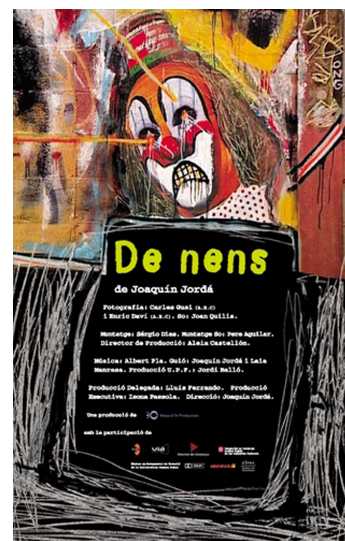
Pel·lícula recomanada: *De nens*, de Joaquim Jordà (2003)

La pel·lícula documental *De nens*, del malaurat director català Joaquim Jordà, ens pot servir per a mostrar un exemple de com cal apropar-se a una realitat determinada recollint tots els punts de vista. En aquest cas, *De nens* es va beneficiar igualment d'un llibre publicat pel periodista Arcadi Espada. *Raval: del amor a los niños* (Anagrama, 2000) va proporcionar a Jordà una primera aproximació a l'anomenat *cas del Raval*, un cas de pederàstia que l'any 1997 va tenir un impacte mediàtic enorme, sense limitar-se a presentar una seqüència dels fets –tal com apareixen en el llibre–, sinó multiplicant els punts de vista sobre aquests per a mostrar-los amb tota la complexitat. Els fets es vinculen, doncs, a la regeneració urbana del nucli del Raval, desvelant la coartada amb una suposada xarxa de pederàstia que justificava una operació urbanística amb la qual es netejaria la cara de l'antic barri *xino*, per a eradicar-ne la misèria i la marginació i recuperar-lo per a la nova Barcelona nascuda dels Jocs Olímpics de l'any 1992. En aquest sentit, la pel·lícula de Joaquim Jordà és un bon exemple de com cal presentar una situació a partir de la multiplicitat d'elements que hi intervenen.

Al mateix temps, el cas que ens presenta el director del documental li dóna l'oportunitat de filmar el que Foucault denominaria *l'exercici del biopoder*, un bon exemple que permet percebre els discursos "sense poder" als quals hem fet referència abans. Si bé en termes de contingut el que apareix en el documental és, sobretot, el judici del cas, la presentació dels esdeveniments mostra com les institucions de justícia, la medicina, la policia, els tècnics del sistema de protecció al menor, els mitjans de comunicació i l'urbanisme modern especegen amb els seus discursos els individus jutjats. Amb independència de la sentència final, el càstig que reben Jaume Lli i Xavier Tamarit, els encausats principals, s'aplica per mitjà del llenguatge, el llenguatge expert del saber oficial. Cadascun dels experts cridats a declarar escenifica una forma de saber que desposseeix els acusats de la pròpia experiència. Són gent que ha perdut, fins i tot, la legitimitat per a poder parlar de si mateixos.

El documental de Joaquim Jordà multiplica els punts de vista. Les càmeres recullen la tresca de la premsa entorn del procés judicial, la mateixa premsa que ha ajudat amb la seva negligència a deixar el judici vist per a sentència de cara a l'opinió pública i, fins i tot, del tribunal. Però, al mateix temps, les seves entrevistes més enllà del judici posen en evidència, per un costat, els interessos municipals que han portat a buscar una excusa exemplar per a justificar les seves accions urbanístiques mentre que, per l'altre, la càmera fa un *tràveling* de documents, dades i declaracions sobre el paisatge humà del Raval en què la marginació, l'atur i la pobresa constitueixen l'autèntic triangle de la misèria, que el tribunal s'encarrega d'expulsar de la sala. En un moment del judici, un dels advocats pregunta a Arcadi Espada, l'autor del llibre esmentat més amunt i que, per aquesta raó, havia tingut accés a informació confidencial del cas, sobre el que tenen en comú els acusats: "Estamos juzgando a pobres", respon el periodista.

Desplegar els diferents discursos també permet a Joaquim Jordà qüestionar la noció de normalitat. La pedofília és un dels estigmes més condemnats per la nostra societat. Qualsevol ambigüitat sobre aquesta qüestió és rebutjada per endavant. No hi ha matisos. Tot val per a combatre-la. En aquest sentit, és significatiu que la càmera d'en Jordà amb prou feines para esment en la figura de Jaume Lli, amb una actitud mo-



Cartel de la pel·lícula documental *De nens*

ral envers els nens prou qüestionable, per centrar-se en la de Xavier Tamarit. Aquest no nega en cap moment les seves tendències pedòfiles, però sí que dugués a terme qualsevol acte de pederàstia, cosa que comparteixen davant del tribunal els psicòlegs que l'han tractat a partir de la seva detenció. Tot i així, Tamarit no pot escapar de la teranyina del sistema, no solament perquè el tribunal no està disposat a qüestionar els seus valors inamovibles (fou condemnat a seixanta anys i, en darrera instància, pel Tribunal Suprem, a cent quinze anys de presó), sinó fins i tot internament, perquè el seu rostre, permanentment torbat per la vergonya, denota que en certa mesura ha caigut en la trampa. El triomf més gran d'un tribunal no consisteix a declarar la culpabilitat d'un encausat, sinó a convèncer-lo d'aquesta.

Finalment, aquesta manera d'abordar el treball de recerca solament és possible si es té en compte el temps. La **prolongació en el temps** és un requisit necessari a l'hora de fer qualsevol treball etnogràfic. Arribar a conèixer les estructures mentals o models culturals de les persones amb què treballem requereix temps. Conèixer totes les perspectives dels actors socials també requereix temps. Si es vol fer un treball rigorós que reflecteixi la complexitat de la realitat cal, doncs, temps i paciència, dues condicions que no sempre es tenen en compte en la majoria d'encàrrecs que reben els educadors i treballadors del camp social, pressionats massa sovint per la urgència de resoldre els problemes o donar compte de la seva feina als responsables polítics dels programes socials. No volem dir amb això que els educadors socials s'hagin de convertir en etnògrafs, però sí ens sembla important que incorporin i reflexionin sobre diferents aspectes d'aquesta metodologia de treball i el producte que genera.

Queda mencionar un últim aspecte. Si en pàgines anteriors hem afirmat que el mètode etnogràfic es caracteritza per la flexibilitat, l'obertura i la varietat de les veus registrades per l'investigador, com queda després fixada aquesta varietat en un sol text? En efecte, si el resultat final de l'etnografia és un discurs intel·ligible i significatiu elaborat per l'etnògraf, com es produeix aquesta transició? No pretenem abordar en aquest espai el complicat treball d'autoria de l'etnògraf que rau justament a portar a terme aquesta tasca, però sí esmentar com l'etnografia orienta la significació respecte a dos grups que l'etnògraf posa en relació: d'una banda, els subjectes d'estudi i, de l'altra, els suposats lectors compostos per la comunitat científica i la societat a la qual l'investigador dirigeix el treball.

Quan el mètode etnogràfic és utilitzat pels treballadors del camp social en general o els educadors socials en particular, el més interessant és que sigui capaç de produir modificacions en els punts de vista que fonamenten la pròpia acció professional, com també en la naturalesa dels encàrrecs que hi ha al darrere dels serveis i els programes socials per als quals es treballa. L'aplicació que es pot fer de l'etnografia es configura, llavors, com una **forma de crítica** amb la qual, més que produir efectes immediats en aspectes parcials de la realitat que condueixin al disseny de programes d'acció concrets, es puguin fer –tal com sostenen Velasco i Díaz de Rada, 1997– plantejaments globals de la realitat (holístics, d'acord amb les seves intencions epistemològiques). En aquest sentit, aquests autors diuen:

"el potencial transformador de la etnografía radica, precisamente, en el recorrido que el investigador realiza por la trama de la cultura como construcción cotidiana. Para el etnógrafo, las «grandes» ideas carecen de sentido sin un asiento sólido en las «pequeñas» realidades. Leer etnografías puede capacitar para la crítica transformadora sólo si se motiva al lector para comprender el enorme valor de lo aparentemente anecdótico en la construcción sociocultural de la vida."

(Velasco i Díaz de Rada, 1997, p. 245).

Així doncs, només fent aquest recorregut per allò que és quotidià és possible extraure les pautes i visions del món que sorgeixen de les accions que la gent fa en el seu dia a dia.

En conclusió, i adaptant el que Velasco i Díaz de Prada (1997, pp. 249-250) diuen sobre la dimensió crítica i aplicada de l'etnografia en l'àmbit escolar, podem resumir l'ús de l'etnografia en educació social de la manera següent:

1) Pot contribuir a explicar les realitats socioculturals sobre les quals s'intervé i ajudar a conèixer millor les condicions empíriques d'existència de les persones i institucions amb les quals es treballa.

2) A causa de les seves intencions epistemològiques, l'etnografia és un procediment especialment útil per a aportar noves lectures i interpretacions a "problemes" predefinitos pels procediments monològics, sobretot quan es fa des d'instàncies allunyades de la realitat d'aquells a qui mai no es pregunta com viuen aquests problemes i, sobretot, les solucions que se'ls ofereixen.

3) En connexió amb el punt anterior, l'etnografia és útil per a comunicar als "experts" les visions internes que els agents socials tenen del seu món, i les seves maneres de construir-lo en consonància amb aquestes visions o no, establint els límits dins dels quals pot ser viable qualsevol tipus d'intervenció.

4) Per acabar, l'etnografia fa evident el seu potencial transformador quan és capaç de plasmar la diversitat, és a dir, la multiplicitat de formes de vida en societat, sobretot quan es treballa des de programes socials que exerceixen una clara funció de control o des d'institucions que pretenen imposar criteris de normalitat o paradigmes universals de comprensió del món que no tenen res a veure amb les formes de vida de les persones que atenen.

Les etnografies que presentem a continuació recullen tot això i, per tant, les inquietuds epistemològiques que aquest mètode de treball pot aportar al camp social.

2. Etnografies: exemples d'ús

Hi ha diversos exemples que podríem utilitzar per a conèixer diferents realitats i institucions en què es troba un educador social. Per raons d'espai no en podem presentar una mostra exhaustiva, però és suficient per a donar compte d'alguns trets bàsics del treball etnogràfic. Aquest esdevé el centre de les reflexions que anem apuntant al llarg de les citacions, extraient el que considerem més valuós de l'anomenada *mirada antropològica* per a incorporar-la al treball social i educatiu que es fa des del nostre camp professional. El que sí hem procurat és que les citacions siguin prou àmplies per a motivar la reflexió a partir, sobretot, del mateix text etnogràfic. És mitjançant aquestes citacions llargues que podem copsar la doble dimensió de l'etnografia, és a dir, entesa com a procés d'adquisició de coneixement i com a producte resultant de l'elaboració i la interpretació que l'antropòleg fa d'aquest coneixement adquirit. És a les mans de cadascú que aquest coneixement pugui contribuir a millorar la capacitat d'analitzar la realitat en què hem d'actuar com a professionals de la intervenció social.

2.1. La ignorància metodològica de l'etnògraf

De totes les característiques sobre l'etnografia que hem destacat fins ara, volem començar treballant amb una de principal. Es tracta de la comprensió dels fenòmens des del punt de vista dels subjectes socials. Com hem vist, aquesta és una tasca complicada que requereix tècniques de recerca específiques com l'**observació participant** o l'**entrevista etnogràfica**. L'actitud de l'etnògraf durant l'ús d'aquestes tècniques és diferent de la del terapeuta, el treballador social o el metge, professionals que se situen o s'han de situar en la posició del saber i de l'autoritat.

És per aquesta diferència d'actitud que l'antropòleg Àngel Martínez (1998), durant la seva recerca amb pacients esquizofrènics de diferents institucions psiquiàtriques de Barcelona, necessita explicar la seva condició d'etnògraf als informants, acostumats a l'entrevista psiquiàtrica. El fragment que presentem a continuació mostra aquesta diferència entre la recerca i la intervenció, a la vegada que anuncia les possibilitats de l'etnografia per a donar veu als que han estat etiquetats com a "salvatges" (ho hem vist amb Malinowski), però també als "bojos" i als "delinqüents", que si tenen alguna cosa en comú és la d'utilitzar discursos i pràctiques que ni són oficials ni dominants.

Lectura recomanada

A. Martínez (1998). *¿Has visto cómo llora un cerezo? Pasos hacia una antropología de la esquizofrenia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

"Debo confesar que para Babu, y a veces también para mí, resultaba complicado establecer una distinción entre lo que es una entrevista etnográfica y lo que supone una relación terapéutica. En tanto que yo no soy psiquiatra ni psicólogo, una de las cosas que trataba de aclarar desde el principio con mis informantes era mi condición de antropólogo o etnógrafo que simplemente quiere saber de ellos, pero en modo alguno establecer un tratamiento psicoterapéutico. Mi punto de vista es que si se diferencia en algo la entrevista clínica de una entrevista etnográfica es precisamente en que en la primera el profesional es el que se posiciona en el papel del saber (esa posición que Lacan llamó acertadamente sujeto del supuesto saber), mientras en la segunda el investigador adopta una posición más propia del no-saber. En caso contrario sería difícil, si no imposible, llegar a un conocimiento de la perspectiva nativa o emic, pues el trabajo etnográfico se caracteriza por una apertura al conocimiento autóctono y por ese relativismo metodológico que conlleva toda tarea de exégesis que trate de encontrar un código no tanto dependiente del investigador como del investigado."

(Martínez, 1998, pp. 57-58).

En efecte, Martínez entrevista Babu per conèixer algunes característiques de l'esquizofrènia però no, per curar-lo. Babu, en tant que esquizofrènic, guia l'etnògraf pels móns de la malaltia permetent que la interpreti i la faci més comprensible als altres. La posició d'autoritat del metge, del psicoterapeuta o, fins i tot, la del treballador o educador social, ni que sigui pel suport de la institució en la qual es produeix l'internament, condiciona la relació que s'estableix entre l'investigador i l'investigat que, en aquest cas, seria la del professional amb el pacient o beneficiari del servei. Aquesta posició d'autoritat no solament provocaria un canvi en el discurs de Babu sinó, sobretot, en aquesta condició d'ignorància metodològica necessària per al coneixement etnogràfic.

2.2. El punt de vista dels subjectes

La posició que ocupa el professional en el marc institucional en què s'estableix la relació amb els subjectes de la intervenció social condiciona tant el tipus de dades que es poden obtenir directament d'aquests com les hipòtesis i categories analítiques des de les quals es conceptualitza la realitat o la problemàtica mateixa. La dificultat rau en com ajustar el rol institucional amb l'actitud que requereix la "investigació etnogràfica", és a dir, la disposició oberta capaç de desprendre's de la tendència a la tecnocràcia que hem comentat abans, quan amb aquesta es "naturalitzen" o s'atribueixen certs comportaments, desitjos i emocions als actors socials i s'impedeix, així, un apropament al punt de vista èmic (o dels subjectes) a fi de conèixer les necessitats, demandes i motivacions sentides i expressades per aquests, que és el que permetrà intervenir i oferir solucions que no hagin estat fixades únicament per les mateixes instàncies o institucions per a les quals es treballa.

Per tant, la comprensió dels fenòmens des del punt de vista dels subjectes socials esdevé una de les característiques bàsiques de l'etnografia. Això no vol dir, però, que siguin els subjectes mateixos els que assumeixin posicions "naturalitzades" dels propis comportaments. És important, llavors, captar la varietat de significats i fer-los accessibles des del seu punt de vista. És el que fan, per exemple, Gracia i Comelles (2007) a *No comerás. Narrativas sobre comidas, cuerpo y género en el nuevo milenio* quan intenten explicar "[...] las relaciones de poder, discriminaciones y los modos como la gente corriente se lo monta en

Lectura recomendada

M. Gracia i J. M. Comelles (Eds.). (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria.

su discurrir diario" (2007, p.14) en relació amb el menjar, el cos, el gènere i altres aspectes que hi interactuen. El que acaben presentant intenta reflectir "la diversidad, contrariedad y disconformidad que hemos ido encontrando en centros asistenciales, escuelas, asociaciones, hogares o en internet" (*ibid.*), i ho fan a partir de diversos narradors i estils narratius en què les diferents persones implicades (pacients, professionals, escolars, familiars, educadors, immigrants, *bloggers* i antropòlegs) expliquen les seves idees i experiències sobre allò que els afecta.

"Trabajamos durante más de seis años con un centenar de personas, chicas y chicos, hombres y mujeres, dentro y fuera de instituciones, sobre prácticas que hacen referencia a dejar de comer o hartarse, a hacer dietas, o a machacarse el cuerpo en el gimnasio. No nos hemos sentado con ellos y ellas tras la mesa de despacho de una institución sanitaria, ni nos hemos vestido con una bata blanca. No nos interesaba diagnosticar, sólo escuchar y tratar de comprender para aprender y transmitir sus razones, sus sentimientos, sus peregrinaciones del psiquiatra al psicólogo, del centro de día a la institución, del centro de atención primaria a la consulta especializada, del centro de día a casa, y vuelta a empezar.

Se han sentado ante nosotras en sus casas, en el bar de la esquina, en su lugar de trabajo. [...] Las y los hemos conocido con mayores o menores dificultades y obstáculos. Hemos ido rompiendo las barreras que nos separaban, les hemos pedido permiso para conectar la grabadora digital y nos han contado sus historias de adolescentes, de adultas y adultos, o sus recuerdos. Hemos compartido retazos de sus experiencias y hemos aprendido lo que no sabíamos. Nos han hablado de sus experiencias, de cómo fueron adultos, de cómo percibieron las transformaciones de sus cuerpos, de cómo quisieron o pudieron construir su identidad. Seguimos sus primeras tentativas de ambigüedad adolescente con la comida para describir las actitudes y las conductas que las han conducido a ser «clientes» de instituciones que atienden personas anoréxicas y bulímicas, que las han llevado a pensar, o a pasar. Hemos estado con ellas y ellos en establecimientos en los que buscan recobrar cierta normalidad. Hemos conocido también a sus padres, amigos o familiares."

(Gracia i Comelles, 2007, pp. 15-16).

Si aquesta citació ens parla de com els autors van procedir a fer el seu treball etnogràfic, els fragments que presentem a continuació, extrets de la tercera part del llibre anomenada *Narrativas*, en què s'agrupen els discursos de les persones diagnosticades amb trastorns de la conducta alimentària a partir d'entrevistes, blogs dels interns a Internet i de la seva pròpia observació, ens permeten veure quin és el punt de vista dels subjectes, en aquest cas, el d'una noia ingressada al centre terapèutic.

"Bien distinto es conocer los reglamentos de las instituciones y escuchar la opinión de sus responsables que entrar en ellas y conocerlas por dentro [...]. Por primera vez, desde hace tiempo, Miriam no va a comer ni en casa ni en la oficina. Tras larga espera, ha firmado un contrato terapéutico y acepta las condiciones que el centro le impone para garantizar su estancia. Miriam está dispuesta y esperando recibir ayuda [...]. Al firmar los papeles del ingreso, y el consentimiento informado, le han insistido, machaconamente, que debe acatar las normas. Ni se las ha leído. Se las sabe de memoria: «no utilizar productos dietéticos, diuréticos y laxantes. No debo medirme las partes del cuerpo ni pesarme. No tengo que recrearme en los espejos. He de participar en las terapias o las actividades de día y respetar al grupo, ser positiva, no realizar rutinas enfermizas, no llevar dinero, ser sincera». Debe olvidar también leer revistas de moda y las dietas... Al firmar, se ha acordado de lo que más le cuesta cumplir, confiar en el equipo y dejarse llevar. Pero esta vez se ha propuesto ser dócil, y tiene cierta curiosidad por las normas alimentarias del centro. No le cuesta encontrarlas. De camino al comedor topa con ellas. Están colgadas de la pared en el pasillo que da a la sala.

«RECORDAD, DURANTE LAS COMIDAS...

Hay que llevar un orden a la hora de ingerir los alimentos.

Se dispone de un tiempo limitado para hacer las comidas.

Masticar bien los alimentos.

Acabarse toda la comida del plato.
 Beber el agua indicada.
 No hablar de comida.
 No hablar de tallas ni peso.
 Activarse en la mesa, no quedarse absorto mirando el plato.
 No comparar los platos de unos con otros.
 No manipular la comida, mezclar líquidos y sólidos.
 Mantener la postura adecuada en la silla (espalda recta, piernas sin cruzar).»

[...]. El comedor está bien puesto, el espacio es reducido y ya hay nueve personas dentro. A ambos lados de la puerta se sienta una enfermera. Siete internadas comen, cada una con su bandeja. El octavo lugar es para ella. La enfermera, con sumo cariño, la presenta. Todas la saludan y le dan la bienvenida «al club» [...]. Las conversaciones son animadas [...]. Empiezan a hablar de los diferentes acentos en el habla en España, y, seguidamente, de las diferentes gastronomías, tradiciones culinarias de Cataluña, Andalucía, Extremadura [...]. De modo que a pesar de las normas, la comida es el tema estrella, y Miriam se apunta:

MIRIAM: ¿Habéis probado la tortilla de patatas sólo con cebolla?

JUDITH: ¿Tú que crees? ¿Dirás de patatas y cebolla?

MIRIAM: Qué va, sólo de cebolla. En lugar de freírla, la haces al microondas. Después la sofríes con unas gotas de aceite en la sartén y le añades el huevo. Está buenísima. Tienes proteínas, verduras y engorda mucho menos porque evitas los hidratos de carbono de la patata.

JUDITH: Sí, pero eso ya es otra cosa, no una tortilla de patatas.

Miriam sonríe, y suspira profundamente, pensando que si son flexibles con la norma de no hablar de comida durante las comidas también, quizás, negocie poder fumarse un pitillo después de comer [...]. La enfermera dice que no vigila a las chicas y se limita a ejercer un control sutil, diluido, de las relaciones que se entretienen entre ellas. «Tenemos las hojas de registro de cada una de ellas, con índice de masa corporal, signos vitales, se tiene que mirar cómo han dormido, si hay insomnio o si no, si es distal si es proximal, actividad física, el descanso, parte de las horas de deposición, vómitos, líquidos, tipos de dieta que lleva [...]».

[...] Aparentemente, en las instituciones donde menos insisten en la educación nutricional y menos control se ejerce sobre las prácticas alimentarias, los problemas con la comida se resuelven con mayor rapidez. No significa que la terapéutica sea más breve, ya que depende de factores personales, familiares y contextuales. Pero se hace evidente que las usuarias, como Miriam, suelen conocer de antemano las recomendaciones y las normas alimentarias respecto a qué, cuánto y cómo comer. Por eso quizás debería cuestionarse la necesidad de focalizar en lo nutricional y repensar los motivos y razones por los cuales los pacientes no siguen las recomendaciones."

(Gracia i Comelles, 2007, pp. 187-205).

En aquest cas, el discurs etnogràfic ens col·loca sobretot en el lloc de la Miriam. Coneixem la institució per mitjà de la seva mirada. Hi ha, però, altres veus. L'etnògraf també ens fa escoltar les de les infermeres, i finalment, enmig de totes, la seva pròpia.

L'etnògraf compara, generalitza, i en definitiva reflexiona sobre l'eficàcia d'institucions, programes i serveis, però només després d'haver-los descrit i analitzat des de tots els punts de vista possibles. En efecte, les etnografies també influeixen en la crítica i la renovació de les institucions i les polítiques socials, però sempre mitjançant aquesta anàlisi complexa. Finalment, conèixer els diferents serveis, programes i institucions des del punt de vista dels beneficiaris o les persones ateses ja és en si mateix un exercici crític, el resultat del qual canviaria si només coneguéssim el punt de vista oficial. Aquest exercici el fa possible la investigació etnogràfica.

2.3. Etnografiar les institucions

Els centres d'internament, en tant que institucions totals, han estat espais força etnografiats. En aquest sentit, aquests centres conformen una espècie de *comunitas* etnogràfica amb característiques pròpies i particulars que faciliten la reconstrucció de la vida quotidiana regida per la dinàmica institucional. Les etnografies sobre les presons, on treballen educadors socials, són prou modèliques per a aturar-nos a veure un exemple de com plantejar-hi un treball de camp.



Foto aèria de la Model de Barcelona

Conèixer el funcionament dels centres penitenciaris, autèntics paradigmes de la institució total o tancada, és un repte per a l'etnògraf, que s'ha de qüestionar com fer treball de camp en un centre d'aquest tipus. "Dur a terme un treball etnogràfic en una institució com una presó significa la necessitat de confrontar, entre d'altres, tres espais: l'institucional (normatives, reglaments...), el quotidià (regulació d'hores, treballs, dinars, temps de jocs...) i el viscut per les persones preses" –afirma l'antropòleg i també educador, David Fornons (2008, p. 110). A continuació, Fornons ens explica la seva experiència com a etnògraf i treballador a la presó Model de Barcelona, reflexionant sobre el que significa fer recerca al mateix lloc on es treballa com a educador. Fornons considera que, en el cas de la presó, treballar-hi no solament és un avantatge sinó gairebé un requisit, a causa del caràcter extremadament tancat d'aquesta institució, cosa que passa en tantes altres institucions on podem trobar l'educador social. I encara ens podem plantejar fins a quin punt adoptar el rol d'investigador facilita la relació amb els interns, que esdevenen informants clau del seu treball etnogràfic. No obstant això, el seu rol com a investigador és ben diferent del que exerceix en compliment de les seves funcions com a treballador del centre.

"El treball de camp és possible en un mitjà penitenciar si es fa essent part de la mateixa institució. Les institucions penitenciaris solen posar moltes traves, legals i administratives perquè una persona aliena a la institució pugui fer-hi una investigació. Des de la meua experiència he arribat a aquesta conclusió, malgrat que el sentit comú ens pugui portar a deduir el contrari. Tot i el fet de jugar un doble paper en la institució, com a investigador i com a treballador, el doble rol representa més avantatges que no pas dificultats, en un context on, atesa la seva natura intrínseca, els obstacles per a l'investigador són constants, sobretot a l'hora d'obtenir els permisos institucionals. Hi ha força exemples, i alguns molt propers, d'això. El problema principal del doble rol són els possibles biaixos

Lectura recomanada

D. Fornons (2008). Etnografia de la presó o etnografia de les persones preses? *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 33, 110-114.

en les investigacions d'aquesta índole. És cert, l'investigador té una posició difícil o si més no ambigua, però gràcies a una supervisió es poden detectar i treballar amb l'ajut extern. El posicionament des de fora i l'experiència d'una veu externa possibilita unes anàlisis des de perspectives no compromeses amb el medi i des d'un distanciament científic es poden establir unes pautes que delimitin els espais investigats, les situacions i la situació mateixa de l'investigador.

Arribat a aquest punt, pot semblar que fer un treball etnogràfic a la presó sigui una empresa molt difícil, quasi titànica: no és cert. Això sí, la principal dificultat és poder fer-la, és obtenir els permisos i l'autonomia necessària per poder-ho fer. És més una qüestió de possibilisme que no pas de dificultat sobre el terreny. Les dificultats per a la disciplina haurien de ser únicament quan s'està plantejant i fent la recerca i aquestes no tenen perquè ser gaire diferents que en altres camps d'investigació. Per això un cop superada aquesta qüestió important, la de la viabilitat i permissibilitat de la investigació, és quan sorgeixen les dificultats específicament antropològiques [...].

[...]. En el cas de la recerca a la Model de Barcelona, en tot moment i des de l'experiència professional a la institució era conscient del context on volia investigar i del que representa una situació d'empresonament. El shock cultural es fa pràcticament inevitable, en una situació tan complicada, dura i viscuda de manera particular per cada un dels informants de la presó; cal que l'investigador pugui d'alguna manera obviar aquest shock, aquesta «distància situacional», més que «distància cultural», omnipresents malgrat l'empatia i un aprenentatge en les relacions socials dins del context penitenciari. A la presó no hi ha tanta «distància cultural». La gent empresonada és part de la societat, hi ha participat i hi tornarà a participar. En definitiva, posar-se en la situació de l'altre no és possible en un lloc com la presó; però sí que es pot conèixer com l'altre concep la realitat, els fets i les seves vivències.

Deixats enrere els posicionaments etnocèntrics i acceptat un grau de shock cultural, també hi ha autors que valoren la familiaritat de l'investigador amb el medi i els informants com a eina imprescindible per poder dur a terme una investigació d'aquest tipus [...]. Aquest doble paper, el rol d'investigador i el rol institucional (familiar) ha estat emprat pel mateix Goffman. En el treball de camp, aquesta situació em va representar dos clars avantatges a la Model. En primer lloc vaig tenir la possibilitat d'escollir els informants. La tria va incloure informants considerats per a la institució com a col·laboradors i informants en conflicte amb la institució. Un cop triats els informants la institució no va preguntar de quins informants es tractava, com tampoc en va fer un seguiment. Un cop donat el permís se'n va oblidar institucionalment. En segon lloc, també vaig poder triar el moment temporal i espacial a l'hora de fer el treball de camp sense la interferència d'un hipotètic control institucional. Vaig garantir als informants un anonimat complet; a més, els altres treballadors de la institució desconeixien la natura de les entrevistes. Tot i que sent pragmàtic, de fet ningú del medi penitenciari va mostrar cap mena d'interès pel treball etnogràfic fet.

L'obstacle més que institucional per part de la gent de la institució amb responsabilitats directives podia venir pels treballadors, el personal de vigilància per un excés de recel en les seves funcions (de control i vigilància) i un desconeixement per part d'ells de la voluntat d'ajudar de la mateixa institució. Però finalment d'inconvenients i de desconfiança en la investigació per part dels funcionaris de vigilància pràcticament no n'hi va haver. En el cas que s'hagués produït aquest fet, hauria estat contradictori amb la voluntat de la institució. Sols en comptades ocasions hi va haver una lògica sinó de desconfiança, d'estranyesa. Aquesta estranyesa es feia palesa en el moment que citava els informants: en anar a buscar-los a les galeries, els funcionaris de vegades per simple comoditat i de vegades per voler saber el motiu de l'entrevista s'hi oposaven obertament. Però quan les entrevistes van ser part de la quotidianitat ja no hi va haver cap mena d'oposició. A la presó el que és quotidià adquireix categoria de normal. Els condicionants per treballar etnogràficament en una presó són força elevats, la qual cosa comporta que una persona aliena a la presó no pot accedir a tots els espais ni persones.

Així doncs, cal destacar que tant la institució, com el personal de la mateixa Presó Model, mai no van veure en la meua figura un element estrany a l'escenari quotidià de la presó. En cap moment es va analitzar, estudiar o controlar el que estava investigant. He pogut observar que certs professionals que treballen en la institució, de categories laborals, diguem-ne, considerades més importants per la institució, com ara llicenciats en medicina i psicologia, desperten més por i que es plantegen força mesures de control de la informació de la seva activitat dins de la presó. En canvi, certes categories laborals com diplomats en treball social, en infermeria i educadors no desperten tantes perspiciacions en la institució i els funcionaris de vigilància. Aquesta observació que faig és evidentment subjectiva, no treballada científicament, i sorgeix de la meua pròpia experiència en la institució, però és possible que en els rols de més poder institucional el control sigui més

acurat que no pas en els rols frontera o de contenció on la presa de decisions dels professionals no és percebuda com un possible problema o incomoditat per a la institució [...].

[...] El fet que l'investigador pressuposadament (i efectivament) no tingui poder institucional sobre els empresonats i alhora pressuposadament (i també efectivament) no pugui ni vulgui emprar de forma perjudicial la informació obtinguda de cara a la institució, va ser el punt clau a l'hora de fer la tesi doctoral sense cap restricció pròpia més enllà del sentit comú, la prudència i el respecte pels informants. La quotidianitat amb el tracte dels informants ha estat vital per aconseguir entrevistar presos considerats kies (caps) de les galeries més conflictives, com són la quarta i la sisena galeria de la presó Model. En canvi, i en la línia argumental anterior, amb els empresonats amb qui vaig tenir més dificultats i la interacció i la confiança van ser menors van ser els cinc informants primaris, d'un total de disset. Aquests informants no em coneixien, acabaven d'ingressar per primer cop a la presó i no vaig poder establir un clima de confiança ni un treball tan acurat com amb els interns que ja em coneixien, alguns des de fa molts anys. El treball de camp amb els empresonats primaris va anar millorant en les darreres entrevistes, quan em tenien més situat institucionalment que no pas al començament. Però no van ser els informants clau de la investigació, en tant que tampoc coneixien tant el medi i estaven encara en un procés d'adaptació a la seva situació d'empresonament. Un procés per altra banda molt dur i complicat per a ells, ple d'incerteses de les quals jo podia ser-ne una més."

(Fornons, 2010, pp. 110-114).

2.4. Història i relat etnogràfic

Seguim amb les presons i aquest cop ho fem per mostrar un relat etnogràfic a partir de fets històrics. En el llibre *Irredentas: las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*, Ricard Vinyes reconstrueix la vida quotidiana a la presó de dones de les Corts (Barcelona) durant el règim franquista, amb la intenció d'anar més enllà d'una història oficial, la presentada per les autoritats del centre, i donar la visió dels vençuts. L'historiador troba aquestes veus dissidents, poc registrades o simplement callades pel bullici dels discursos oficials, en la memòria dels supervivents i en els documents oficials, en què s'ha d'aprendre a llegir entre línies. Veiem com des de la història, Ricard Vinyes construeix un relat etnogràfic que dóna vida a una presó inexistent en l'actualitat. Recalquem la importància dels detalls en la seva descripció dibuixant la complexitat de les relacions socials dins el centre i, sobretot, els matisos d'un concepte força abstracte com és el d'autoritat. Qui té l'autoritat real dins el centre?, quines característiques té? Són preguntes que, sens dubte, es plantegen tant els etnògrafs que estudien aquests centres com les persones que hi treballen i els interns que hi viuen.

Lectura recomanada

R. Vinyes (2002). *Irredentas: las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*. Madrid: Temas de Hoy.



Fotografia d'internes de la presó de les Corts (1936-1995) fent treballs de costura sota la vigilància d'una monja de les filles de la caritat de Sant Vicenç de Paül, que fa de carcellera.

"Desde el primer día, la Junta de Disciplina –máximo órgano directivo y gestor de la cárcel– formada por el director en funciones, señor García Ocaña y Martín; el médico, señor Enrique Fosar Bayarri; el capellán, Eliseo Cots Carbonell; y la secretaria en funciones de directora de régimen interior, sor Felipa García Sánchez, se manifestaba satisfecha por la excelente actitud espiritual de las encarceladas. Al fin y al cabo, el padre Cots comunicaba con placer «la buena disposición en que se encuentran las reclusas en el aspecto religioso, cuyo servicio queda debidamente atendido». Sor Felipa añadía que el estado de disciplina era magnífico, y que sus hermanas religiosas –las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paú– se mantenían atentas al mínimo evento, prestas a comunicar cualquier anomalía y corregir inmediatamente a las chicas. Además aseguraba haber tomado todas las medidas necesarias que requería la higiene: limpieza de locales, lavandería, pulcritud de las presas y cosas de ese tipo. No es extraño, pues, que la mayor parte de las actas de la Junta acaben haciendo constar la expresa felicitación de la madre superiora, sor Felipa, por haber conseguido mantener aquella armonía arcádica. De hecho, sor Felipa era la autoridad «real» en la cárcel. Se había revelado como tal desde sus inicios, y la solidez de su liderazgo quedaba reflejada en las actas, no sólo por ostentar la responsabilidad oficial directa del régimen interior de la cárcel, sino por el control que ejercía en el día a día del centro penitenciario a través de las religiosas a sus órdenes... Claro que siempre surgían situaciones incómodas; como la que habían creado tres tuberculosas blasfemas, con condenas de doce y quince años, burlándose de la religión católica y amenazando con romper en mil pedazos la venerable imagen de la Virgen del Carmen que presidía y amparaba la enfermería; o aquellas otras atrapadas en un carnal y obsceno abrazo... En ese espacio de redención y templanza que la Junta de Disciplina gobernó dejando constancia oficial de su eficacia y normalidad –débilmente alterada por incidencias minimizadas– aparecían los contrapuntos aislados del médico, Enrique Fosar Bayarri (más tarde, en enero de 1940, sería sustituido por José Prado Castro), el cual, si bien retóricamente declaraba que «los servicios sanitarios se desarrollan con toda normalidad», no obstante, añadía una y otra vez que el número de reclusas era excesivo, que los 44 niños y niñas menores de 4 años encerrados con sus madres no podían ser atendidos por falta de material sanitario..."

(Vinyes, 2002, pp. 137-138).

2.5. Estudis de cas i estudis de problemàtiques concretes

Fins ara, hem presentat etnografies que s'emmarquen en l'àmbit de les institucions obertes o tancades i que pensem que poden ser lectures d'interès per a l'educador que treballa en aquests centres. Aquests tipus d'estudis, però, són marginals en comparació amb el rendiment que podem treure de l'etnografia. En altres mòduls d'aquest mateix manual hem presentat com a recerques interessants les que analitzen problemàtiques afins al camp d'acció de l'educador com ara la família, la infància i les cultures juvenils, la vellesa o els moviments socials. No obstant això, ens hem centrat més en les problemàtiques que plan-

tegen aquestes recerques per tal d'establir un estat de la qüestió sobre el tema de cada mòdul que en mostrar com els antropòlegs hi treballen a partir de casos concrets. En efecte, dèiem que en antropologia la reflexió sorgeix dels casos que estudia el mateix antropòleg i la seva comparació amb altres d'afins. A continuació presentem dos textos diferents que reflexionen sobre temes com ara la vellesa o la immigració a partir de la descripció i l'anàlisi de narratives i casos relacionats amb aquestes temàtiques.

2.5.1. La vellesa, les dones i la cura

En l'article que presentem com a exemple, l'autora inicia el seu relat –i també la seva anàlisi– a partir de la sensació generalitzada d'injustícia que la situació de desatenció a les persones grans i dependents –davant la crisi d'un model tradicional de cura i la falta de respostes adequades per part de les institucions públiques i privades– genera en aquestes mateixes persones i els seus familiars i cuidadors/es. La particularitat d'aquesta aproximació antropològica rau, doncs, en el fet que sentim les veus d'aquestes cuidadores ja grans –i, per tant, receptores potencials de cures en un futur pròxim– a la vegada que percebem com l'autora n'ordena, classifica i interpreta els discursos i pràctiques en una anàlisi sobre aquest i altres aspectes de la vellesa. Bofill (2010) comença mostrant aspectes favorables del model tradicional de cura enunciats per les seves informants.

"D'acord amb el testimoni de moltes de les dones entrevistades, el model de cura tradicional hauria permès a la gent gran, entre d'altres coses, «viure i morir a casa». Aquí, «morir a casa» es percep com un dret de les persones a morir prop de llurs famílies, sense necessitat de desprendre's de les coses que donen sentit a la seva existència. «Gràcies a Déu –deia la Núria–, nosaltres no ho vàrem necessitar (portar ningú a la residència). Abans era d'una altra manera. Els fills volien estar amb els pares per cuidar-los [...]».

La família apareix com l'espai natural dins del qual la cura s'ha resolt en el passat. «Haguessin viscut mil anys, jo els pares els hauria tingut a casa. Això no es qüestionava» –diu la Isabel. L'opció de dur els pares a una residència (l'asil, com encara algunes persones s'hi refereixen) només es contempla en casos molt excepcionals, i sovint ni tan sols en aquests casos; fer-ho s'hauria llegit com un acte d'abandonament i desamor. «La gent em deia –comenta la Pepita, una dona de 80 anys, soltera, qui va tenir cura del seu pare amb demència senil durant molts anys, i qui reconeix haver-ne patit greument les conseqüències, tant a nivell físic com psicològic– 'mira de portar-lo a algun puestu, el teu pare'. I jo els deia: 'ai no, em semblaria que l'abandono com si una persona abandona un gos. Jo aguantaré al màxim, potser acabarà amb mi', perquè jo deia, 'jo ja no ho aguanto'; 'potser moriré jo abans que ell, però alabat sigui Déu, jo el tinc a casa' [...]».

No obstant això, Bofill també ens mostra les crítiques que, simultàniament, aquestes i altres dones fan sobre el model tradicional de cura, teixint progressivament el problema amb la profunditat i complexitat que hem subratllat com a característiques de l'etnografia.

Lectura recomanada

S. Bofill (2010). La injustícia de la vellesa. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 35, 77-84. Barcelona.



Cuidadora i persona gran de passeig

"[...] Altres testimonis, com és el cas d'algunes dones solteres que han dedicat bona part de la seva vida a tenir cura dels pares, relaten una experiència de la cura que porta cap el qüestionament, amb més o menys resignació, i fins i tot de vegades amb certa ràbia, d'aquest mateix model de família que «hauria educat la dona per tenir cura dels pares»: «La relació que tenen ara els fills amb els seus pares –diu la Felícia, soltera i sense fills– no és gens bona, són molt desagraïts, però la relació que nosaltres teníem amb ells tampoc m'agrada. Més que respecte el que teníem era por, tot i que ens donaven menys i rebien molt més de nosaltres. Abans la dona l'educaven per cuidar els pares. Els meus pares varen morir molt grans, tots dos cuidats a casa. La soledat –afegeix– és un problema. La gent no té temps per cuidar la gent gran. Si no tenen temps per als pares, imagina't per a la tieta – diu fent referència als seus nebots. Tenen més valor els diners que les persones mateixes. Ens estem deshumanitzant».

Davant d'una vida dedicada a la cura dels pares, sovint s'hi expressa un sentiment d'estafa: «Nosaltres –diuen la Maria i l'Antònia, dues germanes solteres de 85 i 88 anys– no hem tingut una vida pròpia, és com si d'alguna manera ens haguessin estafat la vida». La Maria i l'Antònia varen tenir cura dels seus pares fins que varen morir. La mare va morir fa catorze anys; la seva habitació no l'han tocada, tot està igual. Han viscut sempre a la casa de la família, un pis de lloguer. Reben totes dues una pensió no contributiva de 220 euros al mes. Tenen por que les facin fora de casa; n'han sentit a parlar molt, d'això. Totes dues pateixen dels nervis, d'ansietat i d'insomni. L'Antònia fa dos anys que no surt de casa; la Maria gairebé no baixa. De fet, diuen, no ho troben pas a faltar. El carrer els fa por [...].

[...] Com es pot veure (en aquest cas), el reconeixement d'aquest deure explica no només determinades formes de convivència familiar, sinó també determinades trajectòries en relació amb el matrimoni o la solteria. Així, contràriament al testimoni d'unes dones que atribueixen a l'afebliment de la institució familiar, i els canvis en les pautes d'habitació i de sociabilitat, la responsabilitat del buit que elles mateixes experimenten davant la cura, altres dones busquen en aquest mateix model de família, convivència i emancipació la resposta a una situació present de solitud i desempara."

Finalment, l'antropòloga destaca les contradiccions i els problemes que aquest tema desperta, no per aportar ella mateixa una solució, sinó per mostrar-nos uns matisos que mai no hauríem aconseguit sense aquest tipus d'anàlisi.

"[...] En conjunt, les dones entrevistades diuen haver educat els seus fills d'una manera més igualitària i expressen el desig que les seves filles s'alliberin de certes responsabilitats i lluitin pels seus drets en aquest sentit. La transmissió, però, de nous valors i rols socials no ha estat dràstica. Tot i que moltes mares diuen no haver transmès el sentiment de sacrifici a les seves filles, també és cert que sovint han continuat transmetent el rol de curadores a les filles més que no pas als fills. Per altra banda, si bé el sentiment de culpa és força visible en el cas de les dones més grans, no vol dir necessàriament que hagi desaparegut en les més joves. Moltes de les filles de les dones entrevistades diuen negar-se a fer determinades tasques domèstiques, fins i tot algunes es neguen a fer-se càrrec dels pares, moltes reclamen responsabilitats igualitàries entre els gèneres davant la cura, la maternitat, les tasques domèstiques, etc., però, malgrat tot, manifesten sovint un sentiment de culpabilitat que les situa en una situació, si més no, paradoxal i contradictòria. Igualment, diuen voler-se «alliberar» de les responsabilitats davant la cura, però, per altra banda, moltes diuen que el propi context social i cultural els ho impedeix. Així, moltes dones relacionen el fet de negar-se a tenir cura dels fills i sobretot dels avis amb el fet de

«renegar» de la família i/o de la maternitat, etc. El reclam i la penalització social (per part de les mares, sogres, pares, veïns, etc.) continua, doncs, recaient sobre elles i no sobre els membres masculins de la família. Davant aquestes situacions, moltes dones s'han trobat i es continuen trobant en una complexa i contradictòria tessitura que no sempre saben com afrontar."

(Bofill, 2010, pp. 77-84).

2.5.2. Estudiar el conflicte per l'habitatge

El text que presentem a continuació està extret del llibre de Martínez Veiga (1999) *Pobreza, segregación y exclusión espacial. La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*, en què es reflexiona sobre l'estat de l'habitatge entre la població immigrant a Espanya a partir de quatre estudis de cas, un dels quals – el de la comarca del Poniente Almeriense– utilitzem en aquest apartat. Mitjançant aquests quatre casos, Martínez Veiga estableix un estat de la qüestió sobre l'habitatge i la immigració a l'Estat espanyol que compara amb les condicions de l'habitatge entre les poblacions "pobres" d'arreu del món. En el fragment que hem escollit ens fixarem, sobretot, en com Martínez Veiga utilitza un esdeveniment –el desallotjament de "la casa blanca" del poble d'El Ejido– per a sustentar la seva tesi: que la segregació espacial dels immigrants (en aquest cas, d'El Ejido) no obeeix a lleis del mercat neutres i invisibles com creuen els economistes, sinó que hi ha una sèrie d'agents socials que promouen aquesta exclusió. L'exemple també ens permet, d'una banda, apreciar com es relaciona la descripció i l'anàlisi en antropologia i, de l'altra, aprofundir en una problemàtica d'interès actual com pot ser la segregació i l'exclusió espacial. En etnografia, l'estudi dels esdeveniments i, entre aquests, els conflictes, és il·luminador i molt fecund perquè permet situar a tots els subjectes socials entorn d'un mateix fet. En altres paraules, permet, en un moment concret, fer una fotografia dels interessos i les aliances de tots els implicats, la qual cosa facilita que la nostra anàlisi arribi més enllà del discurs.

"La primera cosa que llama la atención es que en El Ejido viven 2.000 inmigrantes. Aunque hoy en día existe una cierta diversidad en la composición nacional de origen –desde peruanos hasta senegaleses–, prácticamente la mayoría absoluta está representada por marroquíes provenientes del Rif. En un primer momento vinieron inmigrantes que habían estado en otros lugares de Europa y posteriormente vinieron personas desde el propio Marruecos en los pequeños barcos que se designan con el nombre de pateras. A pesar de la cantidad de inmigrantes, y el papel irremplazable que juegan en la agricultura intensiva, es llamativo que menos del 1% de la población inmigrante vive dentro del pueblo. El resto de los inmigrantes viven en lo que hemos llamado antes los cortijos.

En el caso de esta villa, los cortijos son casas que se encuentran fuera del pueblo. Algunas de ellas están aisladas las unas de las otras. En otros casos son grupos de 10 o 12 y antiguamente eran pequeños lugares o barrios en donde vivía la población más pobre o jornalera [...]. Posteriormente estas casas fueron abandonadas por la población nativa y se convirtieron poco a poco en lugares en donde se almacenan los instrumentos de labranza, los productos de la recolección y otros productos como insecticidas y herbicidas. Poco a poco, cuando llegan los inmigrantes, se instalan en estos cortijos o casas abandonadas.

[...] Para continuar nuestro análisis queremos subrayar dos elementos. En primer lugar, es claro que los cortijos no son abandonados nunca desde un punto de vista económico, porque sus dueños siempre pretenden hacer negocio con ellos. En segundo lugar queremos volver a resaltar el hecho de que en El Ejido la mayoría –prácticamente absoluta–, de los inmigrantes viven fuera del pueblo, en los cortijos cerca de los campos de cultivo. Aunque desde el punto de vista general de Andalucía, este fenómeno ha intentado paliarse, en este caso no se ha obtenido ningún éxito. La Junta de Andalucía llegó hace tiempo a un acuerdo con la compañía aseguradora Mapfre y con la FAVA (Federación de Asociaciones de Vecinos de Andalucía) por el cual se aseguraba a todos aquellos pro-

Lectura recomanada

U. Martínez (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial. La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona: Icaria.

pietarios que quisieran alquilar viviendas a los inmigrantes. Este seguro gratuito serviría para pagar los posibles daños en la vivienda, así como para compensar al dueño en caso de que el inquilino no pague. Es famoso El Ejido por ser un lugar en el que esta política no tuvo ningún éxito. No se alquiló ninguna vivienda con este sistema.

De todas maneras, es bueno remarcar que lo que en este caso se produce es un auténtico apartheid. En contraposición a otros lugares de esta zona en donde los cortijos son casas aisladas, en este caso están agrupados en conjuntos de cuatro o cinco casas o más. Esta agrupación hace que la situación de segregación espacial que se produce en El Ejido se parezca bastante a la que se daba hasta hace poco en Sudáfrica con los famosos bantustanes. Esto no es fruto de un proceso de tipo estructural, inconsciente para los actores sociales, sino que se trata de un fenómeno perfectamente consciente y que es producido por unos agentes determinados. Esta observación queremos probarla analizando un acontecimiento bastante llamativo.

El hecho ocurrió en un barrio de El Ejido que se llama San Agustín y que se originó como un barrio de colonización en la época franquista. Allí había una casa que pertenecía al IARA (Instituto Andaluz de Reforma Agraria) y que todos los inmigrantes llaman "la casa blanca". En un momento determinado un vecino de San Agustín empezó a alquilar esta casa a inmigrantes, sobre todo argelinos. Este vecino, en diciembre de 1994, debido al derecho más que dudoso que tenía a cobrar renta, deja de hacerlo y la casa se llena de trabajadores inmigrantes. Es difícil reconstruir el dato exacto, pero podemos afirmar que en una casa no demasiado grande y de dos plantas llegan a vivir más de 80 personas. Hay que señalar que el grado de hacinamiento no era mayor, sino menor que en la mayoría de los cortijos. Lo que es llamativo es que en el momento en el que el propietario deja de cobrar la renta interviene el alcalde que decide –en abril de 1995– desalojar la casa y para ello hace que la policía municipal entre en ella y obligue por la fuerza a que los inmigrantes la abandonen. Las razones que se dan para el desalojo tienen bastante interés aunque todas tienen que ver con la higiene, y es interesante constatar cómo los problemas acerca de la higiene empiezan a plantearse siempre cuando los propietarios dejan de cobrar la renta. Da la impresión de que existe la idea de que mientras se pague la renta por las casas el fenómeno está controlado, regulado y que, en el momento en que la renta desaparece, la casa deja de estar controlada y regulada y entonces aparecen los problemas de higiene [...].

Por lo que hemos podido observar, estas instalaciones son bastante mejores que las que se dan en la mayoría de los cortijos. De hecho, en un primer momento la casa se cierra y se pone policía en la puerta. Posteriormente se arregla la casa pero no se permite que los inmigrantes vuelvan a ocuparla. Lo que ocurre a raíz del desalojo es que la mayoría de los inmigrantes se instalan a vivir con otros en cortijos cuyas facilidades sanitarias son bastante peores de las que se daban en «la casa blanca». Un número de estos inmigrantes –entre 18 y 25– se encierran junto a representantes de diversos sindicatos y asociaciones (CCOO, Almería Acoge) en la Iglesia de San Agustín. El encierro dura casi dos semanas y al final los trabajadores abandonan la iglesia porque algunos jóvenes de la población arrojan dos garrafones de gasolina a los que previamente les han prendido fuego. Es importante señalar que en este momento se produce un fuerte movimiento social de protesta por «la situación del alojamiento» de los inmigrantes. Es fácil comprender por qué esto tiene lugar en El Ejido y no ocurre en otros pueblos vecinos. Ante una situación como esta, es importante entender la actuación de la totalidad de las Asociaciones ciudadanas radicadas en San Agustín. Estas, junto con la Junta Local presentan un manifiesto que se puede resumir del modo siguiente:

1º) Comisiones Obreras y Almería Acoge han promovido «el cambio de los inmigrantes ilegales que había en la Iglesia por inmigrantes legales».

2º) «La participación de inmigrantes en las labores agrícolas es una necesidad para la propia actividad de nuestros invernaderos, y en este sentido no sólo son bienvenidos los trabajadores extranjeros sino que claramente necesitamos de ellos»

3º) [...] «el número de inmigrantes llega en una proporción que no se corresponde con las necesidades reales»

4º) [...] «esto se traduce en la existencia ilegal de muchos de estos extranjeros.»

5º) «Esta situación de ilegalidad es un caldo de cultivo óptimo para la marginación y la delincuencia.»

6º) [...] «dejar claro que nos consta que las aparentes coacciones con armas y líquidos sobre los encerrados en la iglesia se debieron a peleas entre los propios inmigrantes [...]»

7º) «rechazamos la postura del delegado de la Gobernación respecto de la conveniencia de devolver el uso de la vivienda de la calle Europa a sus ocupantes ilegales [...]» (La Voz, 25-3-95).

El último punto llama la atención porque muestra la oposición de las asociaciones ciudadanas a la vuelta de los inmigrantes a «la casa blanca». De hecho, a estos inmigrantes les es negada toda posibilidad de habitar en el núcleo del barrio. Al desalojar la Iglesia los sindicatos y asociaciones solicitan de la junta local un edificio que había sido construido para instalar un mercado. Este edificio estaba vacío y sigue así hasta ahora. La junta lo denegó sin aducir razones. Los inmigrantes que habían ocupado la Iglesia no pueden encontrar ningún alojamiento ni en el barrio ni en los cortijos de fuera y tienen que buscar alojamiento en Almería a más de 20 km del barrio. Se trata con toda claridad de un fenómeno de alejamiento de la población inmigrante del núcleo de la población, de un auténtico apartheid con un agente que trata de conseguirlo, la junta local y las asociaciones ciudadanas nativas.



Barraques fetes de cartró en un dels hivernacles d'El Ejido

Un último dato que puede servir para comprender todo el proceso en su conjunto: a raíz del encierro en la iglesia, el Alcalde del Ayuntamiento de El Ejido se reúne con la Asociación de Jóvenes Agricultores Andaluces para tratar de plantear los problemas que presentan los inmigrantes y de darles una solución. En la discusión se llega al convencimiento de que los inmigrantes no pueden vivir en el pueblo porque causan problemas y además parece más conveniente que vivan cerca de los invernaderos. De esta manera van a estar mucho más cerca de su trabajo y no tienen que gastar en transporte. Para conseguir esto, el ayuntamiento ofrece una subvención a fondo perdido para que los agricultores reformen los cortijos, así los inmigrantes pueden vivir cerca de su trabajo.

Aparece aquí claramente demostrado cómo la exclusión de los inmigrantes de la vivienda en el centro del pueblo, o la creación de lo que hemos designado como bantustanes, es un fenómeno que tiene unos agentes claramente identificados. No se trata de un fenómeno que tiene su origen en esa especie de fuerzas naturales inasibles a las que recurren frecuentemente los economistas."

(Martínez Veiga, 1999, pp. 89-95).

L'anàlisi d'aquest esdeveniment en una zona que, pocs anys després, seria tristament coneguda pels disturbis racistes ens permet exemplificar algunes de les característiques que hem anat mencionant sobre l'etnografia. Des de la necessitat d'aprofundir en el sentit local dels fets i els conceptes, fins a la possibilitat de comprendre com funciona la relació entre la mirada i la reflexió antropològica. En efecte, mitjançant aquest esdeveniment, no solament ens podem endinsar en el que passa a *El Ejido* d'una manera fina i minuciosa, sinó que també podem reflexionar sobre la problemàtica de l'habitatge i la immigració en general. Per dur a terme aquesta reflexió, l'autor comparà el cas estudiat amb les reflexions d'altres autors sobre Calcuta, Los Angeles o Lon-

dres. És aquest un exemple de reflexió antropològica en què la descripció de casos concrets, la comparació i la generalització permeten aprofundir en una problemàtica concreta.

3. Experiències de camp: obrir un diari

Tot aquest procés de coneixement d'una realitat sociocultural, d'un cas, d'una institució o una situació conflictiva determinada comença amb el **treball de camp**. El treball de camp –tal com diuen Velasco i Díaz de Prada (1997)– no esgota l'etnografia, però constitueix la fase primordial de la investigació etnogràfica. Els educadors socials podem aprofitar algunes de les tècniques de recerca del treball de camp com ara el diari de camp per a aprofundir en la reflexió sobre la nostra pràctica professional.

En el cas d'una professió com la de l'educació social, l'experiència de camp la proporciona el mateix exercici professional. És en l'exercici de les funcions i tasques pròpies de la professió que els educadors socials obtenen les dades. L'estada continuada amb un grup humà, tal com la van descriure els fundadors d'aquest mètode de treball, s'aconsegueix, salvant totes les distàncies, en els mateixos llocs i centres de treball. En aquests es recopilaran les dades que es volen obtenir, es trobaran els actors que es volen observar i s'hi conviurà mitjançant una acció que tindrà lloc al llarg de moltes jornades laborals.

Una bona manera d'iniciar una recerca i una reflexió en el nostre àmbit de treball és obrint un **diari de camp**. El diari és l'instrument de registre fonamental del treball de camp i en què s'inscriuen totes les accions del procés de recerca: des de la formulació de projectes immediats en relació amb el que es vol observar, a comentaris de tot tipus fruit de les situacions que es viuen dia a dia. En aquest es registren observacions, converses casuals, entrevistes, comentaris de lectures, hipòtesis i interpretacions de material que té a veure amb el procés d'adquisició de coneixement i la seva elaboració i interpretació posteriors. Així doncs, **el diari constitueix la primera representació escrita de qualsevol procés etnogràfic i el centre en què es localitzen els productes del nostre treball**.

Les anotacions que anem fent en el diari ens proporcionen un material molt útil a l'hora de comprendre què és el que hi ha al darrere dels conflictes a què ens enfrontem. Zabalza (2004, p. 10) assenyala que escriure un diari també és una manera d'entaular una mena de diàleg amb un mateix, que en l'àmbit professional permet racionalitzar tot allò que ha passat quan ha finalitzat la jornada laboral, però també descarregar tensions acumulades internament, reconstruir mentalment l'activitat de tot el dia, donar sentit per un mateix a les experiències que s'han viscut al llarg de la jornada.

Escriure sobre el que un està fent com a professional en qualsevol context – continua afirmant Zabalza– és un procediment excel·lent per a **fer-se conscient dels propis patrons de treball**. És una forma de "descentrament" **reflexiu** que ens permet veure amb perspectiva com actuem i desenvolupem les nostres tasques professionals. És, a més a més, una **manera d'aprendre**, perquè mitjançant les anotacions que anem fent en el diari de camp acumulem informació sobre el que el mateix autor anomena *la doble dimensió de la pràctica professional*: els fets en què anem participant i l'evolució que aquests fets i la nostra actuació han experimentat al llarg del temps. D'aquesta manera, revisant el diari podem obtenir aquesta doble dimensió –sincrònica i diacrònica– de la nostra activitat professional.

"Ambas cualidades, la conciencia de la acción y la información analítica, constituyen componentes esenciales de la formación permanente. [...]. Los diarios se convierten en recursos de reflexión sobre la propia práctica profesional y, por tanto, en instrumentos de desarrollo y mejora de uno mismo y de la práctica profesional que ejerce."

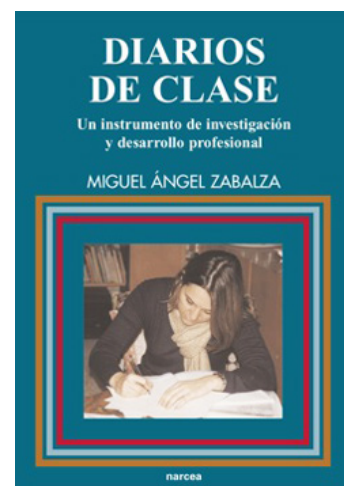
(Zabalza, 2004, pp. 10-11).

Exemple

Hi ha experiències en el marc escolar, per exemple, que han dissenyat programes d'atenció a la diversitat a partir de la informació que s'ha extret dels diaris dels mestres. Fuentes (2002) ens explica el cas del pla de convivència intercultural i aprenentatge cooperatiu de l'escola Milà i Fontanals del barri del Raval de Barcelona, on les anotacions del diari de la mestra d'una classe de primer de primària els va permetre comprendre els conflictes dels petits escolars, la gran majoria d'origen estranger, i veure, per exemple, "que l'absència de classe, l'escàs interès pels continguts, etc. reflecteixen la falta d'empatia, però sobretot, que la seva adaptació familiar és el seu més alt grau de preocupació i no el fet d'estar escolaritzats. Quan l'ambient escolar és gratificant, el seu sistema de comunicació s'utilitzarà per solucionar la incomunicació familiar. [...] «El nen porta un obsequi a la mare fet a classe; aquesta el llança a les escombraries». Creu que, a l'escola, la mestra li està robant el seu fill" (2002, p. 15).

Pot semblar una contradicció que nosaltres dediquem el darrer apartat al diari de camp, una tasca que, en realitat, cal iniciar al principi de qualsevol procés de recerca. Així ens ho han ensenyat des de l'antropologia, que considera el diari de camp com un dels instruments fonamentals quan es comença un procés etnogràfic. Tanmateix, la nostra intenció és motivar-vos a obrir el vostre propi diari i per això hem volgut concloure el mòdul amb aquest. A continuació us mostrarem, doncs, alguns exemples que us poden servir per a començar. Es tracta d'anotacions preses en els nostres propis diaris de camp. Si en qualsevol procés de recollida d'informació ja es produeix coneixement, aquest mateix procés és el que ens permetrà fer les revisions necessàries de la nostra activitat professional.

"[8-12-1997]: Primer dia al Centre d'Acollida. Necessitaven un reforç educatiu perquè aquesta setmana han ingressat dos grups de germans, desbordant el nombre de places disponibles en totes les llars del centre. M'informen que es tracta de sis nens provinents de dues famílies romaneses. Sembla ser que els seus pares els utilitzaven per entrar a robar per les cases de diferents urbanitzacions de les afores de Cambrils. Inducció a la delinqüència de menors d'edat, un delictes penat en el codi penal [...]. Només entrar al menjador de la llar i abans de donar-me a conèixer a tot el grup de nens, les educadores del torn de matí em posen davant dels sis germans i els hi diuen que mentre ells estiguin al centre jo seré el seu educador. Això vol dir que jo passo a ser el seu referent, ja que em van contractar com a reforç educatiu per atendre aquest ingrés inesperat. Així que, fetes les presentacions i sense conèixer res de la dinàmica institucional –la contractació ha seguit un procediment d'urgència amb el Departament de Justícia i encara no m'han



Portada del llibre *Diarios de clase* obra de Miguel Ángel Zabalza.

potgut dedicar temps per a mostrar-me les instal·lacions i presentar-me els educadors de la resta de llars-, faig un gran somriure i em quedo pal plantat a l'espera que sorgeixi alguna cosa al més aviat possible que ajudi a trencar el gel i dongui peu a una primera conversa, alguna broma espontània per a fer-me'ls meus i donar-los-hi algun motiu que alegri la seva estada al centre. El gran, un nen ros, grenyut, amb un ulls blaus penetrants i insidiosos, capta ràpid la meva inseguretat i em diu que no m'esforci, que quan menys ens ho esperem marxaran del centre amb els seus pares, tan bon punt els recullin quan surtin de la presó, doncs ja ho han fet altres vegades [...]. Responc amb un nou somriure i li pregunto per Gica Hagi, el jugador romanès que va jugar al Barça la temporada passada i que a mi em sembla que pot ser una bona forma de començar, demostrant-li els meus coneixements del seu país i el meu sincer interès per ell, ateses les circumstàncies que m'esperen les properes setmanes [...].

[6-05-1998]: Per Setmana Santa els educadors de plantilla agafen vacances. Els que es queden trien els millors torns, així que al Nico i a mi, que venim a fer les substitucions, ens ha tocat el torn de nit (12 hores). Ja ens havien dit que en un centre d'acollida pot produir-se un ingrés en qualsevol moment; així que els Mossos d'Esquadra ens han portat una noia de 17 anys a les 3h de la matinada. L'han trobada en una mena de cova a les afores de Salou després que un pagès denunciés que un grup d'adolescents passaven les nits allí. El cas d'aquesta noia no és que hi passés les nits, sinó que hi vivia des que es va fugar de casa seva feia tres setmanes. Quan els Mossos d'Esquadra l'han portat a la comissaria, aquesta ho ha aprofitat per denunciar els seus pares per maltractaments, però no esperava que la tanquessin a ella portant-la al centre d'acollida. No ha entrat, doncs, massa receptiva. Menys encara quan li hem dit que s'havia de dutxar i canviar la roba, seguint el protocol d'ingrés, abans de donar-li un got de llet i posar-se a dormir [...]. En un primer cop d'ull, A. és la típica adolescent de mastegot... Repel·lent i provocadora, no ha fet més que queixar-se i exigir. Se'ns ha rigut a la cara [...], a dos tios de vint-i-tres i vint-i-quatre anys amb xàndal i sabatilles que a aquelles hores de la nit representàvem l'autoritat institucional. Li ha entrat el riure cada vegada que li hem donat consignes i més seriosos ens mostràvem en el compliment del nostre deure. De sobte, els seus col·legues han arribat al centre a buscar-la. Una colla d'empastillats amb cotxe i música enllaunada a tot volum disposats a endur-se-la per acabar de passar la nit de festa. Era impossible fer-los entrar en raó, i ha calgut trucar a la Guàrdia Urbana. Mentrestant, la resta de nens han començat a sortir de les seves habitacions perquè no podien dormir a causa del soroll del carrer i dels crits de l'A. que, davant la nostra negativa per deixar-la sortir, s'ha dedicat a rebatre coses pel terra i a cridar per tota la llar [...]."

(J. Solé: Diari de camp. Centre d'Acollida 1997-1998).

Les dues entrades d'aquest diari de camp mostren les primeres experiències professionals d'un educador novell que no pot dissimular la seva impressió per unes anècdotes que aviat formaran part de la seva quotidianitat laboral. En l'intent per recollir els fets més rellevants de la seva entrada al centre, no pot evitar posar-se enmig de l'acció. En certa mesura, tal com ha passat a tants antropòlegs, l'escriptura de les primeres notes en els quaderns de camp té també una funció terapèutica, senyal que la seva immersió en un nou grup humà transforma alguna cosa de la seva pròpia existència. A mesura que passarà el temps s'acostumarà a viure aquest tipus de situacions, que l'aniran endurint i el faran madurar, alhora que enriquirà les seves notes amb noves observacions que el portaran a qüestionar el sentit dels comportaments dels interns i la pròpia pràctica professional. El cas d'A., per exemple, malgrat restar al centre tres mesos i veure-la només en períodes de substitucions, donarà molt de si en el seu procés d'aprenentatge.

"[1-06-1998]: Passada la substitució de Setmana Santa, torno al centre al cap de tres setmanes. Aquest cop cobreixo una baixa d'una treballadora que s'ha trencat els lligaments mentre feia una excursió per la muntanya. Molts nens s'alegren de retrobar-me. Jo no ho tinc tant clar. Com que és dissabte i entro a primera hora del matí, tenim temps per recordar algunes anècdotes de l'última vegada que vaig estar al centre. L'educadora que fa amb mi el torn m'explica que l'A. "segueix moguda" i que "no s'està adaptant gens bé a la dinàmica del centre". Malgrat això, només s'ha escapolit un dia i fa temps que no se sap res dels seus col·legues. – Per què dius que no s'ha adaptat bé al centre si no es tracta d'una noia que es fugí com tants d'altres que no aguanten aquí ni dos dies?- li pregunto. – Doncs perquè al quedar-se no fa més que donar problemes-, em contesta ella, i així encetem una discussió sobre el que entenem l'un i l'altre de la seva presumpta inadaptació [...]. De seguida m'adono que el fet de no haver estat al centre en les darreres setmanes em permet veure el cas amb més distància i sense tanta implicació emocional com la que hi diposita la meua companya, cansada de la brega diària per fer-li fer les tasques més nímies de la vida quotidiana, dels crits i les reaccions desmesurades per ser incapaç de tolerar qualsevol frustració, etc. Tanmateix, jo li he insistit amb el valor que té el fet que segueixi al centre, que això ha de voler dir alguna cosa, que hi està establint un vincle, que tot el seu comportament respon a la seva desesperació per trobar-se tan sola, amb uns pares que només l'han trucat una vegada i no l'han anat a veure mai i uns col·legues que s'han cansat molt ràpid d'haver d'esperar-la. – Potser sí, -em diu de nou la meua companya-, però què és el que diries si cada dia amb ella hagués estat com la primera nit que vas patir tu mateix en el moment del seu ingrés? [...]"

(J. Solé: Diari de camp. Centre d'Acollida 1997-98).



Cartell de la pel·lícula *Fuerte Apache*, del director espanyol Mateu Adrover (2007), en la que es pot veure la relació que estableix un educador amb una sèrie de nois residents en un centre de protecció.

El diari de camp es converteix també en un bon instrument en el que seguir recollint noves converses, sorgides casualment fruit de l'activitat quotidiana del dia a dia. En ell s'intenta registrar tot el que pot ser significatiu, més enllà de les anècdotes que deixaran una empremta en la memòria de l'educador. Les reunions d'equip, les entrevistes amb altres professionals, la lectura d'expedients, les dificultats en el compliment de les tasques, etc. esdevenen indubtables fonts d'informació que contribueixen a fer més complexa la pròpia pràctica professional.

"[28-06-1998]: Avui he assistit a la meua primera reunió d'equip. La meua condició de substituït «permanent» m'atorga aquest privilegi. Sembla ser que he d'estar content, doncs hi ha altres companys i companyes que estan contractats com a reforços educatius que, fent pràcticament el mateix que l'equip d'educadors però cobrant bastant menys, no se'ls permet entrar a les reunions d'equip. Es posa per excusa que no són tutors de cap nen i que, per aquest motiu, tenen menys responsabilitat [...]. El cas és que la reunió d'avui m'ha confirmat el que un dia ens va explicar un professor a les classes de la universitat. «En tot grup humà hi ha una minoria que estira per un cantó, una altra minoria que estira per l'altre, i una gran massa deforme que és com un xiclet moldejable que es decanta indiferentment cap a un costat o cap a l'altre depenent de la força amb la que s'estira des dels extrems». Doncs sí, el professor tenia raó, i em temo que he assistit a l'eterna discussió de qualsevol equip educatiu, la immutable dicotomia entre les dretes i les esquerres, entre els totalitaris més bel·ligerants i els llibertaris que somien truites, els que creuen que tot es resol imposant disciplina i mostrant-se ben severos i els que defensen un *laissez faire* no directiu esperant que les coses sorgeixin quan han de sorgir... Al mig d'aquesta disputa, la majoria que no es mulla i fa el que vol [...]. El cas és que he de reprendre algunes lectures. Urgeix revisar A. S. Neill i Makarenko, clàssics representants del pensament pedagògic d'ambdues postures. He de rellegir *Summerhill* i el *Poema Pedagògic* si vull començar a tenir arguments i no deixar les meves intervencions en les reunions en mans de la improvisació del presumpte sentit comú, quelcom que sembla està renyit en una institució com aquesta, doncs res del que succeeix és comú, per més que el pas del temps fa que tot es normalitzi [...]."

(J. Solé: Diari de camp. Centre d'Acollida 1997-98).

"[20-05-2003]: Porto fetes algunes reunions des que he entrat als Serveis Socials i no em pensava que el pitjor d'aquesta feina tingués que veure amb el fet que els educadors hem de començar a donar cops de colze per fer valer el nostre lloc de treball. Les treballadores socials ho acaparen tot. Elles van ser les primeres en ser contractades per posar en marxa el servei en tots els municipis de la comarca i, acostumades a fer de tot –com diuen elles que fan–, no entenen la nostra figura més enllà d'haver d'intervenir en els «casos d'infància», on creuen resoldre l'equació «educació social = nens», així com algun que

altre cas d'adolescents que donen problemes a l'institut, al poble o a casa. Per un costat diuen que estan encantades que per fi es pugui realitzar un treball interdisciplinari, compartir casos i no sentir-se tan soles. Per l'altre només fan que omplir les seves agendes amb primeres entrevistes, per fer de filtre i derivar-nos els casos on es detecti la presència d'algun nen. Si hi ha nens vol dir que tenim alguna cosa a fer els educadors socials, però la decisió última la prenen elles [...].

[22-05-2003]: Sóc un educador rural que volta pels deu pobles de l'interior de la comarca. Com que el volum de feina que han de despatxar les treballadores socials no els hi permet aturar-se uns minuts per coordinar-se amb mi, surto a la caça d'algun cas. Els usuaris tampoc tenen la costum de demanar hora per l'educador, així que d'alguna manera he d'omplir la meua agenda. Avui, per exemple, m'he donat a conèixer en tres escoles (assumeixo que hauré de treballar amb «nens difícils» i les seves famílies). Els hi he explicat el que jo crec que són les meves funcions, després de llegir el que diuen els reglaments i el que es fa en la meua Àrea Bàsica, i hem acordat iniciar un treball de col·laboració constituint les Comissions Socials, un espai de reunió en el que ens trobarem els referents de l'EAP del centre educatiu, algun membre de l'equip directiu i jo mateix com educador dels Serveis Socials per parlar dels casos en els que es detecta alguna problemàtica de tipus social. Hauré de començar a pensar en els indicadors que permetin definir aquesta problemàtica [...]. Com que busco casos, també he pres nota dels llocs on es reuneixen els adolescents. Algun alcalde voluntariós m'ha comentat si tinc pensat d'obrir algun local juvenil. Em poden oferir alguna instal·lació que acondicionaran amb quatre cadires i, potser, algun futbolí, jocs de taula, TV, etc; el que jo necessiti vaja, a fi d'oferir-los-hi algun lloc on trobar-se i deixar lliures algunes places que fa temps que tenen ocupades passant les hores sense res a fer, fumant porros, escopint al terra i menjant pipes perquè, segons el seu parer, l'Ajuntament no els hi ofereix cap alternativa [...]. Una feina ben estranya aquesta d'educador dels serveis socials comarcals. Si no em preocupo jo de definir-la i posar-la en pràctica, ho faran els altres amb encàrrecs improvisats d'acord al seu imaginar i els seus interessos, però mai pensant en *allò que s'ha de fer* [...]."

(J. Solé: Diari de camp. Serveis Socials del CCBP. Període 2003-05).

Avui dia hi ha moltes maneres de portar un diari de camp. Les noves tecnologies han permès que aquests no restin en poder exclusiu dels seus autors, o que circulin només pels circuits tancats de les publicacions acadèmiques. Molts educadors, doncs, estan disposats a compartir i donar a conèixer les seves experiències i reflexions a una comunitat imprevisible de lectors que també poden enriquir-les amb les seves aportacions.

Molts educadors i educadores han obert (i estan obrint) blogs i pàgines web de tot tipus. Algunes d'aquestes pàgines es gestionen de manera col·lectiva. Poc entusiastes de l'autoria individual, converteixen el seu recull d'experiències en el terreny en un procés de construcció col·lectiva. Els comentaris que afegeixen els lectors multipliquen l'autoria, així que aquests textos tampoc escapen de la ficció. Si volem mostrar algun exemple d'aquests diaris hiper-textuals és perquè considerem que també tenen un interès etnogràfic, més enllà que aquesta sigui o no la intenció confessada dels seus autors. En qualsevol cas, alguns *bloggers* estan immersos en un procés de reflexió per a intentar comprendre millor la seva pràctica professional mentre la descriuen.

És habitual que molts es dediquin a registrar allò que passa en el seu lloc de treball, amb l'ànim d'aportar el que es pot considerar una mirada pròpia de l'educació social, un primer pas que doti de contingut un discurs professional capaç de mostrar unes pràctiques reconeixibles en l'ampli camp del treball social. Així es pot observar, per exemple, en els dos apunts (*posts*) que recollim a continuació.



Logotip d'Edusosfera

"2.0. El wikileaks de los padres de adolescentes. Una señora, llamémosle Elena, se queja en mi despacho de su hija adolescente. Su queja reflejaba hasta qué punto las redes sociales están cambiando la percepción de ese conflicto.

Hace muy poquito, antes de internet, la queja era lo poco que sabían de sus hijos. Llegaba una edad, en torno a los trece o catorce años, en que sus niños dejaban de contarles cosas y los padres empezaban a temer a lo desconocido. ¡Falta comunicación!, bramaban los pedagogos de entonces, ¡escuche a su hijo! decíamos al unísono para intentar retrasar lo inevitable. Para los hijos, coincidiendo con el acné y las hormonas, los padres habían dejado de ser la referencia a imitar. Para los padres se imponía la investigación privada casera que mitigara la falta de información: ¿su hijo tiene un diario?, ¿le ha visto los ojos cuando viene de marcha?, ¿tiene las pupilas dilatadas?

Pero la señora Elena no se queja de falta de información. Al contrario, ¡lo sabe todo! Eso es lo que le preocupa. Antes sin información, y ahora con tanta, una cosa no ha cambiado: detrás de un adolescente hay un padre preocupado.

Su hija ya no es la adolescente que Elena fue, en una época en que la privacidad aún tenía cierto caché. Han llovido *grandes hermanos* y ha llegado la tecnología y las redes sociales. Un paraíso para la adolescencia, lugar de la vida donde la popularidad es algo muy serio. Cuelgan las fotos de sus juergas, fotografían sin parar cada minuto, chatean, se graban en vídeos que cuelgan en la red. Poca broma, les va la vida en ello.

Saben que los padres pueden verlos y leerlos pero no parece importarles mucho. Han descubierto que el panóptico después de todo no era tan terrible. Los padres, por su parte, no están preocupados por facebook o tuenti, como suele decirse, están preocupados por lo que facebook y tuenti les dejará ver a poco que se asomen. Saberlo todo les sirve para comprobar que en realidad seguirán sin saber casi nada de ellos. Pueden abrir por fin la puerta de los secretos y descubrir lo que ya temían: que sus hijos empiezan a ser más hijos de su tiempo que de sus padres.

Para los educadores también son tiempos interesantes. La calle, las plazas, las discotecas, todos aquellos territorios por donde andaban los adolescentes, tan opacos y difíciles siempre para un adulto, caben hoy en un smartphone."

(Quique, 13/01/2011, a <http://eleducadorsocialenalaska.blogspot.com>).

"**La puerta giratoria.** En Educación social, un@ es o se siente algo veterano cuando empieza a trabajar en un nuevo caso o recibe la visita de una nueva familia y al levantar la vista de los papeles y reconocer visualmente a los otr@s interlocutores, se encuentra a ciudadanos reconocidos, viejos amigos del servicio o antiguos educandos. La vieja teoría de la pescadilla que se muerde la cola, en versión actualizada: compartiendo vida social y virtual en todas las redes sociales (tuenti, twitter, messenger...) y con todas las nuevas tecnologías celulares a su alcance (iPhone, Android, Black Berry). El viejo y maldito determinismo social, en primeras personas, con nombres y rostros (pero con móviles de última generación).

Estas semanas atrás, ha iniciado el ciclo de acogimiento residencial una joven de nombre Janire. Janire tiene 10 años, de los cuales 9 ha vivido dentro de un esquema de familia extensa, donde se sabe quién es el referente de primer orden pero no se atina a vislumbrar quien es el último. «Somos muchos y entre todos la cuidamos», es la práctica cotidiana. Cuando queremos asegurar ciertas costumbres y responsabilidades (asistencia escolar, cuidados básicos de atención e higiene, refuerzo y estimulación personal y educativa, etc., etc.) nunca se sabe bien a quién recurrir. Al fin y al cabo, la niña es feliz en un mar de caos.

La institución protectora no puede (ni debe) mirar a otro lado. Se proponen programas de ayuda y asesoramiento familiar, de seguimiento individualizado con la niña reportándole ciertos hábitos cotidianos y acercamiento de aquellos recursos que puedan servir de utilidad. Tantos que incluso los propios educadores sociales, tendemos a criticar en ocasiones como una sobreexposición a multitud de recursos. Lo que en algunas ocasiones, parece ser una ausencia de recursos o ayudas, en otras se convierte en un sobredimensionamiento. Lo resumía muy acertadamente, nuestro lector y compañero Bidezabal, con aquel escueto eslogan: "Ponga un educador en su vida: se sentirá mejor". Que el niñ@ hace cosas raras en casa o se porta mal en el colegio: al psicólogo, no vaya a ser demasiado tarde. Y de paso, que le vea también el orientador y hable con él un rato.

[...]. Esa nueva visita y ese nuevo caso constataba que Janire no surgía de la nada, ni de unos malos hábitos en su cuidado: apareció, recurrente en el tiempo, como consecuencia de su progenitor. Un joven inconsciente y negligente, que tampoco supo ser padre, evitando el proceso o institucionalización que él mismo había vivido una década antes. ¿Y

dónde queda entonces el trabajo de los profesionales y las instituciones, que no logran evitar este ciclo circular?

Adolfo Muñoz, coordinador general de un sindicato laboral, hablaba la semana pasada de los políticos y la metáfora de la puerta giratoria: «*Siempre acaban siendo las mismas personas y grupos, las que dirigen los intereses socio-económicos y políticos de nuestros estados. Se inician en la empresa y pasan a la política. De ahí vuelven a la empresa y pasan posteriormente a la banca. Volviendo al cabo de un tiempo a la política, de nuevo. Siempre girando en la misma puerta de entrada, sin llegar a salir de ella*».

Si nuestr@s hij@s, nuestros educandos, o nuestras familias, siguen recreando esta indeseable tendencia, ejemplarizando que es imposible salir de ese círculo marcado por el destino, no nos quedará más remedio que trabajar mucho más y esperar a no acabar como están acabando algunos de los estados a los que se refería el señor sindicalista."

(Asier, 7/02/2011, a <http://www.educablog.es>).

L'exposició de casos omple moltes entrades i dóna peu a reflexions en veu alta que aspiren a rebre el retorn d'algun interlocutor. També ho fan altres temes que han pogut ser notícia en els mitjans de comunicació i que d'alguna manera interpel·len la professió. Tot ajuda a descriure i analitzar allò que passa en el terreny de l'educació social.

Començar un diari de camp (o un blog, com els que hem mostrat en els exemples anteriors) és un primer pas per a iniciar un procés de coneixement i reflexió que ens permeti analitzar la realitat abans d'emprendre qualsevol acció. El fet que els educadors socials obrim un diari de camp o apliquem qualsevol tècnica del procés etnogràfic no vol dir, però, que fem etnografia. Probablement, nosaltres no utilitzarem aquestes tècniques amb aquesta intenció. L'etnografia implica moltes altres coses, tal com s'ha vist al llarg d'aquest manual. Ara bé, considerem que aquestes tècniques són molt útils (com també ho són les etnografies fetes pels antropòlegs) a l'hora de descriure, explicar i interpretar realitats socioculturals i institucionals que estan directament vinculades al nostre camp professional. Saber combinar l'observació empírica amb les qüestions teòriques que sorgeixen de la reflexió, tal com ens ha ensenyat l'antropologia, és el que ens permetrà conèixer millor les dimensions profundes del comportament social, la matèria prima que, en definitiva, forma part del nostre objecte principal d'estudi i de treball.

Resum

En aquest mòdul s'ha explicat el que significa l'ús del mètode etnogràfic en l'anàlisi d'institucions o casuístiques vinculades a l'educació social. Per a fer-ho possible s'han escollit diferents textos d'etnografies que ens han permès reflexionar sobre aquest mètode de treball antropològic, del qual s'extrauen els aspectes que en fan possible l'aplicació en el treball social i educatiu. Així, s'ha parlat de l'estranyament antropològic, de la necessitat de recollir tots els punts de vista, de com s'han de tenir en compte les perspectives dels actors socials, de la importància del temps a l'hora d'iniciar un procés etnogràfic, etc., és a dir, de com cal descriure, analitzar i interpretar un context determinat per a fer etnografia. Finalment, hem dedicat l'últim apartat d'aquest mòdul a mostrar alguns exemples de reflexions que sorgeixen a partir de la pròpia experiència professional, i ho hem fet a partir d'una eina bàsica com és el diari de camp, l'instrument principal de què s'han dotat els antropòlegs per registrar totes les accions del procés d'investigació. Les entrades del diari de camp o els apunts de *bloggers* que treballen en l'àmbit de l'educació social ens serveixen d'excusa per a motivar els nostres estudiants a obrir els seus propis instruments de recollida d'informació, en què poden començar a registrar les seves experiències sobre el terreny, els seus plans d'acció futura, les reflexions generals sobre qualsevol aspecte de l'educació social que mereixi la seva atenció, ja que es tracta d'un material amb què podran començar a reflexionar sobre el propi quefer professional.

Glossari

diari de camp *m* Instrument de registre fonamental del treball de camp en què l'etnògraf registra totes les accions que porta a terme en el procés d'investigació.

estranyament antropològic *m* Actitud de distanciament i ignorància que manté l'etnògraf davant de l'objecte d'estudi quan porta a terme qualsevol procés d'investigació.

etnografia *f* Tècnica d'investigació antropològica que com a procés, o bé com a producte, cerca descriure formes de vida de determinats col·lectius.

etnografia de l'educació *f* Tècnica d'investigació que cerca descriure formes de relació en els contextos educatius.

institució total *f* Lloc de residència i treball, com ara una presó, una caserna, un centre psiquiàtric, etc, on un gran nombre d'individus es troben en la mateixa situació, resten aïllats de la societat i comparteixen durant el tancament una rutina diària, administrada formalment per una burocràcia especialitzada. El sociòleg Ervin Goffman va estudiar especialment aquest tipus d'institucions tancades, referint-se sobretot a establiments residencials on s'organitza la vida quotidiana dels interns. Les institucions totals, amb les seves pròpies normes i el seu aïllament, porten els individus que s'hi incorporen a un procés de ressocialització i de reaprenentatge dels rols.

treball de camp *m* Procés d'estudi que es fa al lloc mateix on hi ha l'objecte que es vol estudiar.

Bibliografia

- Aguirre, A. (Ed.).** (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Bofill, S.** (2010). La injusticia en la velesa. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 35, 70-87. Barcelona.
- Bourgois, P.** (1995). *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Nova York: Cambridge University Press.
- Darnell, M. i Planella, J.** (2007). Pedagogia i etnografia: implicats i observant el terreny. A A. Pagès i J. Planella (Coord.). *Antropologia de l'Educació* (pp. 41-77). Barcelona: Editorial UOC.
- Fornons, D.** (2008). Etnografia de la presó o etnografia de les persones preses? *Revista d'Etologia de Catalunya*, 33, 106-115. Barcelona.
- Fuentes, E.** (2002). Optimitzar la convivència des d'una escola intercultural. Programa per afavorir el desenvolupament escolar i social dels marroquins. *Comunicació Educativa. Revista d'Ensenyament de les Comarques Meridionals de Catalunya*, 15, 14-19. Tarragona: Àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili. [Data de consulta: febrer de 2011]. <<http://www.fcep.urv.cat/>>
- Goffman, E.** (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gracia, M. i Comelles, J. M. (Ed.).** (2007). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria.
- Guber, R.** (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guber, R.** (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley, M. i Atkinson, P.** (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jociles, M. I.** (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de antropología social. A I. De la Cruz (Coord.). *Introducción a la antropología para la intervención social* (pp. 85-120). València: Tirant lo Blanch.
- Martínez Hernández, A.** (1998). *¿Has visto cómo llora un cerezo? Pasos hacia una antropología de la esquizofrenia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Martínez Veiga, U.** (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial. La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona: Icaria.
- Nipón, E. i Rosas, A.** (1994). Oscar Lewis revisitado. *Alteridades* 7, 5-7. Mèxic.
- Pujadas, J. J. (Coord.), Comas, D., i Roca, J.** (2004). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Solé, J.** *Diari de camp. Centre d'Acollida 1997-98 i Serveis Socials del CCBP 2003-05*. Document inèdit.
- Velasco, H. i Díaz, A.** (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Zabalza, M. Á.** (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.