

Etnografia de l'educació

Implicats i observant sobre el terreny

Mercè Darnell i Vianya
Jordi Planella i Ribera

PID_00160829



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. L'etnografia: un mètode? Una aproximació? Una mirada?.....	7
1.1. Elements que configuren la pràctica etnogràfica: marc general	8
1.2. Tècniques i tàctiques en etnografia: una primera aproximació	9
1.2.1. Observar sobre el terreny	10
1.2.2. Els espais i territoris de l'observació	12
2. Etnografia de l'educació formal	15
2.1. El treball de camp a l'escola	16
2.1.1. L'observació participant a l'aula	17
2.1.2. Investigació participant, investigació acció	20
2.1.3. Entrevistes	22
2.1.4. Anàlisi de documents	23
2.2. Escola i reproducció: una mirada etnogràfica	23
2.3. Reproduir, educar, transformar	31
3. Etnografia de l'educació no formal	33
3.1. Situant el que no és formal en l'antropologia de l'educació	33
3.2. Etnografiar l'educació no formal	34
3.3. Els rituals de l'educació no formal	34
3.4. La banalitat com a objecte d'observació	37
3.5. Escriure sobre la vida dels "altres"	39
Resum	42
Activitats	43
Glossari	44
Bibliografia	45

Introducció

Aquest mòdul no se centra únicament en l'escola (que ha estat per antonomàsia l'objecte d'estudi de l'antropologia de l'educació) sinó que pretén oferir a l'educació una mirada molt més àmplia. Amb aquesta finalitat l'hem dividit en tres grans apartats: l'etnografia (aspectes teòrics i metodològics), l'etnografia de l'educació formal i l'etnografia de l'educació no formal. La nostra intenció és oferir a l'estudiant els coneixements teòrics bàsics per afrontar el treball etnogràfic amb èxit, i també propostes metodològiques i exemples etnogràfics concrets. Es tracta, en definitiva, de poder aplicar una pràctica determinada (l'etnografia) a un context concret (l'educació formal i l'educació no formal).

Ens sembla important partir del que Velasco i Díaz de Rada es plantegen en parlar d'etnografia i educació: "todos usamos términos como observación participante, entrevista, análisis cualitativo, o historia de vida; pero ello no implica que estemos aludiendo a las mismas realidades, a los mismos procedimientos, y sobre todo, a la misma comprensión del proceso de investigación" (1993). Amb la finalitat de centrar i situar els conceptes que envolten la pràctica etnogràfica en educació, dedicarem la primera part del mòdul a comentar els aspectes epistemològics i metodològics de la ciència etnogràfica.

Objectius

Després de llegir aquest mòdul i treballar les activitats proposades, heu de ser capaços de desenvolupar les competències següents:

- 1.** Conèixer les principals tècniques etnogràfiques per estudiar una realitat. Aquestes tècniques han de permetre a l'estudiant situar-se davant d'un context/pràctica educatius i poder dur a terme una investigació etnogràfica.
- 2.** Dissenyar un estudi etnogràfic a partir dels elements que s'exposen i suggereixen al llarg del mòdul.
- 3.** Detectar els elements clau del treball etnogràfic en l'educació formal.
- 4.** Detectar els elements clau del treball etnogràfic en l'educació no formal.

1. L'etnografia: un mètode? Una aproximació? Una mirada?

Si ens remetem al treball de Geertz, publicat el 1973, en què es preguntava: Què fa l'etnògraf? Trobem que ens respon: "l'etnògraf escriu". I afegeix:

"Atès que la resposta estàndard a la nostra pregunta és que l'etnògraf observa, registra, analitza –una mena de *vini, vidi i vinci* de la qüestió– la nostra resposta pot tenir conseqüències més profundes del que sembla a primer cop d'ull. Una, no menys important, és que la distinció d'aquestes tres fases de coneixement (observar, registrar i analitzar) pot no ser possible, i com a operacions autònomes, puguin no existir en la realitat."

(Geertz, 1973, pp. 31-32)

Des de la perspectiva d'aquest autor, hi ha la possibilitat de trencar amb la seqüència marcada. Aquesta ruptura (la que permet no afiliar-se de manera estricta a un mètode) obre les portes a múltiples possibilitats en el treball etnogràfic. Si ho analitzem des del punt de vista de l'etimologia, l'etnografia es refereix a la descripció (*grafê*) dels estils de vida d'un grup de persones que comparteixen un espai de vida (*ethos*).

Però malgrat aquesta ruptura amb la cronicitat seqüencial del treball, compartim amb Pujadas, Comas i Roca que hi ha dues lectures de l'etnografia: l'etnografia com a procés i l'etnografia com a producte. Aquesta organització disciplinar respon al següent:

- "L'etnografia entesa com el **procés d'adquisició del coneixement** entorn d'una determinada realitat sociocultural a partir de l'aplicació d'un conjunt de tècniques de camp."
- "L'etnografia entesa com a producte, és a dir, com el resultat de l'**elaboració i la interpretació** que l'antropòleg fa del coneixement adquirit."

(Pujadas, 1999, p. 5)

Al llarg d'aquest mòdul, encara que no de manera sistemàtica, ens referir-me en repetides ocasions a aquesta doble dimensió de l'etnografia.

Si tenim en compte altres perspectives i definicions de l'etnografia, podem arribar a múltiples conceptualitzacions. Amb l'intent d'oferir-ne algunes, la taula següent recull potser les més significatives des d'un punt de vista educatiu:

Autor	Definició d'etnografia
Rockwell (1991)	L'objecte de l'etnografia és descriure les múltiples formes en què els éssers humans han aconseguit sobreviure, en quines viure i en quines donar sentit a la seva vida.

Lectura recomanada

A. González (1987). *La construcción teórica en antropología*. Barcelona: Anthropos. L'autora aborda alguns dels aspectes que configuren la dimensió conceptual i epistemològica de l'etnografia.

Gotees i LeCompte (1988)	L'etnografia és una descripció o reconstrucció analítica d'escenaris i grups culturals intactes. Les etnografies recreen per al lector les creences compartides, pràctiques, artefactes, coneixement popular i comportaments d'un grup de persones.
Woods (1987)	L'etnografia es proposa descriure creences, valors, perspectives, motivacions i la manera en què tot això es desenvolupa o canvia amb el temps d'una situació a l'altra.
Pérez (1993)	L'etnografia educativa presta una especial atenció per descobrir el que s'esdevé i la vida de cada dia. Per a això recull dades significatives de manera predominantment descriptiva del que succeeix, per després interpretar-les i poder comprendre i intervenir més adequadament en el que es denomina metafòricament com a "nínxol ecològic", referint-se a les aules.
Velasco i Díaz de Rada (1997)	El terme <i>etnografia</i> al·ludeix al procés metodològic global que caracteritza l'antropologia social, estès després a l'àmbit general de les ciències socials. Una extensió que de vegades ha comportat ambigüitats i no poques confusions.

Aquestes són algunes de les aproximacions possibles al concepte, que no fan sinó obrir-nos una finestra a les possibilitats de l'etnografia en el camp educatiu. En tot cas i d'acord amb les definicions plantejades, és important contemplar la idea que l'etnografia de l'educació ens serveix per a tenir un enfocament dels problemes educatius més ampli del què teníem fins a la seva emergència.

1.1. Elements que configuren la pràctica etnogràfica: marc general

Hem vist diferents aproximacions a l'etnografia que ens han de permetre situar de manera global el seu enfocament i la seva dimensió general. No és el nostre objectiu en aquest mòdul, que forma part de l'assignatura d'*Antropologia de l'educació*, discutir les perspectives epistemològiques de l'etnografia sinó únicament proporcionar una reflexió inicial sobre el seu objecte d'estudi i algunes tècniques d'investigació etnogràfiques que us puguin ser d'utilitat en les vostres aproximacions a diferents realitats educatives.

D'entre l'ampli espectre de tècniques existents hem escollit aquelles que ens semblaven més significatives, útils i comunes per a dur a terme aquesta empresa. Abans d'endinsar-nos en llistes i característiques d'aquestes tècniques, volem reflexionar sobre sis aspectes fonamentals que tot etnògraf de l'educació hauria de tenir en compte en el seu acostament a la realitat que es disposa a estudiar. Segons l'etnografia de l'educació que proposa Ziglio (2004):

- 1) "És indispensable estudiar el context: cada context fa diferent el que hi succeeixi. Únicament roman la metodologia de treball etnogràfica, mentre que la resta (context social, cultural, econòmic, geogràfic, etc.) varia.
- 2) Les hipòtesis emergeixen sobre el terreny: contràriament al que succeeix en les clàssiques investigacions de les ciències socials, l'enfocament etnogràfic, per mitjà de la seva òptica d'exploració i el descobriment dels fenòmens, es deixa comprendre pels esdeveniments que succeeixen.
- 3) L'observació es prolonga i repeteix: moltes de les situacions seran observades més d'una vegada. No sempre captem el que succeeix 'a la primera' i necessitem més temps del que en un principi imaginàvem per a això.
- 4) La visió de l'altre' (del que estudiem) que l'investigador té pot ser diferent de la que aquest altre té d'ell mateix: és especialment rellevant donar veu a aquest 'altre' per poder contrastar la construcció que fem de la seva realitat.
- 5) Una de les funcions de l'etnografia és fer explícit el que és implícit: aquells elements que a vegades 'floten a l'aire', són coneguts però no estan escrits, etc. seran posats en relleu, o si volem, seran denominats obertament i amb claredat per l'etnògraf.
- 6) L'observació contextual s'ha d'alternar amb l'acció comunicativa (entrevistes, etc.): el fet de poder dialogar amb els subjectes estudiats ens podrà donar una dimensió molt més àmplia, exacta i rica de la realitat que estem estudiant."

(Ziglio, 2004)

No pretenem que els suggeriments de Ziglio assoleixin la categoria de regles que s'han d'aplicar al peu de la lletra, però sí la d'elements generals que s'han de tenir en compte en desenvolupar el treball etnogràfic. Del marc conceptual passem a concretar aquells aspectes de la praxi etnogràfica.

1.2. Tècniques i tàctiques en etnografia: una primera aproximació

Hem vist algunes pistes de la possible utilitat de l'etnografia de l'educació, que seran concretades a mesura que avanci el desenvolupament d'aquest mòdul. El cert és que l'ús de l'etnografia s'ha de concretar en un conjunt de tècniques, que aplicades i traduïdes posteriorment en textos, ens permetran sistematitzar la informació i la seva descodificació. De fet, hi ha un gran paral·lelisme (si no una coincidència total) entre el que es coneix com a tècniques d'investigació qualitativa i tècniques etnogràfiques.

El conjunt de tècniques possibles que es poden aplicar ens ha de permetre captar el que succeeix en aquesta realitat (en un determinat *ethos*). Captar el que succeeix en un context concret requereix la realització d'un treball de camp. Per treball de camp no entenem una tècnica específica, sinó més aviat una situació en què ens ubiquem metodològicament. En paraules de Velasco i Díaz de Rada:

Citació

Pujadas comenta que "la metodologia qualitativa produeix dades descriptives –les pròpies paraules de les persones, parlades o escrites, i la conducta observable. És una manera de fer front a un món empíric de manera inductiva, holística, sense intrusions i humanista [...] (1999, p. 11).

"El trabajo de campo no agota la etnografía, pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica. En ciencias sociales, trabajo de campo suele designar el período y el modo de investigación dedicado a la recopilación de datos. Aun cuando como fase primordial sea algo común, los modos de llevarlo a cabo son distintivamente diferentes y admiten una gran variedad. De la misma manera que el término *etnografía* ha exigido una redimensionalización, un replanteamiento, el término trabajo de campo, asociado desde hace mucho tiempo indisolublemente al de *etnografía*, seguramente también lo requiere, so pena de que ante la diversidad irreductible de modos se convierta en un término equívoco.

El trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, pero ciertamente no debe confundirse con el proceso metodológico global. Es una *situación metodológica*, y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía. Entre esos objetivos, no necesariamente en último lugar, está la redacción de un informe."

(H. Velasco, H. i A. Díaz de Rada, 1997)

Per a conèixer amb més detall les formes de treballar en aquest "treball de camp", passem a exposar un conjunt de tècniques que ens aproximem i situem en el treball etnogràfic.

1.2.1. Observar sobre el terreny

Què entenem per observació? Una de les respostes més clares a aquesta pregunta la trobem en el treball de De Ketele, quan afirma que l'observació "es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información" (1984, p. 21). En un primer moment se'ns poden plantejar algunes qüestions derivades de la definició de De Ketele, com per exemple, hem d'estar implicats en algun procés educatiu per poder observar? Hem d'observar, únicament, conductes, o també podem observar registres, documents, diaris, etc.?

Algunes d'aquestes qüestions les anirem concretant en els altres dos apartats d'aquest mòdul ("Etnografia de l'educació formal" i "Etnografia de l'educació no formal"), però sí que és important partir del que alguns autors denominen *epistemologia implicativa*. La idea d'estar implicat (d'estar posat en el context en què es desenvolupa l'acció) és fonamental en el procés etnogràfic. Taylor i Bogdan es refereixen a l'observació participant com "la investigación basada en la interacción social entre el investigador y los informantes en el contexto de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de forma sistemática y no intrusiva" (1992, p. 31). El detall de l'intrusisme durant l'observació es converteix en una cosa que s'ha de tenir molt en compte, especialment en el context de l'educació no formal centrada en col·lectius "especials". Tal com ens suggereix Pérez:

Per a Malinowski

Hi ha una gran diferència entre submergir-se esporàdicament en companyia dels indígenes i estar realment en contacte amb ells. Què significa això? Per part de l'etnògraf vol dir que la vida al poblat, que en un principi és una aventura estranya, en ocasions desagradable i de vegades intensament interessant, aviat adopta un curs bastant natural en harmonia amb el seu entorn (1973, p. 59).

"Los investigadores comprometidos con los grupos sociales marginados se preocupan por incluir, acelerar y controlar los cambios sociales. Esto ha dado lugar, en muchas ocasiones, a rebasar la técnica de la observación participante con el objeto de que la observación permita no sólo la participación del investigador en tareas cotidianas de la comunidad, sino que se involucre con la población en tareas de transformación de la realidad, dando lugar a la investigación-acción. De este modo la población conjuntamente con el investigador promueve y dirige los cambios sociales convirtiéndose así en un agente de cambio."

(G. Pérez Serrano, 1993, p. 287)

Des d'aquesta perspectiva que ens suggereix Pérez se'ns planteja si en l'etnografia de l'educació és possible introduir-se en els contextos on es desenvolupen les pràctiques educatives per a dur a terme el treball de camp per mitjà de l'observació. Ser allà implica no posar-se sobre un pedestal (en aquest cas el de l'etnografia) i veure's com un observador privilegiat de la realitat. Observar, per exemple el que succeeix en una aula ens demanarà interactuar amb els estudiants en un moment o un altre, ja que és clar que es preguntaran: aquest qui és?, què fa?, pren notes del que fem? O més encara, observar en un centre de menors el que succeeix en les diferents activitats educatives serà encara més difícil per algunes raons: es tracta d'un espai tancat, més reduït, amb menys persones per a vehicular la seva vida o el seu treball en aquell context, etc.

Se'ns dibuixa, doncs, un procés d'observació que requerirà alguna cosa més per part de nosaltres, sobretot de no veure l'"altre" com el subjecte que ens proporciona dades i informacions per al nostre estudi.

En relació amb la idea d'"entrar" als territoris de l'altre, Marty apunta el següent:

"Jo no he entrat en cap de les seves llars, i a més no m'agradaria entrar-hi. Normalment, quan arribo a un espai desconegut, podria dir que sóc *investigadora*. Això no porta enlloc, però es diu. Em puc dir que investigo, el que sé, no ho sé, però sé que al final alguna cosa trobaré. Allà no tinc cap tipus de seguretat, i he entrat en això, diguem que per atzar, com per un camí en què trobem una persona, parlem, connectem i finalment, l'acompanyo fins a casa seva, i després la visitem."

(E. M. O. Marty, 1996, p. 2)

També un altre autor, amb múltiples investigacions en el camp de la infància inadaptada, es pregunta en relació amb l'etnògraf que entra en les institucions "qui és ella, la que entra a les institucions?, però en nom de qui?, d'un estatut?, d'un encàrrec?, és una professional de l'educació social o més aviat una investigadora?, és algú que intervé des de l'exterior?" (Fustier 1996, IX). Les preguntes que Fustier llança són preguntes que com a etnògrafs sobre el terreny ens hauríem de plantejar en algun moment del nostre treball.

Pel que fa als aspectes generals que hem de tenir presents en el procés d'observació, Rossi i O'Higgins (1981, pp. 161-163) ens proposen el següent:

Lectura recomanada

És molt interessant l'etnografia del *Dos du Prope*.

E. M. O. Marty (1996). *Les enfants de l'oubli*. Paris: Dunod.

Per a Schwartz i Jacobs

Aquests autors ens proposen que per a comprendre els mons de vida que viuen altres persones —és a dir, els motius, significats, emocions i altres aspectes subjectius que formen la vida singular d'altres persones—, necessitem saber el que saben ells, veure el que veuen i comprendre el que comprenen ells (1984).

- 1) "L'investigador, en general, ha de ser un estrany per al seu objecte d'investigació.
- 2) Ha de conivir de manera integrada al sistema i estudiar-lo sense interferir.
- 3) Aquest sistema té una definició pròpia dels seus límits.
- 4) La integració de l'analista serà màxima i funcional, sense deixar de ser un analista extern.
- 5) L'investigador ha d'escriure una monografia utilitzant el gènere del realisme.
- 6) El següent pas textual està constituït per la construcció teòrica."

Són punts que ens poden servir per a guiar el nostre treball en els diferents territoris on farem l'etnografia. Potser i com a colofó final a la reflexió entorn de l'observació, el text de Ruiz ens convida a continuar pensant-hi:

"La observación es la segunda herramienta favorita para la recogida de información. Es entendida y practicada como la entrada a una situación social, unas veces como parte de la misma y otras como simple espectador, y la inspección sistemática de lo que en ella ocurre. La observación cualitativa parte unas veces del presupuesto de que el investigador ejerce el papel de notario orientado a la captación e interpretación del desarrollo de la situación social observada y otras, en cambio, es el experto descubridor de los etnométodos a través de los cuales se construye y desarrolla esta situación, o el dramaturgo que sabe escenificarla para la posterior recreación e interpretación de su significado."

José Ignacio Ruiz (2003). *Metodología de investigación cualitativa* (p. 123). Bilbao: Universidad de Deusto.

1.2.2. Els espais i territoris de l'observació

Hi ha importants variacions en els espais en què podem fer les observacions. En el punt anterior ja hem anunciat la diferència que pot representar un treball de camp en una institució d'educació formal i en una d'educació no formal. En aquest apartat concretarem més els aspectes que les uneixen o diferencien pel que fa a l'observació participant. Malgrat que alguns autors parlin de la caducitat en la divisió de l'educació formal i la no formal (Vilar, 2003), ens sembla rellevant insistir en la seva divisió com a forma d'organització del treball etnogràfic. Un altre tema és la situació d'una i una altra, que no ens correspon dilucidar a nosaltres.

En aquest apartat, més enllà d'aquesta discussió de tipus epistemològica, ens interessa proposar tipologies d'institucions que ens permetin organitzar el treball i l'estudi de les seves realitats.

Les institucions educatives, seguint aquesta classificació, poden organitzar-se de la manera que la taula següent recull:

Franges d'edat	Educació formal	Educació no formal
Primera infància	Llars d'infants	Centres d'estimulació primerenca Centres maternoinfantils Serveis d'educació familiar (0-3 anys)

Citació

Ortega ens proposa "la educación 'no formal' sería, pues, según eso, dependiente y subsidiaria de la educación 'formal', ancilla, criada de la educación formal. No tengo nada contra las ancillas, ni tampoco creo que merme la dignidad de un cometido al ser complementario de otro. Estamos ante una cuestión de enfoque y orientación conceptual" (1997).

Infància i adolescència	Escoles de primària Instituts d'educació secundària	Centres oberts Projectes d'educació de carrer Educatadors familiars Colònies, campaments, activitats educatives de lleure i temps lliure Centres residencials d'acció educativa Centres de menors de justícia juvenil
Joves i adults	Universitats presencials Universitats virtuals Escoles d'adults	Residències per a persones amb discapacitat Centres de dia per a adults amb malaltia mental Centres cívics Centres ocupacionals Projectes d'inserció laboral
Tercera edat	Universitat per a gent gran	Centres residencials per a la tercera edat Casals d'avis

No són totes les possibles, però sí una representació de bona part d'elles. D'aquesta primera estructura, en realitat poc pràctica per a afrontar els espais de treball etnogràfic, podem deduir un conjunt d'estructures. Així, les podem agrupar en els tipus següents:

- **Institucions tancades:** són aquelles en què l'entrada i la sortida dels subjectes està controlada per algú aliè a ells mateixos. També les podem denominar, a partir de la proposta de Goffman, institucions totals. La vida passa exclusivament dins d'aquestes institucions, i molt poques vegades els subjectes surten per fer activitats en el marc de la comunitat. En són exemples els centres de menors dependents de justícia juvenil (on hi ha menors infractors ingressats), algunes residències per a persones amb discapacitat o malaltia mental, etc.

Es tracta d'un espai privilegiat per a observar el que hi succeeix, especialment si l'etnògraf té la possibilitat d'interactuar, comunicar-se i dialogar amb els subjectes que hi ha en aquests centres. Malgrat les dificultats que abans hem esmentat per a accedir al territori, de vegades qui fa el treball etnogràfic pot ser un professional relacionat directament o indirectament amb la institució. Aquest fet, contrari a la proposta de Rossi i O'Higgins (ser un estrany a l'objecte d'investigació), ens pot facilitar l'accés a l'escenari i el contacte amb els subjectes que volem estudiar.

- **Institucions obertes:** malgrat que pugui no correspondre's exactament amb la seva definició més estricta, entendrem per institució oberta aquella que acull els mateixos subjectes, unes quantes hores al dia, i tots o alguns dels dies de la setmana. L'escola (guarderia, primària, secundària, universitat) seria un dels exemples paradigmàtics, malgrat que els centres oberts, els centres de dia, i altres institucions respondrien perfectament a aquest perfil. Podríem arribar a concretar-les més, tenint en compte el control que mantenen sobre els subjectes que acullen en el seu servei. No és el mateix una universitat (on la majoria de les vegades l'accés a les classes

Goffman manifesta que:

Aprendre quelcom sobre el món social dels pacients hospitalitzats, segons ells mateixos, s'ha d'experimentar subjectivament.

Exemple

La pel·lícula reportatge de l'Equipo Crónica (1980). *Animación en la sala de espera*. València.

Es tracta de mostrar, a partir de les seves veus, les vivències dels malalts mentals que estan ingressats en un hospital psiquiàtric d'Andalusia, en el moment en què es comença a desmantellar fruit del procés de sectorització de la salut mental.

no és obligatori), que una escola de primària o secundària, on l'assistència per llei és obligatòria.

- **Institucions ambulatòries:** es tracta d'institucions educatives majoritàriament del sector no formal, que atenen els subjectes no unes quantes hores al dia, ni cada dia de la setmana, sinó segons la demanda dels subjectes, amb hores pactades, etc. En són exemple els centres d'estimulació precoç, les activitats de temps lliure, els projectes d'educació familiar, etc.
- **Institucions comunitàries:** es tracta d'aquells serveis molt més oberts que els tres anteriors. En són exemples els centres cívics o els projectes d'educació de carrer.

Per a McLaren

La idea de combinar els conceptes d'ensenyament i ritual dins un marc unificat es va gestar en el treball de camp de l'escola catòlica de Sant Ryan (pseudònim) al centre de la ciutat de Toronto, a Ontàrio, Canadà. Sant Ryan havia estat descrita com l'escola catòlica "més difícil" del nivell mitjà bàsic de la ciutat i tenia una població formada principalment per estudiants portuguesos. El treball de camp es limità a tres aules dels graus setè i vuitè.

(1998, pp. 41-42)

La manera d'estudiar la realitat de les institucions es pot concretar molt més. Per exemple, quan ens plantegem estudiar el que succeeix en una escola, podem no estar interessats a conèixer tot el que succeeix en general (a més seria bastant complicat) i podem tenir molt d'interès a conèixer els macrorituals i microrituals de construcció dels cossos dels estudiants a la classe de l'educació física. Igualment, si ens situem en un centre de menors (infractors) ens poden interessar les reaccions i relacions d'aquests en passar davant seu.

2. Etnografia de l'educació formal

L'etnografia de l'educació se situa principalment en l'educació formal, i per això hem de situar primer el concepte d'educació formal. Una definició seria la proposada per García i Ruiz: "sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la Universidad" (2001).

Tal com es pot veure en el quadre de l'apartat 1.2.2, i seguint aquesta definició, els espais de l'educació formal segons franges d'edat són: les guarderies (primera infància), les escoles de primària i els instituts d'educació secundària i professional (infància i adolescència), les universitats i les escoles d'adults (joves i adults). Malgrat això, l'etnografia s'ha centrat bàsicament en l'educació primària i secundària, ja que l'educació rebuda en aquests estadis vitals reflecteix les condicions màximes de formalitat, ja que configura un sistema educatiu generalment dissenyat per l'estat com a dret i deure, homogeni, cronològicament estructurat, que es fa en institucions especialment creades per a això, amb uns continguts seqüenciats i predeterminats que són avaluats i que doten d'una titulació reconeguda socialment. Aquestes finalitats de l'educació formal seran analitzades des de l'antropologia en l'apartat 2.2.

Mitjançant l'etnografia de l'educació formal o etnografia escolar intentem no solament descriure, explicar i interpretar sinó també comprendre i aprendre els significats, les normes i les pautes de la cultura d'una comunitat determinada, la comunitat educativa, i de la cultura que l'envolta. Pretén comprendre les pràctiques dels diferents agents que intervenen en l'educació: educadors, alumnes, personal no docent, administració educativa, la família, etc. L'etnografia escolar té els seus inicis a final dels cinquanta, sobretot als EUA.

L'etnografia escolar ha de tenir en compte investigacions microetnogràfiques i macroetnogràfiques. Com esmenta Ogbu (2003), sovint s'ha donat un biaix cap a la microetnografia, estudis que se centren en el que ocorre a l'aula sense fer massa atenció a un context més ampli. Encara que és cert que l'aula és un àmbit privilegiat d'estudi, la unitat d'anàlisi, la institució escolar escollida, ha d'estar contextualitzada espacialment. S'ha d'investigar més enllà de l'aula, tenint presents també educadors, alumnes, les famílies, el personal administratiu i l'administració pública competent. També, més enllà de l'escola, s'han d'estudiar les forces que integren la comunitat de la qual forma part des d'un enfocament ecològic, la seva organització social, econòmica i política. Estudiant les interrelacions entre les persones i entre les institucions i com aquestes afecten els processos que es donen dins de l'escola i dins de l'aula. És necessari, a més, que la perspectiva sigui holística i prou comparativa amb altres situaci-

ons similars, ja que una de les característiques bàsiques de l'etnografia és que sigui comparable. A més ha d'estar situada històricament en un marc ampli. És per això que parlem de la necessitat d'estudis macroetnogràfics.

Els estudis etnogràfics relacionats amb l'educació poden ser il·limitats. Els temes d'interès, temes clau, són variats. Segons Velasco, García i Díaz de Rada (2003), els fets fins al moment poden agrupar-se en els temes següents:

- a) Estudis dels processos educatius fora de l'escola, com els estudis de socialització dins de la família o grups d'iguals.
- b) Estudis que relacionen l'escola amb el medi i l'entorn social, com la família o el barri.
- c) Estudis de l'organització escolar des del punt de vista espacial i temporal.
- d) Estudis dels agents que intervenen en el marc escolar i les relacions entre ells.
- e) Estudis sobre els sistemes de comunicació a l'aula.
- f) Estudis sobre esdeveniments concrets a les escoles.

Dins d'aquests temes en general els estudis s'han centrat en el paper de la institució escolar en la transmissió cultural d'una generació a l'altra, en com l'escola actua com a agent de la cultura, transmetent actituds, valors, comportaments, etc. Altres centres d'interès han estat: les escoles com a escenari de conflictes culturals, de valors, d'estils d'aprenentatge, segons minories culturals, etc.

Una vegada identificat el tema, aquestes podrien ser algunes de les preguntes que es fa l'etnògraf escolar:

"Què s'ensenya als nens i què aprenen sobre les realitats socials i econòmiques del seu grup? Què se'ls ensenya i què aprenen sobre l'escolarització en relació amb aquestes realitats socials i econòmiques? Quin tipus d'orientacions i conductes rellevants per a l'escolarització adopten els nens i per què? Com assoleixen els nens aquest coneixement, aquestes percepcions, orientacions i conductes? A quina edat comencen els nens a assolir-les? Com influeixen el coneixement, les percepcions, les orientacions i les conductes dels nens en la seva experiència a l'escola, incloses les pautes d'interacció a l'aula? En resum, l'etnògraf cerca descriure les etnoecologies de l'escolarització, l'adquisició per part dels nens de l'etnoecologia del grup i la influència d'aquesta etnoecologia als esdeveniments i conductes de l'escola i l'aula?"

(Ogbu, 2003, p. 162)

2.1. El treball de camp a l'escola

Però, com investigar el sistema educatiu? Ens centrarem en l'etnografia com a procés basada en el treball de camp, més que en el producte. El treball de camp, juntament amb el mètode comparatiu i el relativisme cultural, és un procediment metodològic i un conjunt de tècniques pròpies de l'antropologia soci-

al. Mitjançant tècniques de camp etnogràfiques qualitatives, com l'observació participant, la investigació participant, les entrevistes i l'anàlisi de documents, es poden observar i analitzar les conductes explícites i no explícites, les interaccions socials, el context de l'aprenentatge, etc. que afecten el procés educatiu. És per això que el treball de camp també és un conjunt de situacions i d'intercanvis personals entre l'investigador i les persones estudiades.

Aquestes tècniques poden col·laborar a resoldre els problemes de comprensió i interpretació de la realitat sociocultural. La investigació en matèria d'educació implica el procés didàctic explícit d'ensenyament-aprenentatge i les condicions en què aquest es dona, contribuint a la teoria de l'antropologia de l'educació. Com diu Wilcox: "l'etnografia és un instrument extremadament útil que ens permet explorar minuciosament i detalladament les sèries altament complexes de fenòmens que operen dins i al voltant de l'aula. Només per mitjà de la nostra capacitat per a construir un quadre detallat de tota la gamma de dinàmiques en funcionament podem mantenir l'esperança d'intervenir de manera efectiva per resoldre els constants problemes educatius" (2003, p. 119).

Exemple d'etnografia:

"Los objetos de la clase se exhibían de modo atractivo en una brillante invitación a que la clase interactuara con ellos. La mayoría de los materiales se colocaban en suelo o estanterías que los niños podían alcanzar fácilmente. Sin embargo, las oportunidades de interacción con los materiales del aula estaban severamente circunscritas. La organización que la profesora hacía del tiempo de la clase contradecía la aparente disponibilidad de los materiales en su posición física. Durante la mayor parte de la clase los niños no tenían permiso para manejar los objetos. Los niños eran 'castigados' por tocar cosas cuando no era el momento adecuado, y alabados en los momentos en que mostraban autocontrol. Por ejemplo, la profesora alababa a los niños por su obediencia pronta cuando al pedirselo ella dejaban rápidamente de botar pelotas en el gimnasio; en cambio, la profesora no hacía mención alguna de su habilidad en el manejo de la pelota. La profesora dejaba bien claro a los niños que los buenos alumnos eran tranquilos y cooperadores. Una mañana, una niña trajo dos grandes muñecas de trapo a la escuela y las sentó en su asiento. Durante el primer período de un grupo importante de instrucción, la profesora se refirió a ella diciendo: '¡La muñeca Ann y la muñeca Andy son una buena ayuda! No han dicho nada en toda la mañana!'"

(Apple, 1986, p. 76)

2.1.1. L'observació participant a l'aula

L'observació participant és un mètode essencial per a la comprensió de la vida quotidiana. Gràcies a ella, és possible percebre alguns aspectes que passarien inadvertits per a l'investigador utilitzant altres metodologies. L'investigador pren contacte directe amb la institució escolar i observa la dinàmica, intentant participar al màxim en els diversos espais educatius amb una permanència prolongada i un rol determinat. L'observació participant intenta interferir el menys possible en la unitat d'anàlisi, en el nostre cas l'aula en concret i l'escola en general, assistint a reunions de professors, entrevistant el personal no docent, les autoritats escolars de la zona..., estant sempre alerta a qualsevol informació o esdeveniment, per trivial, per imprevist, per inexplicable o per insignificant que pugui semblar. Cada comunitat té el seu propi llenguatge, el seu propi argot que és necessari conèixer.

Com diu Berreman: "L'observació participant es refereix a la pràctica que consisteix a viure entre la gent que un estudia, arribar a conèixer-los, a conèixer el seu llenguatge i les seves formes de vida mitjançant una intensa i contínua interacció amb ells en la seva vida diària" (Ogbu, 2003, p. 148).

Mitjançant l'observació poden fer-se **anàlisis microsocials**, per exemple de l'aula. Cal observar allò que queda ocult, què fan i diuen els educadors a les aules que no és intencionat i que pot anar d'acord o no amb allò que diuen que fan, verbalment o per escrit. Pretén posar a la llum pràctiques tant dels educadors com de la institució on treballen. Es fixa en les conductes no explicitades ni verbalment, ni a l'entrevista, ni en el que està escrit, sinó en la interacció quotidiana, ja que les actituds poden ser diferents de les explicitades: com i de quina manera pretenen que els alumnes aprenguin, verbalment i no verbalment. L'etnografia en l'educació formal pot fer anàlisis micro.

Observant la vida a l'aula es pot analitzar el **currículum ocult** en les pràctiques docents reals. Podríem dir que el currículum ocult és el conjunt d'elements de l'ambient escolar que no forma part del currículum oficial i explícit però que contribueix de manera implícita als aprenentatges socials rellevants. El configuren tots els aspectes de l'aprenentatge no intencionals resultants d'elements presents en l'àmbit escolar. Aspectes com les característiques estructurals de la classe i la vida a l'aula, les relacions d'autoritat, l'organització espacial, la distribució del temps, els patrons de recompensa i càstig, transmeten codis culturals com el contingut explícit, com els llibres de text, la normativa, l'ideari o el projecte educatiu explícit.

S'entén ocult respecte a aquests continguts explícits, respecte als elements visibles, són ocults pel fet de no ser explicitats. Els efectes d'aquest currículum ocult poden ser desitjables o indesitjables, hi pot haver discrepància entre el que és ocult i el que és visible. El que és ocult es correlaciona sovint amb el que no és desitjable, ja que les pràctiques desitjables es manifesten per la institució escolar. Per exemple, es poden estar transmetent implícitament actituds, valors i orientacions, que fomentin el conformisme, l'obediència, la competitivitat, l'individualisme, la jerarquia social, la subordinació, el sexisme o el racisme, etc., encara que no es pretengui explícitament. No sempre s'ensenya realment el que es pretén ensenyar. D'altra banda, una part del missatge del currículum ocult és que el que no es transmet a l'escola no mereix ser après.

En la mesura que aquestes pràctiques actuen i no són desitjables, posant a la llum aquests aspectes del currículum ocult, es poden triar estratègies diferents per a neutralitzar-les.

Els aspectes que s'han d'investigar poden ser:

- La dimensió del grup: molts o pocs alumnes possibiliten diferències en el contacte amb el mestre, diferències en la participació dels alumnes.

- Les relacions personals i socials que s'estableixen en les institucions educatives, les relacions entre professors i alumnes, entre administració escolar i alumnes, entre alumnes i alumnes. Es pot observar com varia la motivació, l'interès i la participació segons les actituds.
- La jerarquia a l'aula, l'ambient avaluatiu, els rituals i pràctiques acadèmiques com la disciplina, fer files, aixecar-se, etc. condicionen aprenentatges diferents.
- L'organització de l'espai escolar, la seva delimitació i el seu ús. Per exemple, és important conèixer les característiques físiques de l'aula. No és el mateix un espai estructurat amb taules individuals o per parelles fixes, taules en fila, rodones, movibles, taules per al treball en grup, etc. Conèixer el grau de confort, la decoració, la temperatura, etc.
- L'organització del temps, la divisió en assignatures, tasques, etc.

Tenir present aquests aspectes implica poder ser conscients d'aspectes no pensats per a poder modificar el que no és desitjable o previst. L'eficàcia del currículum ocult és precisament la seva opacitat, si es pot revelar serà menys eficaç. Un possible tema d'investigació seria, per exemple, la possible existència d'expectatives diferents del professor davant de nens i nenes, si s'esperen coses diferents, si es pregunta per igual, etc.

És necessari tenir en compte diferents elements:

- Cal conèixer prèviament les normes institucionals. Les interaccions a l'aula no es poden observar al marge dels objectius explícits de la institució escolar, de la dinàmica institucional externa a l'objecte investigat. A més, la dinàmica pròpia de l'escola pot condicionar i posar límits a la nostra investigació.
- L'investigador interfereix amb la seva presència.
- La nostra observació és determinada per una experiència escolar prèvia. Per tant, és important tenir en compte les interaccions prèvies de l'investigador amb l'escola. També ho és deixar de banda les pròpies preconcepcions o estereotips sobre el que està succeint i explorar l'àmbit tal com els participants el veuen i el construeixen. Les qüestions que s'han d'investigar han de definir-se, així mateix, a partir dels propis investigats, sense una planificació prèvia tancada.
- L'escola té, per a tots, una situació de naturalitat: la veiem de determinada manera i ens és difícil analitzar-la com a fenomen social. En estudiar l'escola ens estudiem a nosaltres mateixos, hem estat produïts escolarment i ens costa posar-ne distàncies.

Per exemple, aquesta interiorització pot fer que ens sembli avorrit estudiar una aula on no passa res diferent del que ens sembla natural que ocorri. És necessari qüestionar- ho tot.

- És important delimitar el problema, jerarquitzar el que és important i significatiu. És necessari escollir les variables que s'han d'analitzar. Si no ho fem, podem tenir un conjunt ingent de dades no significatives.

Wilcox ens diu: "Una de les tasques inicials en fer una etnografia és decidir en què ens concentrarem. Es fa evident, de seguida per a un observador perspicaç, que no es pot descriure tot" (2003, p. 97). No podem oblidar que: "Entender lo que ocurre en un aula escolar requiere la capacidad metodológica de dejar de lado las propias concepciones y estar dispuesto a cuestionar todo lo que ocurre en ella (¿por qué no se trabaja los sábados y domingos en la escuela y además permanece cerrada?, ¿por qué los profesores tienen más espacio que los alumnos para moverse libremente en el aula?, ¿por qué los alumnos no participan en la confección de los horarios escolares?, etc.). Y como es lógico, para poder formularse a sí mismo tales preguntas, uno debe pasar por el proceso de convertir en extraño todo lo familiar y cuestionárselo, preguntarse y preguntarse por las razones que lo justifican. Para tal ejercicio, no exento de complejidad, no existe mejor recurso que el de tener experiencia de otros lugares, de otras culturas, de otros grupos humanos, sobre sus prácticas escolares y/o educativas" (García i Pulido, 1994, p. 8).

L'observació participant en la institució escolar necessita un treball de camp lent, marcat per una quotidianitat en què les informacions poden ser menys estereotipades i condicionades de les rebudes en altres tècniques qualitatives, com poden ser les entrevistes. Indica un anar al camp en què s'"entra" i del qual se "surten" diverses vegades. És diferent d'un treball de camp d'un lloc exòtic a on es va de manera intensiva, en què solament es recullen dades i en què, en tornar, l'investigador es tanca en una habitació i davant d'un ordinador comença a analitzar i redactar. És important reflexionar, en qualsevol cas, sobre els límits de l'observació participant. No es pot participar plenament en no ser afectat. Sempre s'està fora.

2.1.2. Investigació participant, investigació acció

La investigació acció o investigació participativa és una manera d'apropar-se a la realitat per estudiar-la i transformar-la, però no des d'una posició elevada, sinó des d'una epistemologia implicativa. En paraules de T. Alberich:

"La IAP se puede definir como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los colectivos a investigar. Que así pasan de ser objeto de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar."

T. Alberich (2000). Perspectivas de la investigación social. A T. R. Villasante, M. Montañés i J. Martí (Coord.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Barcelona: El Viejo Topo.

L'educador es transforma en l'investigador: la persona que fa l'acció avalua la seva pràctica. Es difumina la barrera entre l'investigador que fa teoria i l'educador que actua. En molts casos es creu que el paper de l'investigador és únicament el de produir coneixement i que la participació directa pot contaminar, simplificar o banalitzar la investigació. Però no és necessàriament així.

Es parteix de la premissa que no és possible analitzar un fenomen social sense compromís, l'objectivitat i la distància es veuen com un mite. A la realitat sempre hi ha teories i *a priori*s darrere de qualsevol producció teòrica. En la investigació participant es creu que el docent ha de formar part de l'anàlisi dels processos en un procés d'avaluació continuada fet pels mateixos implicats. En aquest tipus d'investigació es modifica la realitat, ja que es parteix de la idea que hi ha alguna cosa que s'ha de canviar, modificar. Si el mestre es converteix en investigador serà més fàcil que accepti els qüestionaments que es produeixen. Implica un compromís. A més, pot ser interessant que els educadors investigadors comparteixin la seva experiència amb altres escoles, conèixer altres aules. Un dels qüestionaments que es fa sovint és com la demanda pot condicionar la investigació, tant si és formulada pels mateixos educadors, com si és formulada per l'organització administrativa. Els problemes que s'han d'investigar poden ser únicament els que interessin als professors, o a l'administració educativa, segons qui faci i financi l'encàrrec. A més pot ser que s'investiguin qüestions que únicament puguin ser directament aplicables. D'altra banda, si la demanda sorgeix de la comunitat escolar, la investigació pot trobar menys traves i més facilitats.

Les informacions obtingudes mitjançant l'observació participant i la investigació acció es registren mitjançant notes en forma, per exemple, de diari de camp, de dibuixos o de materials audiovisuals. No entrarem en aquest apartat a detallar aquestes formes de registre, però sí que voldríem aportar algunes línies sobre el material audiovisual.

Les aportacions de l'antropologia visual poden ser de gran ajuda per a l'etnografia escolar. Mitjançant l'ús de material audiovisual com fotografies, filmacions, etc., podem analitzar més detalladament aspectes de l'intercanvi comunicatiu com les mirades, les posicions del cos, el ritme del discurs, aspectes que a primera vista passen inadvertits. La càmera pot estar a les mans de l'investigador però també poden ser un bon element d'investigació les filmacions fetes pels mateixos educadors o pels mateixos alumnes. El material filmat, d'altra banda, pot ser utilitzat posteriorment en entrevistes amb els informants sobre temes concrets, conèixer com reaccionen davant de les imatges, com les interpreten i descodifiquen, etc. Per exemple, pot ser que no siguin conscients del seu propi comportament a l'aula. És molt important tenir present que l'ús del material audiovisual ha de tenir en compte sempre aspectes ètics, com la conformitat dels informants que són filmats.

2.1.3. Entrevistes

Tal com proposa Moscovici "les persones afectades per aquesta investigació saben la majoria de vegades que se les observa. No parlen ni es comporten entre si com ho farien de manera habitual" (1984, p. 17). Si saben que les observen, per què no hi parlem? Parlar-hi pot tenir moltes finalitats, però des de la perspectiva d'una etnografia "implicativa" ens pot servir per a "donar la paraula a l'altre", "per a activar altres narracions" més enllà de la nostra. Es tracta, per mitjà de les entrevistes, de poder anar més enllà de les informacions que les observacions ens puguin facilitar. Ens ofereixen la possibilitat d'augmentar de manera substancial les informacions que tenim del grup, i també donar-nos l'oportunitat d'establir un contacte més intens i profund amb els subjectes que estudiem.

Ens serveixen, per exemple, per a contrastar moltes de les informacions que amb l'observació hem recollit i que poden ser inexactes, o fins i tot interpretades pels subjectes de manera radicalment diferent de la nostra.

Mitjançant l'observació i les entrevistes arriben fins a nosaltres importants quantitats d'informació que hem de poder organitzar i tractar de la manera més sistemàtica possible. En aquest sentit, Pérez ens planteja:

"todos somos conscientes de la necesidad de registrar lo observado si queremos reducir los errores al mínimo. En ocasiones el registro debe hacerse algún tiempo después de la observación, aunque por lo general es conveniente hacerlo tan pronto como sea posible; es decir, cuando aún están recientes las manifestaciones del fenómeno o conducta."

(G. Pérez, 1993, p. 288)

Per a poder fer aquest treball d'enregistrar podem utilitzar una gran quantitat de formes. Seguidament, n'exposarem algunes, encara que és possible trobar-ne moltes més o fins i tot dissenyar les pròpies formes d'enregistrar la informació observada.

Una de les tècniques més utilitzades pels etnògrafs són les entrevistes. Les entrevistes són una font d'informació oral que, en general, es fan en profunditat. Les entrevistes varien des de les més informals fins a les més estructurades, encara que la majoria de les preguntes que es fan són sempre bastant obertes i flexibles. Encara que disposar prèviament d'un guió de l'entrevista i dels aspectes que es pretén analitzar és bàsic (i també saber quines preguntes és necessari fer, quan fer-les i com), és important també tenir present que les converses informals poden ser tan fructíferes com les entrevistes pautades.

Un dels elements més importants és la selecció dels informants, en el nostre cas professors, alumnes, personal no docent, pares, etc. Les persones entrevistades ens proporcionaran el seu punt de vista respecte dels temes que s'han d'investigar, com viure'ls i analitzar-los i són una font bàsica per a contrastar un altre tipus de fonts, com les documentals. No s'ha de perdre de vista que, durant les entrevistes amb els informants, anirem canviant les preguntes

i temes d'interès segons la dinàmica de la interacció, profunditzant i aclarint. També és important tenir present que la informació obtinguda per mitjà de les persones entrevistades no deixa de ser un discurs particular que ha de ser contrastat. Segons la investigació que s'ha de fer, pot interessar fer les entrevistes en forma d'històries de vida, d'entrevistes en profunditat, d'entrevistes grupals, etc. Altres elements que s'han de considerar són la capacitat relacional de l'entrevistador i els sistemes de registre de la informació (si és possible mitjançant enregistraments per facilitar-ne l'anàlisi).

2.1.4. Anàlisi de documents

Treballar amb documentació és un altre dels elements indispensables en qualsevol investigació etnogràfica en general i en l'etnografia escolar en particular. Documents com els arxius escolars, el projecte educatiu de centre, l'ideari, la normativa acadèmica, el material didàctic, la programació de les assignatures, el material audiovisual, etc. són una font molt valuosa. Interessen els documents actuals de la institució actual però també els històrics, els que pot tenir l'administració, etc.

Segons el tema escollit, el més adequat pot ser l'anàlisi dels materials curriculars, com els llibres didàctics o fitxes. Un exemple podria ser l'estudi amb els llibres de text de la perpetuació d'estereotips negatius sexistes o racistes, o el foment pel respecte a altres cultures. Dos estudis clàssics a Espanya són:

1) El primer és el de Tomás Calvo Buezas del 1989, *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos humanos en los textos escolares*. En aquesta obra es van analitzar els textos escolars "en orden a detectar las posibles actitudes positivas o negativas que pueden fomentar la tolerancia y el respeto a otros pueblos y minorías étnicoraciales, particularmente al pueblo gitano, con el fin de educar a los niños y adolescentes para una justa convivencia" (1989, p. 11). Per a això es van seleccionar els textos de diverses assignatures i diverses editorials, i es va veure que l'atenció a les minories ètniques al nostre país era escassa i, en canvi, que l'anàlisi dels problemes d'altres països com els EUA o Sud-àfrica era més abundant.

2) El segon és el d'Alegret *et al.* de 1991, *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. En el text s'analitzen els llibres de text com un dels mecanismes de transmissió cultural, considerant que el sistema cognitiu racialista opera en els llibres de text; en concret, s'hi van analitzar els continguts dels llibres de les escoles de Barcelona entre el 1980 i el 1990.

2.2. Escola i reproducció: una mirada etnogràfica

En aquest apartat veurem diferents teories antropològiques sobre l'educació, en concret les teories denominades *reproductivistes*, les *productivistes* i les *anti-reproductivistes*. A final dels anys seixanta sorgeix la teoria de la reproducció

social i/o cultural alhora en diversos llocs: a França, autors com Bourdieu i Passeron, Baudelot, Establet i Althusser; a Inglaterra, Bernstein; als EUA, Bowles i Gintis. Van aparèixer en un moment històric determinat, en ambients intel·lectuals molt influïts pel marxisme (encara que Bourdieu i Passeron no eren marxistes). Són teories de la desconfiança que qüestionen la teoria educativa vigent a l'època. Aquests autors són denominats *reproductivistes*, ja que (i malgrat les grans diferències existents entre ells) van criticar la teoria educativa tradicional predominant fins al moment. Van criticar que era una teoria que pretenia l'adaptació de l'educand a un ordre establert, que mostrava solament els fenòmens de consens i equilibri. Tal com diu Apple:

"la mayoría de los currículos escolares se centra alrededor del consenso. Son muy escasos los intentos serios de tratar el conflicto (el conflicto de clases, conflicto científico u otros)."

(M. Apple, 1986, p. 18)

El conflicte es veu com a negatiu, com a pertorbador de l'ordre social.

El reproductivisme és una clara reacció contra la sociologia funcionalista del moment que veia el sistema educatiu com una part més del sistema social i que era neutral davant de les seves deficiències, que la capacitat de l'educació per a reproduir determinades característiques de la societat considerava com un efecte desitjable i justificat, que pensava que si l'escola funcionava bé produiria els individus que la societat necessitava i ajudaria a mantenir l'estabilitat. El sistema social creia a més que l'escola permetia la promoció social individual. En aquesta sociologia funcionalista quan es criticava el sistema educatiu era únicament com una estratègia per a trobar unes tècniques i pràctiques pedagògiques millors, que fossin més eficaces per al sistema.

Aquests autors de la reproducció qüestionen els pressupòsits del manteniment de l'ordre social i educatiu existent. Generalitzant, veuen la societat dividida en classes i destaquen les relacions de poder, insistint que el sistema educatiu actua mantenint les relacions de classe existents. Creuen que les societats generen mecanismes com l'escola per perpetuar-se en el temps i per perpetuar les desigualtats socials, integrant les noves generacions en aquest funcionament amb petits marges d'acció. És la reproducció del manteniment de les relacions socials de producció i de la distribució associades al poder. L'escola reproduceix les desigualtats socials, reproduceix l'estructura social en estar dissenyada per ella i l'acomoda als seus fins. Es destaca així que l'educació aconsegueix una funció important en la reproducció d'un sistema social injust. Apple ens comenta:

"como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y otros han tratado de demostrar [...] aunque es un hecho que las escuelas pueden servir a los intereses de muchos individuos [...] parecen actuar también, empíricamente, como agentes poderosos de la reproducción económica y cultural de las relaciones de clases de una sociedad estratificada como la nuestra."

(M. Apple, 1986, p. 20)

És necessari destacar entre els autors esmentats la influència d'Althusser, ja que aquest autor va proporcionar les bases de la crítica marxista de l'educació i la connexió entre educació i ideologia. El sistema educatiu és vist com un dels sistemes ideològics de l'estat (al costat d'altres sistemes com l'Església, la família i els mitjans de comunicació) encarregat d'inculcar ideologia, oferint una representació del que és social coherent i exempta de lluites socials i relacions de dominació.

Una de les obres que es poden destacar en aquesta teoria de la reproducció és *La Reproducció* de 1970 de Bourdieu i Passeron. És la seva obra clàssica i se situa dins del sistema teòric de Bourdieu, continuació d'una obra anterior, *Los herederos* de 1964, en què s'analitzaven les estratègies de formació dels fills de les famílies burgeses i que s'ha llegit com la justificació teòrica de l'entramat reproductiu i del paper de l'escola. Aquests sociòlegs francesos, que no eren pedagogs ni teòrics de l'educació, van fer una anàlisi i una crítica de l'educació del sistema capitalista centrada en el concepte de reproducció, encara que apartant-se en alguns aspectes de l'anàlisi marxista, des de fora del sistema educatiu. Es van centrar en l'anàlisi de la reproducció de la dominació simbòlica i cultural, en considerar que aquesta reproducció es dona en el camp cultural. Segons ells el funcionament de l'escola i de les institucions culturals no deriva del funcionament de l'economia, la cultura no depèn de l'economia sinó que la cultura funciona com una economia, i utilitzen el concepte de "capital cultural". La dinàmica de la reproducció se centra en el procés de reproducció cultural, en el sentit que per mitjà de la reproducció de la cultura dominant es garanteix l'àmplia reproducció de la societat (2001, p. 72).

Consideren que la cultura que té prestigi i valor és la cultura de les classes dominants, els seus valors, els seus gustos, els seus costums, els seus hàbits. Aquesta cultura es converteix en capital cultural ja que té un valor, les persones que la posseeixen tenen avantatges socials. En els diferents grups hi ha accessos diferents del capital econòmic, i el mateix ocorre amb el capital cultural, que s'acumula pels certificats acadèmics. Disposar de capital econòmic permet disposar i adquirir capital cultural. L'escola privada té més prestigi, pagant més hi ha més capital cultural, amb la qual cosa es donen així processos d'inclusió i exclusió. La societat burgesa no pot legitimar-se ja per drets de sang i naixement com en etapes històriques anteriors, i per aquest motiu es legitima pels seus certificats escolars. L'obtenció de privilegis socials depèn dels títols escolars que es tinguin, títols que testifiquen els dons i els mèrits. L'escola assegura d'aquesta manera la successió de la burgesia d'una manera discreta, no semblant davant de la resta de la societat com a privilegiats, sinó convencent fins a tal punt les classes obreres que la seva destinació escolar i social és la falta d'aquests mèrits, que aquestes no tenen consciència del fet d'haver-ne estat desposseïdes (2001, p. 237).

Bourdieu i Passeron ens indiquen que encara que de fet tota cultura és un arbitrari cultural, un sistema de comunicació de normes, pautes i valors que podrien ser canviats per d'altres, la societat la legitima com si fos natural o

forçosa. L'escola transmet una cultura considerada com a normal i a més pensa que es transmet l'únic transmissible. La societat decideix el que mereix ser transmès, decideix de quina manera fer-ho, decideix les persones que tenen dret a transmetre-ho i les que ho rebran (2001, p. 131). És una espiral, la societat està legitimada, l'escola es legitima pel que la societat indica; no es dubta del que s'ensenya a l'escola, es va a l'escola a aprendre i el que s'aprèn és valuós. D'aquesta manera el que no es transmet no és valuós, es desvalora, no existeix. Els continguts no representen tota una cultura sinó un sector, podríem parlar d'un etnocentrisme reforçat per l'escola. La cultura dominant és vista com "la cultura", com l'única possible. Els valors, hàbits, costums i comportaments de la classe dominant són "la cultura", quan de fet són una selecció entre altres possibles. A més que s'inculca i imposa una cultura com a legítima i s'oculta aquesta imposició, es fa que sembli una cosa natural. És el que els autors denominen la *dobte violència del procés de dominació cultural*, s'oculten les relacions de força. Tal com indica Da Silva, "en la invisibilidad de los mecanismos de dominación de los sistemas políticos es donde reside su eficacia" (1995, p. 104).

A diferència d'altres accions d'exercici de poder, les accions pedagògiques exerceixen una forma especial de violència, una violència simbòlica que actua sobre les consciències en autolegitimar-se, marcant el que es considera coneixement o pràctiques legítimes: "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (2001, p. 19). Aquest poder es configura entorn d'una doble arbitrarietat:

a) L'arbitrarietat dels mateixos agents o institucions pedagògiques que ostenten la representació social del sistema (2001, p. 20).

b) L'arbitrarietat de la selecció dels continguts que cal ensenyar (el currículum) i la forma de la relació pedagògica, el treball pedagògic (2001, p. 22).

Aquests autors no diuen que l'escola inculca la cultura dominant als nens de les classes dominades. El que ocorre és que el currículum de l'escola es basa en la cultura dominant, s'expressa en el llenguatge dominant i es transmet per mitjà del codi cultural dominant. Els nens de la classe dominant ho comprenen fàcilment ja que la seva vida està immersa en ell, en la seva família i ambient: a l'escola tenen les mateixes experiències que a la família (2001, p. 90). És un codi en què els nens ja van ser iniciats a la família. En canvi aquest codi és desconegut pels nens de les classes dominades, ja que tenen altres vivències familiars i els sona estrany, la seva cultura és desvalorada. Segons Bourdieu i Passeron és per això que els nens de les classes dominants tenen èxit a l'escola i els altres se situen en el fracàs i són exclosos (2001, p. 145). L'escola el que fa és legitimar les desigualtats produïdes en l'àmbit de la família. El manteniment de les divisions socials és causat per un currículum escolar expressat en el codi dominant. Les classes socials es mantenen i es garanteix el procés de reproducció. Un concepte important en la seva obra és el d'*habitus*. El treball pedagògic pretén l'adquisició d'uns hàbits, *habitus*, que són predisposicions

per a l'acció, la manera de prendre les situacions i el tipus d'accions adequades en elles. Es pretén que aquests durin en el temps i que es puguin transferir a noves relacions i conductes (2001, p. 50). El que s'esdevé en l'espai educatiu té un origen social, l'espai educatiu és un espai social en què es reproduïxen els hàbits de les diferents classes i grups, i s'inculca a cada un d'ells el que millor s'adeqüi als seus capitals –econòmic i cultural–.

Com veiem aquests autors creuen que les capacitats de modificació del sistema educatiu són poques, que hi ha una inèrcia institucional. Destaquen sobretot els aspectes deterministes del sistema educatiu. Una de les crítiques que s'ha fet a aquests autors és, per exemple, la de Da Silva, que indica que Bourdieu i Passeron donen poques indicacions de com el procés d'exclusió cultural contribueix a la reproducció de les classes socials i donen poca informació sobre el procés pel qual es dona l'acceptació d'un paper subordinat a l'ordre social (1995, pp. 27-28).

A partir dels vuitanta, començarien a criticar-se les teories de la reproducció social. Aquestes crítiques es van centrar a assenyalar que eren mecanicistes, reduccionistes, economicistes i funcionalistes. Consideraven els actors socials com a passius, ignorant la capacitat de les persones per al conflicte i la resistència. Se'ls va criticar perquè no tenien història i infravaloraven les possibilitats de transformació social (Da Silva, 1995). Es va destacar que aquestes teories reproductivistes presentaven un món sense sortides, en fixar-se únicament amb els processos de reproducció però no en els de producció, que van infravalorar o van ignorar les possibilitats de participació del subjecte. Segons Da Silva una de les crítiques més precises és que els reproductivistes van obviar la història, ja que el que està institucionalitzat no és atemporal, sinó que ha estat institucionalitzat en un moment donat i pot canviar. Les pautes i normes s'han anat construint en un procés d'interrelacions socials, encara que en un moment donat ens sembli estable i immutable. Com diu Apple, "los acuerdos institucionales y educativos que nos controlan fueron hechos por nosotros. Por tanto también pueden ser reconstruidos" (1986, p. 25). Sobre la importància de la història Da Silva indica el següent:

"Una vez que nacemos dentro del orden institucional existentes, somos casi incapaces de percibir su historicidad, lo que equivale a decir su arbitrariedad. Por esto es extremadamente útil adoptar una perspectiva histórica, en el sentido de encarar el sistema educativo y la escuela y todos aquellos elementos que los caracterizan como invenciones sociales."

(1995b, p. 99)

Autors com Apple o Da Silva destaquen que els processos són més complexos, que la coherència reproductiva mai no és completa, que el sistema capitalista vol la seva reproducció però no sempre ho aconsegueix. Hi ha també relacions socials conflictives, els actors socials tenen alguna cosa a dir. Els processos no es transmeten de manera idèntica a si mateixos, no només es produeix la reproducció d'estructures, hi ha canvis (encara que sigui a llarg termini, encara que el resultat sigui diferent de l'esperat) i es donen innovacions. Si únicament funcionés la lògica del reproductivisme no es podrien explicar els ajustaments,

les reformulacions i les crisis. A l'escola també es pot adquirir un sentit crític. Els reproductivistes veien la capacitat de la institució escolar per a reproduir-se i mantenir-se però els faltava perspectiva per a veure que l'escola també està subjecta a una dinàmica, assenyalen la permanència però no la variabilitat. Es critica el reproductivisme perquè és estàtic, els autors expliquen com funciona la seva lògica com a instrument dissenyat per a la reproducció però no com funciona a la realitat el sistema educatiu, no veu les conductes reals de la gent. No es pot estudiar només l'estructura institucional i els seus objectius, cal incorporar l'observació etnogràfica i l'anàlisi de les interaccions que es produeixen dins l'aula. És necessari observar la influència dels diferents sectors que tenen un paper en la institució escolar i les conseqüències no esperades, imprevistes, dels processos i resultats aleatoris.

Entre els autors que van fer una crítica al reproductivisme és necessari destacar Michael Apple. Entre altres obres Apple va escriure el 1979 *Ideología y currículum*, llibre dirigit a educadors. Aquest autor es posiciona com a neomarxista i reformula el concepte de reproducció, encara que no el rebutja. Podríem situar-lo dins dels autors denominats *productivistes*, ja que amb les seves anàlisis intenten demostrar que l'escola no solament reproduceix sinó que també produeix. Com diu Apple:

"la reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas. Hay con frecuencia elementos que, individualmente o en grupos organizados, están actuando ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo 'anti-hegemónico'."

(M. Apple, 1986, p. 7)

Dirà que és en les contradiccions del sistema capitalista on hi ha possibilitats d'intervenció diferents. Aquest autor no pretén només centrar-se en les formes de reproducció de l'educació sinó emfatitzar les relacions de classe (sense oblidar les de sexe i raça). Parteix dels elements centrals de la crítica marxista de la societat però sense determinismes. Insisteix que l'esfera cultural i la consciència no són un mer reflex de les pràctiques econòmiques. L'economia garanteix la consciència, ja que està mediatitzada per les formes d'acció humana, "ni todos los currículos ni todas las culturas son meros productos de simples fuerzas económicas" (1986, p. 51). Destaquen en la seva obra els conceptes d'hegemonia (tal com el formulà Gramsci i va desenvolupar Raymond Williams), d'ideologia i de tradició selectiva, i també l'anàlisi relacional.

Fuig de les posicions purament economicistes que veuen l'escola com una caixa negra. La institució escolar no és una caixa negra, no interessen únicament els estudiants abans d'entrar o el producte del procés educatiu (com en les teories de la reproducció), sinó que interessa també el que passa a l'escola, el que s'ensenya, l'experiència dels nens i els professors, cal veure com es produeixen els efectes dins de l'aula. Però també fuig de les anàlisis únicament culturals,

de les descripcions purament fenomenològiques, llenguatge i significat, i assenyalen la necessitat d'integrar ambdues posicions (1986, p. 172). Apple utilitza també el concepte del "capital cultural" de Bourdieu i Passeron:

"Lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica-capital cultural [...] las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación."

(1986, p. 13)

Les persones interioritzen els principis i normes de l'ordre social existent. Encara que el coneixement que arriba a l'escola és fruit d'una elecció entre un ampli univers de principis i coneixements socials, interessa saber en la selecció del currículum qui el selecciona, de qui és, per què s'organitza i s'ensenya de determinada manera, per què un coneixement es considera vertader, important, qui el decideix, amb quins interessos, amb quines relacions de poder, a qui pertany, a qui dóna suport (1986, p.18 i 27). No és el com fer-ho de les teories tradicionals de l'educació per augmentar la seva eficàcia, és el perquè. L'escola forma part de la distribució més àmplia de béns i serveis en la societat, i és per això que importa què és el que es considera coneixement legítim. La selecció reflecteix els interessos particulars de les classes i grups dominants, certs significats són triats i d'altres són "despreciados, excluidos, diluidos o interpretados" (1986, p. 111). Li interessa el currículum explícit i l'ocult, l'ensenyament tàcit de normes, valors i disposicions.

Però encara que a Apple i als reproductivistes els interessa igual estudiar els fenòmens de reproducció cultural i econòmica, Apple considera que l'escola genera desigualtats (desigualtats que són reforçades i reproduïdes per l'escola, però no només per aquesta). També és cert que malgrat que el sistema capitalista intenta que les persones acceptin la societat i donin legitimitat al sistema, aquesta convicció no es reproduceix del tot, no es dóna sense oposició, conflicte i resistència. No només hi ha imposició. L'escola no és un mirall passiu, és una força activa. A més, com comentàvem abans, és fruit de la història, el poble l'ha fet, el poble pot canviar-lo. Hi ha una tendència no garantida i soviet inconscient a la dominació, però alhora pot donar-se una activitat conscient i emancipadora. Da Silva també està d'acord amb això, ja que "a través de la escuela se producen significados sobre la sociedad, así como también se producen sujetos para la sociedad. Este proceso no es unilateral ni se realiza sin conflicto. El proyecto de institucionalización de la educación de masas, como parte de un esfuerzo de hegemonía, como elemento de una lucha entorno del significado, trae inscripto la posibilidad y la potencialidad de otros significados y otras producciones. La reproducción social a través de la escuela es una intención. Está lejos de ser un resultado garantizado" (1995, p. 10). L'autor, citant a Foucault, diu "es verdad que el conocimiento produce principalmente poder, pero también su reverso, resistencia y contestación" (1995, p. 10).

Les teories productivistes són teories de la resistència, teories que donen importància a l'acció humana, sense deixar de reconèixer que la lluita actual sovint és descoordinada, que potser no té una teoria coherent, que freqüentment és incorporada i que no representa una amenaça per al sistema. Malgrat tot és important assenyalar la insistència d'Apple que la posició de l'educador no pot ser neutral davant d'un sistema que reproduïx les desigualtats socials, ha d'emancipar-se i comprometre's: "es necesario que los educadores se comprometan en el análisis de búsqueda de los modelos en que trabajan inconscientemente con esos valores y compromisos" (1986, p. 168). No ser-ne conscient és servir els interessos de la classe dominant, i per això és important "que los educadores sean más conscientes de los compromisos ideológicos y epistemológicos que aceptan y promueven tácitamente en su trabajo al utilizar determinados modelos y tradiciones" (1986, p. 27). Parla d'una consciència de si mateix, de la necessitat d'una consciència crítica. És necessari reaprendre la història, veure'n el funcionament real, il·luminar les contradiccions. Demana un compromís polític que implica afiliar-se a grups culturals, polítics o econòmics, una acció conjunta col·lectiva i estructural, ja que creu que hi ha possibilitats de canvi i elecció. No es tracta solament de fer un qüestionament de les pràctiques educatives dominants (encara que en el llibre proposa la millora també de les pràctiques i en dóna exemples), que únicament implicaria canviar-les, sinó que qüestiona un conjunt de valors i accions exteriors que "exige la articulación progresiva de un orden social, y el compromiso con él, que como fundamento no tenga la acumulación de bienes, beneficios y credenciales, sino la maximización de la igualdad económica, social y educativa" (1986, p. 24). Una teoria de la justícia econòmica i social que doni poder a aquells que tenen més desavantatges. També en aquesta línia Da Silva assenyala que l'educació és una esfera de lluita cultural i simbòlica, que l'activitat teòrica no és només per a comprendre els processos sinó com a element d'intervenció política i social. És necessari saber que processos i accions poden donar-se perquè hi hagi ruptures i canvis reals.

De les idees d'Apple és important retenir la importància del conflicte, la relativitat, la incertesa i el caos per a l'avenç de la ciència, i també la necessitat d'introduir aquests conceptes en l'educació. Avui, potser més que mai, no és necessari fugir de les veritats absolutes, d'un món de bons i dolents, de falses seguretats.

Sobre les teories de la resistència Da Silva comenta, encara que sense referir-se explícitament a Apple, que en la "mayor parte de esas teorizaciones el concepto de resistencia existe un vacío teórico, consistiendo más en una perspectiva voluntarista y optimista y en una apelación romántica a la oposición que en una verdadera teoría" (1995, p. 90). Com mostra, el fet de verificar que hi ha resistències no és el mateix que explicar-les, sense explicació no hi ha teoria. Aquest autor també assenyala que algunes orientacions d'inspiració interaccionista o fenomenològica, estudis micro que es bolquen a l'aula i a la caixa negra que havia estat poc explicada, poden funcionar a baix nivell però perden de vista el marc global estudiat, es pot donar una invisibilitat de les es-

structures. Aquestes reflexions sobre les debilitats de les teories productivistes sorgeixen a partir de 1990. Són teories crítiques que es poden denominar *antireproductivistes*, com l'obra de Tadeu Da Silva de 1995 *Escuela, conocimiento y currículum*. Aquest autor mostra com la crítica al reproductivisme és sovint una mala lectura d'aquests autors i que no eren tan rígids, que tenien en compte la interacció; que cal ampliar el nivell d'anàlisi sense rebutjar el reproductivisme. A favor de les teories de la reproducció Da Silva indica que els processos de reproducció no estan garantits, però descriuen tendències. Creu que continua essent important continuar utilitzant el concepte de reproducció, sobretot en l'anàlisi de l'educació. L'anàlisi de Marx de la societat capitalista és vàlida i a més té el potencial analític més gran: "el centro del proceso de reproducción social estaba donde debía estar: en la reproducción de las condiciones materiales de funcionamiento del modo de producción capitalista" (1995a, p. 131). L'escola compleix una funció en aquest procés però no és el seu motor central, per la qual cosa tota sola tampoc no pot transformar una cosa de la qual no és totalment responsable de manera sencera, cosa que no implica lluitar per millorar-lo.

2.3. Reproduir, educar, transformar

Com diu Wolcott la contribució de l'etnògraf escolar "consiste en llevar a cabo la interpretación cultural. Su contribución radica en ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia. Está claro que no todos los educadores buscan ese tipo de entendimiento pero muchos lo hacen. En este sentido, parece oportuno aconsejar a los potenciales promotores y reformadores de la educación que presten más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan por cambiarlas" (2003, p. 144).

L'etnografia en l'educació formal pot oferir elements d'anàlisi i de reflexió, col·laborant a comprendre una realitat social complexa. Els seus resultats, l'etnografia com a producte, poden ser aplicats. No podem obviar que la difusió dels resultats poden servir sempre com a argument a les diferents administracions per als seus fins polítics i, sovint, les aplicacions polítiques poden anar en una línia diferent de la pretesa per l'investigador. Per això creiem que pot ser útil que els investigadors ofereixin conclusions, proveir els poders públics de coneixement sobre diverses alternatives, que puguin ser transformables en polítiques públiques dirigides a aconseguir canvis socials. Poden col·laborar a il·luminar, interpretar, a fer d'intermediaris, més que a recomanar explícitament. Com a mínim les observacions aniran dirigides en la línia pretesa pels investigadors, encara que després s'utilitzin o no.

En una societat complexa com la nostra, en què sovint s'intenta simplificar, mirar les conseqüències i no les causes, amb tendència a trobar receptes fàcils a problemes complexos (pensem en problemes socials propers com la violència

domèstica o més llunyans com l'ablació del clítoris...). Aquestes reflexions de la investigació amb un interès d'aplicabilitat poden servir per a ajudar a no simplificar els problemes socials (encara que tampoc no serveixin per a mitigar-los o solucionar-los). Respecte al nivell d'aplicabilitat de la investigació, no es pot desvincular l'interès teòric de l'aplicat en aquest tipus de treball. Els educadors i l'administració educativa poden utilitzar els elements teòrics per a avaluar les associacions i millorar l'organització escolar. Es converteix en una qüestió ètica que els resultats tinguin una utilitat pràctica.

No volem acabar sense insistir que per a una correcta devolució dels resultats aquests s'han d'oferir en un llenguatge "comú", sobretot en casos com aquest en què l'investigador analitza la seva pròpia societat i hi continua vivint després de la investigació. L'ètica, la devolució dels resultats, la utilitat i la negociació de les relacions socials són elements indispensables.

3. Etnografia de l'educació no formal

Hem plantejat, en el capítol de teoria i metodologia etnogràfiques, algunes particularitats que poden marcar el treball etnogràfic en l'educació no formal. En aquest apartat ens centrarem a situar el treball etnogràfic en determinades institucions, a exemplificar algunes maneres de dur-lo a terme i a detallar aspectes que ens poden ser d'utilitat, per la seva particularitat, en la recollida de dades i l'observació.

3.1. Situant el que no és formal en l'antropologia de l'educació

Dèiem en iniciar aquest mòdul que l'escola havia estat l'objecte d'estudi per excel·lència de l'antropologia de l'educació i que la nostra intenció era plantejar una mirada antropològica des de l'etnografia a altres situacions, a pràctiques i a institucions educatives. De fet, la divisió clàssica dels territoris educatius seqüenciada en formal, no formal i informal pot replantar-se des del nou paradigma de l'educació al llarg de la vida. Però ja que encara moltes institucions s'organitzen amb l'antiga perspectiva, en certa manera ens veiem obligats a insistir-hi. Un dels elements que ens sembla clau per a entendre què és això del "que no és formal" és el que es coneix per "vida quotidiana". La vida quotidiana, per a César Muñoz, es converteix en "un lugar privilegiado para la intervención socio-educativa y para el cambio, orientado en la línea de optimizar las capacidades humanas e intentar lograr una sociedad en la que los individuos, los grupos, las comunidades sean capaces de tomar sus decisiones y de ser responsables de ellas" (1996).

Hi ha moltes definicions i perspectives, i volem defugir especialment les que entenen l'educació no formal (amb una part molt important de components de l'educació social) com una cosa compensatòria, com una cosa reeducativa, com una cosa terapèutica. Tal com ens convida a pensar Pepe Ortega:

"Podemos decir con un cierta ironía (con Platón aprendí que no hay nada más educativo que la ironía) que hasta ahora ha sido lo formal. Lo formal era lo que únicamente realmente era; lo otro no era o, si era, era 'no formal', es decir, realmente no era. [...] así que ser no formal es tanto como no ser nada."

Pepe Ortega (1997, setembre). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la Educación Social. *XII Seminario Universitario de Pedagogía Social* (p. 5). Deusto: Universidad de Deusto.

El que és no formal no només pot tenir consistència, sinó que la té. És per això que ens endinsarem en les possibilitats de dur a terme el treball de camp en aquests contextos.

Rainer Maria Rilke

Va escriure una obra l'any 1898 titulada *Am Lebem hin* ('Al llarg de la vida') que planteja, de manera avançada, aquesta idea d'educar-se al llarg de la vida.

3.2. Etnografiar l'educació no formal

Ens centrarem en dos treballs etnogràfics en què es troben involucrades les accions d'educadors i educadores socials. Es tracta d'un centre residencial per a menors en situació de risc social i d'una residència per a persones adultes amb retard mental. En ambdós casos els professionals que treballen en la gestió de la vida quotidiana són educadors socials i fan aquesta feina d'una manera molt determinada.

- El centre residencial d'acció educativa (CRAE) pot tenir múltiples denominacions (llar d'infants, centre de menors, etc.) segons el context geogràfic on s'hagi desenvolupat. La seva denominació prové de la Comunitat Autònoma de Catalunya. Entenem per CRAE una institució que té com a objectiu la prevenció de situacions de risc entre nens i adolescents, la seva acollida en cas de situacions d'abandonament o maltractament greus, i també el treball amb la família perquè els nens o adolescents puguin tornar amb elles. Es tracta d'un servei situat en el marc dels serveis socials, que treballa coordinadament amb els serveis socials d'atenció primària i amb els equips tècnics de menors.
- La residència per a persones adultes amb retard mental és un servei d'habitatge per a persones adultes que o bé no tenen família o bé l'edat avançada dels pares no els permet poder viure amb ells. També és un servei ubicat en l'àrea de serveis socials, que treballa coordinadament amb altres serveis com els centres especials d'ocupació, centres ocupacionals, etc.

Analtzat des d'aquesta perspectiva és possible estudiar, observar, registrar i anotar múltiples situacions que es donen en les interaccions educatives en aquests serveis. És important tenir present que el CRAE està destinat a menors d'edat, mentre que la residència és per a persones majors d'edat. Aquesta diferència pot marcar el tipus d'etnografia que es faci. Més enllà d'aquesta diferència hi ha molts aspectes que poden ser comuns a ambdós serveis.

3.3. Els rituals de l'educació no formal

En poques ocasions es connecten conceptes i idees que en el camp de l'antropologia són molt utilitzats en pràctiques educatives. Un exemple d'això és el dels rituals. Tal com ens proposa McLaren:

"Los rituales frecuentemente sirven a funciones normativas, y se rigen por imperativos categóricos o 'deberes' que están enraizados en las estructuras psíquicas de la acción social vía el proceso de continua socialización. Las formas culturales que constituyen nuestra vida industrial están moldeadas tácitamente en términos de –y están por lo tanto dominados por los contextos parabólicos y discursivos, provistos por los símbolos y metáforas rituales. Aun así, a pesar de que la mente humana se enfoque tanto en el proceso de ritualización, raramente somos conscientes de la medida en la cual los rituales estructuran nuestra percepción y comportamiento."

(McLaren, 1997, p. 45)

Lectura recomanada

J. Planella (2004). *Subjektivitat, dissidència i DisK-@pacitat. Pràctiques d'acompanyament social*. Barcelona: Claret.

Però en les institucions d'educació social (el CRAE o la residència, per exemple) la vida quotidiana passa a tenir categoria de ritual. Hi ha molts aspectes per a estudiar des de la perspectiva simbòlica del ritual, encara que ens centrarem en l'estudi dels rituals que els professionals que comencen a treballar en aquestes institucions han "de passar". És atractiva la possibilitat de pensar el treball dels professionals de l'educació social com si es tractés d'un itinerari iniciàtic, com el dels curanderos que ens descriu Joan Mallart a *Soy hijo de los Evuzok*. En aquest sentit ens podem atrevir a parlar dels rituals de pas en el procés de professionalització, i també a apuntar que hi ha diferents etapes en aquest procés. Abans d'analitzar-les volem revisar el quadre que ens proposa Thouvenot, on ens convida a pensar el treball de l'educació no formal des de la màgia (1998, pp. 327-328):

El mag	El professional de l'educació no formal
Com es converteix en això? Per vocació, per tradició, per atzar, per consagració, etc.	Com es converteix en això? Per vocació, per tradició, en algunes circumstàncies per efectes de formació (canvi de personalitat)
Les seves funcions: Regulador del grup, transferència, rol benèfic, artistes del canvi.	Les seves funcions: Regulador del grup, referent, rol d'ajuda, rol de transformació.
Les seves qualitats: Substància màgica, clarividència, comprensió, ubic, mannà, superstició, etc.	Les seves competències: Treballa amb la seva persona, comprensió, claredat, interpretació, influència, implicació, distanciament
Els rituals màgics	Les pràctiques
Les condicions dels rituals: Llocs específics i separats de la comunitat, preparació preliminar. Es tracta de pràctiques simbòliques, rituals de canvis, complexos xamanístics, versió mítica dels fets, relació de possessió, pràctiques metafòriques, pràctiques metonímiques.	Les condicions de les pràctiques: Llocs específics i separats de la comunitat, ciència dels moments favorables, pràctiques de preadmissió, sistema de places. Es tracta de pràctiques simbòliques, de canvis, en un sistema d'adhesió a l'educació no formal, amb relacions d'apropiació, per mitjà d'una basta metàfora organitzada i amb pràctiques de metonímia.
Les representacions	Les representacions
Representació sintètica en què es confonen les causes i els efectes. Contigüïtat simpàtica, idea de contagi, idea d'efectes a distància, similaritat simbòlica, un món sobreposat a l'altre i dins d'un món d'esperits.	Representació sintètica on s'assaja poder provocar un efecte desitjat per una imitació d'efectes. Idea metonímica, contagi de sentiments, influència a distància, idea metafòrica, un món simbòlic i un món de valors.

Lectura recomanada

C. Thouvenot (1998).
L'efficacité des éducateurs. Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisée.
Paris: L'Harmattan.

Volent-ho o potser sense voler-ho, el professional de l'educació no formal es mou (simbòlicament, però també de vegades des del punt de vista pràctic) en el terreny de la màgia. Des de la formació dels professionals de l'educació no formal fins als processos pràctics de socialització professional, passen per diferents etapes i períodes, una de les quals és l'acte de ser "investit com a

professional (majoritàriament educadors socials). Un acte d'investidura que no requereix títols, ni colors, ni una llarga història. Un acte que necessita un aquí i ara, i la vertadera capacitat de resistència i fer-se veure com a acompanyant.

La idea dels rituals de pas ha estat elaborada per l'antropòleg belga, Arnold Van Gennep, en el seu llibre *Rites de Passage* de 1908. Els rituals de pas tracten de l'aprenentatge d'una nova cultura, de la socialització d'una professió, etc. L'autor ens diu en el seu llibre (1908, p. 13): "todo cambio en la situación de un individuo comporta acciones y reacciones entre lo profano y sagrado, acciones y reacciones que han de ser reglamentadas y supervisadas con la finalidad que la sociedad general las apruebe". De fet, aquests canvis són els que permetran a l'individu que ha passat la "prova" el reconeixement social d'un estatus.

En el cas dels professionals de l'educació no formal, hi ha diferents aspectes que s'han de tenir en compte per a arribar a un "estatus" professional, el principal dels quals és la imposició del professional com a "autoritat" (més en el sentit d'autoritat moral que d'autoritat executora del poder). Necessita ser acceptat pel grup de subjectes amb què treballa. S'ha de guanyar la seva confiança, la seva col·laboració, la seva acceptació.

El professional que comença a treballar en una institució haurà "de resistir" i gestionar aquests rituals que, sovint de manera inconscient, els subjectes li preparen. Un d'aquests rituals és la recepció del professional nou. El professional que acaba de ser seleccionat per a un treball nou estarà allà durant un temps de prova. Serà de manera justa durant aquesta temporalitat que li faran passar pels rituals de professionalització.

Entre les possibles accions trobem la primera nit (en el cas que faci el torn de nit). Una primera nit que per als ulls dels qui l'han passat és de vegades interminable, si els nois estan disposats a posar a prova el grau de socialització professional. Una primera nit que en definitiva servia per a validar el "carnet professional"; un carnet que era expedit, no per la universitat ni els col·legis professionals, sinó per aquells que havien de rebre les accions de la professió. Altres rituals pels quals un moment o un altre haurà de passar són:

a) La primera resolució d'un conflicte amb un dels subjectes. Quina capacitat tindrà en cas de fer-ho? Haurà de necessitar ajuda d'un altre professional més experimentat i veterà en el servei? O ell mateix serà capaç de resoldre'l? Dependent de com es posicioni, de com actuï i de les habilitats que demostrï, serà acceptat amb més o menys rapidesa pel grup de subjectes.

b) L'insult al professional, a la recerca de l'espai real de fins on és capaç d'arribar. Aquest, potser, és un fet "transversal" que podem trobar en els altres rituals. Als nois els interessa posar a prova la capacitat i la flexibilitat en ter-

Lectura recomanada

A. Van Gennep (1984). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

Lectura recomanada

E. Grupper (1996). Rites de passage et leurs fonctions dans le processus de socialisation professionnelle d'éducateurs spécialisés. *Sauvegarde de l'enfance*, 3, 249-254.

mes de resistència del professional que l'acompanya en la seva vida quotidiana. Una manera de fer-ho és amb l'insult al professional i veure com aquest reacciona.

c) La vivència de l'agressivitat: una de les maneres de comunicar-se dels adolescents és mitjançant l'agressivitat. Aquesta es converteix en un ritual de pas quan és la primera vegada per al professional. Sovint es tracta d'un ritual que pot fer desencadenar situacions fins llavors latents i que pot decantar l'opció de l'acompanyant cap a professions més estables i menys estressants.

Les reaccions que tinguin davant de cada ritual permetran una entrada i una acceptació del seu rol per part dels subjectes o seran definitivament no acceptats, i hauran d'esperar pròximes oportunitats per a demostrar la seva capacitat de "passar la prova". Una de les característiques que Grupper dedueix del seu treball és que els rituals de pas queden com un secret entre el menor o el grup de menors que fan "la prova". És una experiència no compartida, ja que ni els directius, ni els companys, ni altres professionals no són conscients de l'existència d'aquests actes.

3.4. La banalitat com a objecte d'observació

Una de les característiques de l'educació no formal és que la major part del seu treball (almenys en les dues institucions que hem descrit en aquest apartat) es desenvolupa en el context de la vida quotidiana. La vida quotidiana pot arribar a ser "banal", i si en molts casos aquesta categoria de banalitat serveix perquè no mereixi la pena ser estudiada, en el nostre cas passa exactament el contrari: la vida quotidiana s'erigeix com a escenari de privilegi per a l'estudi de determinades formes d'educació. Tal com ens apunta Jacques Ladsous:

"Hi ha banalitats quotidianes, com les que es troben cada dia els educadors socials, actors obscurs i sense grada, confrontats a l'estrangeria dels 'nens bojos' i a l'organització no menys estranya dels espais i dels llocs que els reben. Tanquem els punys i les dents, plorem amb llàgrimes d'impotència, i en altres ocasions estem contents d'haver-los acollit, tot i que restin vulnerables per manca d'una cuirassa protectora."

Jacques Ladsous (1981). *Bizarres et maltraités*. Paris: CTNERHI.

Els professionals de l'educació no formal se situen, doncs, en aquests territoris més o menys protegits, més o menys vulnerables, on els subjectes en situació de dificultat (perquè són menors, perquè tenen una discapacitat, etc.) són acollits i són educats. Però, què trobem en aquests espais? Com es configuren les relacions? Què succeeix als llocs de l'educació no formal? Més enllà d'una anàlisi foucaultiana de les institucions i de les seves maneres d'exercir el poder sobre els subjectes que acullen, es tracta d'estudiar el que hi succeeix, de les distribucions dels espais, de la possibilitat d'entendre el servei més enllà de la concepció negativa d'"institució".

Lectura recomanada

J. Planella (1998). Repensar la violència: usos y abusos de la violència como forma de comunicació en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Educación Social*, 10, 92-107.

Lectura recomanada

J. I. Ruiz i M. A. Izpizua (1989). *La decodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Citació

Foucault afirma que "si bien es cierto que la vigilancia reposa en los individuos, su funcionamiento es el de una red de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente; esta red hace que el conjunto lo aguante y lo atraviese íntegramente con efectos de poder que toman apoyo unos en otros: vigilantes continuamente vigilados." (1990, p. 174)

En el terreny de la vida quotidiana podem plantejar-nos estudiar diferents aspectes de la vida en el servei o centre. Així, alguns d'aquests poden ser:

- Estructura física de l'espai d'acollida: ens pot interessar analitzar com es distribueixen els espais que configuren el centre. Quantes habitacions té? On estan situades? On està ubicat el despatx dels educadors?, etc. Són qüestions que ens ajudaran a entendre algunes de les coses que succeeixen i perquè succeeixen.
- Entrades i sortides del serveis: com es desenvolupen, qui les controla, què passa si no es respecten els horaris d'entrada i sortida del centre, fugues, etc.
- La higiene, que sol ser un dels temes conflictius: maneres d'organitzar les dutxes al centre, etc.
- Els àpats: el menjar, sovint, sembla ritualitzat. Bona part dels acollits (al sopar gairebé tots) assisteixen als àpats. És per això que es converteix en un espai de privilegi per a observar múltiples aspectes de la vida quotidiana.
- La participació en les tasques: com en molts casos, un dels objectius que s'han de treballar és l'autonomia dels subjectes. En aquest sentit, la seva participació en els serveis de la casa és fonamental, això és, en la preparació dels menjars, a fer-se els llits, organitzar i netejar l'habitació, parar i desparar la taula, etc.
- Els espais d'intimitat: una de les crítiques a les institucions és la dificultat perquè els subjectes acollits tinguin espais d'intimitat. Es tracta no únicament d'un espai vital en què "guardar" les seves pertinences (que és ja de per si un aspecte fonamental en el procés de subjectivització), sinó d'espais íntims en els quals desenvolupar la seva pròpia sexualitat. Es pot dir que aquest últim continua essent un tema especialment controvertit i poc resolt per la major part de les institucions.
- La nit a la institució: a diferència de molts serveis, a les residències o centres educatius residencials, els subjectes pernocten. Hi ha tot tipus de rituals i de situacions específiques poc estudiades i que realment ofereixen moltes possibilitats. Més enllà de l'imaginari d'una nit "neutral" i fosca, a les institucions es donen situacions variades que el professional haurà d'afrontar (fugues, malestars, insomni, malalties, pors, enuresis, conflictes, etc.).

A l'etnògraf, o potser a l'investigador més experimentat, li podria passar el que li va succeir a una estudiant en pràctiques en una residència de persones adultes amb retard mental:

Era el segon o tercer dia de pràctiques al servei i es començava a preocupar. A la Facultat li havien parlat de tècniques d'intervenció, de teories, de diagnòstics i de patologies que tenia la necessitat vital o, més ben dit, professional de posar en joc. Es trobava en una institució que gairebé no es diferenciava del seu domicili familiar i el que succeïa era similar a algunes coses que feia amb la seva família: a la residència, a les tardes, els adults acostumaven a seure al sofà per veure la televisió. Es preguntava si allò era educatiu. Era necessari passar per la Facultat per a fer allò? Al final de la seva etapa de pràctiques, les seves perspectives havien canviat, ja que va entendre que la vida quotidiana era el màxim potencial de canvi per als subjectes, sense escenes artificials o de laboratori, tan semblants com fos possible a les seves vides.

3.5. Escriure sobre la vida dels "altres"

Una de les pràctiques habituals en els contextos de l'educació no formal és la redacció d'informes, projectes individuals, projectes grupals, etc. Hi ha tota una manera de fer-ho, que en el cas de l'etnografia de l'educació no formal ens pot ser d'una gran utilitat. Tal com ens convida a reflexionar Joseph Rouzel:

"L'escriptura dels educadors corre per camins bastant complexos: notes de serveis, comentaris a companys, quaderns de connexió, informes de síntesi, escrits diversos i variats, escriptures de projectes, etc. Sense tenir en compte que després d'alguns anys certs educadors, cada cop més nombrosos, tenen la necessitat de donar a conèixer la seva pràctica mitjançant articles o llibres a un ampli públic.

Per als educadors, l'escriptura té una dimensió terapèutica. Gràcies a la paraula –el mitjà que permet organitzar, construir i fer circular pensaments entorn d'actes educatius, elaborar i confrontar hipòtesis i explicacions, i activar projectes operatius.

Des del punt de vista institucional, l'escriptura és la xarxa permanent mitjançant la qual es confeccionen les relacions socials. Es manté, deixa petjada, i autoritza les anades i les tornades avaluadores amb què els actes de cadascú són qüestionats per mitjà de la lectura dels projectes. Les pràctiques d'escriptura modifiquen les relacions institucionals oferint a cadascun diverses possibilitats d'expressió, que posen en joc elements de poder i contrapoder. L'escriptura es converteix en una dada de laboratori en què es crea un equip d'intervenció educativa."

Joseph Rouzel (2000). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*. París: Dunod.

Podríem afirmar que en l'educació no formal, els subjectes són sotmesos a pràctiques d'escriptura, ja que a diferència d'altres, s'escriu bona part del que succeeix a les seves vides. Quan algú arriba per primera vegada a una institució es troba sotmès a un procés d'observació que pot durar més o menys temps depenent de cada institució i de l'objectiu que persegueixi aquesta pràctica.

Així, per exemple, ens va interessar registrar aspectes relacionats amb el desenvolupament socioemocional del menor, les seves capacitats d'un adult amb retard mental per espavilar-se al carrer, el nivell d'adaptació d'un adolescent al grup o bé les capacitats sociolaborals d'una noia amb síndrome de Down. L'educador responsable (ell sol o amb les observacions recollides per la resta de l'equip) serà qui reculli i elabori tota aquesta informació amb la finalitat de conèixer fil per randa aspectes relacionats amb la vida dels subjectes dels quals ell és tutor o tutora. Tal com proposen Lloret i Montejano:

"Així doncs, es tractarà bàsicament d'iniciar una primera observació/intervenció de l'infant, i així actuar en conseqüència fins que no s'elabori un programa d'intervenció individual (disseny personalitzat i aproximatiu de la vida del nen al centre i de les seves possibilitats de futur). Aquesta primera observació/intervenció pot incloure, entre d'altres, els següents aspectes:

- primeres verbalitzacions-idioma (si te l'edat suficient)
- estat higiènic
- satisfacció de necessitats primàries, i
- coneixement del medi immediat on restarà ubicat

Prendre notes d'aquestes incidències i de les reaccions que provoquen serà de vital importància per la vida futura del nen al centre."

T. Lloret i A. Montejano (1996). *Centres d'acolliment i residencials per a infants* (p. 29). Barcelona: Diputació de Barcelona.

A partir de les dades recollides en aquestes observacions inicials s'elaborarà un conjunt important de documents, la majoria amb projectes de futur per als subjectes acollits al servei. Vegem alguns d'aquests documents:

- **Projecte educatiu individual:** es tracta d'un document en què es projecten els objectius que es volen aconseguir d'una determinada persona. A nivell etnogràfic ens pot servir per a estudiar les projeccions dels desitjos (tant dels subjectes implicats com dels professionals), el nivell de participació dels subjectes implicats en la presa de decisió sobre projectes que afectaran directament les seves vides, el grau de realitat de les coses que s'escriuen en un projecte sabent per endavant les possibilitats reals de fer-lo, etc.
- **Informe de seguiment o d'evolució:** s'hi recullen les evolucions del subjecte sobre el qual hem fet i aplicat part del projecte educatiu individual. Per a fer-lo, molts serveis es basen en mètodes d'observació sistemàtica de la vida quotidiana. Aquests informes de seguiment ens permeten veure de manera pautaada el nivell de consecució del projecte i la situació de cada subjecte.
- **Registres d'observació de la vida quotidiana:** possiblement és una de les activitats amb més estil etnogràfic de les descrites. El professional tutor del subjecte serà l'encarregat d'actualitzar aquests registres: encara que en la seva elaboració poden participar tots els educadors professionals del servei. Són informacions que ens poden permetre estudiar, per exemple, la construcció social de la problemàtica de determinats subjectes.
- **El diari de centre:** és habitual que en els serveis (especialment en els que treballen per torns) facin un diari de connexió. S'hi anota el funcionament del torn o de la jornada, i aquells fets més significatius perquè l'altre professional estigui al corrent del que ha succeït. Tal com Lloret i Montejano suggereixen:

Denominacions

També es pot denominar *pla d'intervenció individual*, *projecte individual de reinserció*, *pla d'animació individual*, *projecte individual d'acompanyament*, etc. Les denominacions s'aplicaran tenint en compte la població a qui vagi destinada i les orientacions teòriques del servei.

Observació sistemàtica

Tal com Thellier i Toca ens conviden a reflexionar, tot educador sap que l'observació sistemàtica no és una activitat més entre les moltes que se li encomanen i obliguen a fer al centre. És una activitat pedagògica, una activitat receptiva envers el que l'infant i el seu entorn li comuniquen (1986, p. 99).

"Fa referència als fets ocorreguts durant tot el dia o jornada de permanència de l'adult en funcions d'educador. L'espai no està limitat. Pot reflectir situacions de fora (barri, escola, etc.). Els actors de l'acció són tots els que l'educador que redacti el registre cregui convenient incloure. Les possibles seqüències d'aquest registre són lliures, a criteri del redactor."

(T. Lloret i A. Montejano, 1996, p. 89)

Tot aquest conjunt d'escrits ens pot servir per a ampliar, concretar i fins i tot sostenir el treball etnogràfic. Es tracta d'informacions d'una gran rellevància que sovint es queden guardades en arxius i expedients.

Lectura recomanada

Són especialment interessants les propostes de documents que fa **V. Garrido** (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil* (pp. 104-157). Barcelona: CEAC.

Resum

Al llarg d'aquest mòdul hem plantejat diferents aspectes relacionats amb la pràctica i la teoria etnogràfica. Des d'elements que fan referència a aspectes epistemològics de l'etnografia fins a exemples de treball etnogràfic. Més enllà del que aquests aspectes ens puguin semblar, és especialment rellevant quedar-se amb la idea que l'aproximació etnogràfica a la realitat educativa (formal i no formal) ens pot permetre obtenir altres mirades, més enllà dels treballs excessivament objectivats, d'aquesta realitat.

L'etnografia de l'educació continua ocupant un espai poc reconegut en les investigacions educatives (encara excessivament dominades per la necessitat d'objectivació en la recollida de dades). La nostra intenció ha estat convidarvos a fer un recorregut per l'educació que no posés en joc la necessitat d'objectivitzar les pràctiques educatives, sinó de contemplar (allò que hem anomenat *epistemologia implicativa*) el que passa en els contextos educatius a partir del nostre propi "cos", de la nostra experiència *in situ*.

Activitats

1. Us proposem fer una primera aproximació a una realitat educativa. Per a això és important que reviseu els apartats del mòdul que us presenten les diferents formes d'apropar-vos a una realitat per observar-la i recollir dades del que hi succeeix.

2. Com a estudiants haureu viscut experiències similars a les dels rituals de pas, tant amb professors (novells, substituïts, etc.) com amb altres companys de classe. Intenteu recordar aquestes experiències, sistematitzar-les i extreure'n el perquè i com es desenvolupaven aquests rituals.

3. Us proposem la lectura d'una de les etnografies de l'educació clàssiques del nostre país perquè pugueu contrastar i ampliar els coneixements adquirits al llarg d'aquest mòdul. Les monografies que us proposem són les següents:

- A. Díaz de Rada (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- T. Calvo Buezas (1989). *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Diversos autors (1995). Monográfico sobre Cultura y Educación. *Revista Perspectives*, 96.
- L. Heras (1997). *Comprender el espacio educativo: investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.

Glossari

centre residencial d'acció educativa *m* Institució d'acollida i protecció per a menors d'edat. S'hi treballa, fonamentalment, aspectes lligats al seu procés de socialització. sigla **CRAE**

CRAE *m* Vegeu **centre residencial d'acció educativa**.

educació formal *f* Conjunt del processos d'ensenyament aprenentatge que tenen lloc en les primeres etapes del procés vital dels subjectes. Són processos altament planificats, estructurats i jerarquitats. Estan dirigits a la consecució de graus del sistema educatiu reglat.

educació no formal *f* Conjunt de processos, mitjans i institucions educatives que no busquen aconseguir un determinat grau del sistema educatiu reglat. El seu camp d'actuació és molt més ampli que el de l'educació formal.

entrevista *f* Tècnica d'investigació qualitativa que consisteix en l'obtenció d'informació mitjançant una conversa professional amb una persona o un grup de persones.

epistemologia implicativa *f* Epistemologia que es diferencia d'altres perspectives científiques perquè parteix de la implicació de l'investigador amb la realitat pretén que estudiar.

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

etnografia de l'educació *f* Tècnica d'investigació que pretén descriure formes de relació en els contextos educatius (formal i no formal).

institució oberta *f* Institució que acull els mateixos subjectes, unes quantes hores al dia, i tots o alguns dels dies de la setmana.

institució ambulatoria *f* Institució educativa, majoritàriament del sector no formal, que atén els subjectes no unes quantes hores al dia, ni cada dia de la setmana, sinó segons la demanda dels subjectes, a hores pactades, etc.

institució comunitària *f* Institució amb serveis molt més oberts que les tres anteriors.

institució tancada *f* Institució en què algú aliè als subjectes controla quan entren i surten.

investigació acció participativa *f* Recerca que es basa en l'apropament a la realitat per estudiar-la i transformar-la, no des d'una posició elevada, sinó des d'una epistemologia implicativa.

observació *f* Procés de contemplació del desenvolupament de la vida social, sense manipular les variables que hi intervenen.

reproducció *f* Teoria de la desconfiança que qüestiona la teoria educativa vigent en l'època, especialment entesa com a reproducció de les formes de vida, rols i estatus dels subjectes.

ritual *m* Cerimònies que freqüentment serveixen com a funcions normatives, i es regeixen per imperatius categòrics o "deures" que estan arrelats en les estructures psíquiques de l'acció social per mitjà del procés de contínua socialització (McLaren, 1998).

Bibliografia

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- De Ketele, J. M. (1984) *Observar para educar*. Madrid: Visor.
- Da Silva, T. T. (1995a). *Escuela, conocimiento y currículo. Ensayo crítico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Da Silva, T. T. (1995b). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fustier, P. (1996). Pròleg. A E. M.-O. Marty, *Les enfants de l'oubli*. Paris: Dunod.
- García, J. i Pulido, R. A. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema.
- García, L. i Ruiz, M. (2001). Educación formal, no formal, informal. A R. Medina, T. Rodríguez, L. García i M. Ruiz (Coord.), *Teoría de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garrido, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Goetz, P. i LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grupper, E. (1996). Rites de passage et leurs fonctions dans le processus de socialisation professionnelle d'éducateurs spécialisés. *Sauvegarde de l'enfance*, 3, 249-254.
- Malinowski, B. (1973). *Los argonautas en el Pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Marty, E. M. O. (1996). *Les enfants de l'oubli*. Paris: Dunod.
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. A H. Giroux i P. Aclaren. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, C. (1996). *Pedagogía de la vida cotidiana I*. Barcelona: material policopiado.
- Ogbu, J. U. (2003). La etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. A H. M. Velasco, F. J. García i A. Díaz De Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Ortega, J. (1997, setembre). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la Educación Social. *XII Seminario Universitario de Pedagogía Social*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Pérez, G. (1993). Técnicas de investigación en educación social. Perspectiva etnográfica. A J. Saez (Coord.), *El educador social* (pp. 277-311). Murcia: Universidad de Murcia.
- Planella, J. i Vilar, J. (Edits.). (2003). *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.
- Planella, J. (2004). *Subjectivitat, dissidència i Dis-K@pacitat. Pràctiques d'acompanyament social*. Barcelona: Claret.
- Planella, J. (2005). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao (en premsa).
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Pujadas, J. J. (1999). L'etnografia com a mirada a la diversitat social i cultural. *Etnografia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en Latino América. *Perspectivas*, 21, 171-179.

- Rouzel, J. (2000). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*. Paris: Dunod.
- Schwartz, J. i Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Taylor, S. i Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thellier, G. i Toca, J. (1986). *Metodologia de l'acció educativa. Una eina per a l'educador especialitzat*. Girona: Diputació de Girona, Patronat de Serveis Socials.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Velasco, H. M., García, F. J., i Díaz de Rada, A. (Eds.). (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. i Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un método de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós / MEC.
- Ziglio, C. (2004). *Una scuola di pensiero: l'approccio etnográfico ai contesti professionali*. Bologna: Università de Bologna, Seminario di Pedagogia Sperimentali.