

ACTAS DE LA I REUNIÓN
CIENTÍFICA INTERNACIONAL
SOBRE ETNOGRAFÍA
Y EDUCACIÓN

Talavera de la Reina, 12 a 14 de julio de 2004

Germania

Coordinadores de la Reunión y de las Actas:

Adela Franzé, *Universidad Complutense de Madrid*
María Isabel Jociles, *Universidad Complutense de Madrid*
Beatriz Martín, *Universidad de Castilla-La Mancha*
David Poveda, *Universidad Autónoma de Madrid*
Sara Sama, *Universidad de Castilla-La Mancha*

Comité científico:

Ana Giménez, *Universitat Jaume I, España*
Dolores Juliano, *Universidad de Barcelona, España*
Gisela Ernst-Slavit, *Washington State University, EEUU*
Javier García Castaño, *Universidad de Granada, España*
Luisa Martín Rojo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*
María Bertely, *Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social, México*
María Rosa Neufeld, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Mariano Fernández Enguita, *Universidad de Salamanca, España*
Pepi Soto, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*
Pilar Lacasa, *Universidad de Alcalá de Henares, España*

© de los autores, 2005

© de la presente edición: Editorial Germania, S.L.

Dr. José González, 99 - 46600 Alzira (Valencia)

E-mail: germania@germania.es

Impreso en la UE

ISBN: 84-96147-69-X

Depósito legal: V-5150-2005

¿QUÉ OBSTÁCULOS ENCUENTRA LA ETNOGRAFÍA CUANDO SE PRACTICA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES?

Ángel Díaz de Rada

Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED

La escuela es, genuinamente, allí donde se encuentran los niños en edad escolar, los maestros, los ordenadores, los libros, etcétera. La escuela tiene edificios especiales y sus tiempos de encuentro se deciden para producirse en determinados días de la semana y en determinadas horas. Cuando se trata de las formas de actividad tradicional podrían decirse muchas cosas acerca de la escuela, como que la escuela no está en la tundra y la tundra no está en escuela. Se trata de dos mundos diferentes y separados.

Mikkel Nils Sara (2003:130)

El objeto de este texto es ofrecer una reflexión metodológica acerca de los obstáculos que bloquean la intención etnográfica cuando intentamos hacer etnografía en las instituciones escolares. Estos obstáculos se presentan conceptualmente en torno a tres grandes ejes que dan forma a la escuela como realidad burocrática: la escuela como medio hipertrofiado de codificación individualista, la escuela como dispositivo universalista e instrumental, y la escuela como dispositivo de restricción del campo de la cultura. Estas ideas son ilustradas por medio de algunos ejemplos empíricos, procedentes en su mayor parte de una investigación en curso en Guovdageaidnu, en el norte de Noruega.

Uno de los argumentos centrales de *Los primeros de la clase y los últimos románticos* (Díaz de Rada 1996) fue ilustrar hasta qué punto las instituciones escolares concretas son diversas en la práctica. Por otra parte, en *La lógica de la investigación etnográfica* me preocupó mostrar, con Honorio Velasco, que la práctica de la etnografía es también diferente según los casos y los contextos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Con toda esta diversidad es posible, sin embargo, trazar una serie de reflexiones generales acerca de la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares. Es posible hacer un ejercicio de abstracción para apuntar conceptualmente a los obstáculos que la etnografía encuentra cuando toma por objeto el estudio de la escuela. En su mayor parte, estos obstáculos derivan simplemente del hecho de que las escuelas son instituciones burocráticas. Y por tanto se trata de obstáculos que también pueden encontrarse allí donde la etnografía toma por objeto el estudio de cualquier clase de burocracia. Por otra parte, hoy en día, en nuestra modernidad, es dudoso que podamos encontrar realidades sociales ajenas a alguna clase de procesamiento burocrático, por lo que seguramente estos obstáculos son comunes también a cualquier clase de etnografía en nuestro tiempo. Sin embargo, en las escuelas estos obstáculos ofrecen perfiles exagerados, en la medida en que la institución escolar no sólo es una burocracia moderna, sino que busca situarse, ideológicamente, por delante de la modernidad misma, como motor social, motor de cambio —se dice a veces— ariete de la modernidad.

I. ESCUELA, BUROCRACIA Y ETNOGRAFÍA

Quienes escucharon y leyeron este texto antes de su presente preparación pública¹ han coincidido en un aspecto crítico que, debido a su importancia, merece una reflexión inicial. Buenos lectores etnografía, indicaron que este ensayo ofrece una visión excesivamente monolítica de la escuela como institución burocrática. Coincido con ellos. La escuela se presenta aquí como si el procesamiento burocrático de sus realidades cotidianas respondiera a un diseño tan exitoso que no diera lugar a las fricciones, los conflictos, y eventualmente los fracasos que la etnografía escolar ha sabido poner de manifiesto elocuentemente durante décadas.

Las escuelas, como otros establecimientos burocráticos, son instituciones llenas de vida. Y por eso, al hacer etnografía en ellas, debemos partir de la sospecha de que los órdenes establecidos por sus reglamentos formales constituyen sólo una dimensión de lo que sucede día a día. Esta sospecha es quizá la piedra angular de nuestra disciplina. Los etnógrafos del escuela hemos sido cautivados por el desvelamiento de lo que más o menos implícitamente hace la institución, más allá de sus fines declarados documentalmente (Dreeben 1968). Hemos entendido la importancia que tienen los aspectos ideológicos que se condensan en los currícula académicos (Apple, 1986) y las dimensiones «ocultas» de la práctica escolar (Jackson, 1968). Los etnógrafos nos hemos inspirado en la idea de que el funcionamiento real de las escuelas está atravesado por una diversidad de códigos, más allá de las elaboraciones universalistas del saber académico (Bernstein, 1974). Y así, hemos insistido en que un examen meramente formalista del escuela es inútil, a no ser que pongamos de manifiesto los procesos concretos de producción cultural que llevan a cabo agentes de carne y hueso (Willis, 1978), los procesos no siempre transparentes de la socialización entre sus sujetos (Varenne, 1982), y las prácticas que contaminan y en cierto modo ensucian los higiénicos órdenes de sus recintos (Díaz de Rada, 1996). Todo esto ha inspirado durante décadas a los etnógrafos del escuela y ha sido revelado por la investigación etnográfica. Yo no voy a insistir aquí en ello.

Todas estas fuentes de inspiración son idóneas para comprender lo que la etnografía dice de las escuelas, pero no deben llevarnos a ignorar los efectos que las escuelas producen sobre la etnografía, que es de lo que trata esta contribución: ¿cómo reciben las escuelas nuestros proyectos llenos de vida, conflicto, tensión y prácticas? ¿qué debemos esperar de ellas cuando intentamos registrar lo que sus agentes hacen y dicen sin reducir esa vida social a los diseños formales? En mi opinión, lo que debemos esperar es que se comporten como burocracias. Pues, si bien es cierto que las escuelas son mucho más que burocracias, también es cierto, como mostró detalladamente Elizabeth Eddy (1975), que las escuelas son, fundamentalmente, burocracias. Ignorarlo llevaría a construir una idealización mucho más grosera e ineficaz que la de reducir la escuela a sus procesos formales. Llevaría a creer que la escuela es una institución educativa más, fundida sin solución de continuidad con el flujo ordinario de las prácticas educativas no escolares.

Sin embargo, la escuela es una institución educativa *especial*, y esto también ha sido una aportación nuclear de la etnografía y de la antropología del educación como disciplinas comparativas. Edificada por los modernos estados nacionales en nuestro entorno histórico, esta institución es especial porque introduce en los procesos educativos ordinarios basados en la comunicación entre seres humanos el régimen de acción propio de una burocracia planificada. La escuela, lo que yo aquí llamaré «escuela» es, siguiendo la definición que nos diera Judith Hansen en 1979, «educación institucionalizada, por medio de la cual los aprendices aprenden vicariamente, en roles y en ambientes definidos como diferentes de aquéllos en los que el aprendizaje se aplicará eventualmente» (Hansen, 1979: 28).

Naturalmente, esta definición puede encontrar grados en los casos particulares. No todas las escuelas son idénticas en sus maneras de poner en juego sus escenarios educativos planificados. Con todo, si no deseamos perder de vista a la institución de la que hablamos conviene usar una definición que, como ésta de Hansen, permita distinguir entre la educación que se practica por medio de currícula formales en toda clase de instituciones programadas y la que se practica, por ejemplo, entre los amigos que van a bailar juntos a la discoteca un viernes por la noche o los miembros de una familia un domingo por la mañana. Dentro de las escuelas también hay familias y amigos, también se baila y se come, pero son *escuelas*, precisamente, porque sus procesos educativos específicos —los que otorgan a la escuela su definición genuina— están extraídos intencionadamente de los procesos ordinarios de comunicación, rotulados desde teorías pedagógicas de expertos, ordenados en roles más bien estables de enseñante-aprendiz, programados en el tiempo y en el espacio, y, crucialmente, como señaló Hansen, diseñados para una *aplicación diferida* de los saberes en el tiempo y en el espacio. Estas propiedades hacen de la escuela lo que es, cuando la comparamos con otras instituciones educativas: cualifican a la escuela como una forma de acción educativa específica. Y así, colorean y matizan la vida institucional y, como sostendré en este ensayo, inciden en la forma de los datos que buscamos para producir nuestras etnografías.

2. LA FORMA DE LOS DATOS. DOS EXPERIENCIAS ETNOGRÁFICAS

Para ilustrar rápidamente la clase de obstáculos que quiero desarrollar aquí, me voy a referir a dos experiencias de investigación relativamente recientes, dos experiencias que *no* toman por objeto el estudio de la escuela. Una aborda directamente la investigación de una burocracia, la otra está tocada decisivamente por el procesamiento burocrático de la vida social.

En 1997 iniciamos en el Departamento de Antropología Social de la UNED una investigación que intentaba analizar los diversos significados de la «confianza» y el «riesgo», tal como son puestos en práctica en las relaciones sociales entre los agentes de un conjunto de instituciones burocráticas locales y sus usuarios. Elegimos una serie de lugares para la comparación: una oficina bancaria, un conjunto de servicios aeroportuarios, una unidad de neonatología de un gran hospital, una oficina de atención al ciudadano, diversos consejos de participación ciudadana en distritos de Madrid y un ayuntamiento rural² (Cruces, Díaz de Rada *et al.*, 2003³). El proyecto consistió en la coordinación de una serie de trabajos de campo orientados por una guía de campo general. Todos los investigadores que participamos en el proyecto habíamos tenido ya experiencias de investigación en instituciones burocráticas, por lo que sabíamos de antemano cuál sería el problema metodológico central del estudio, que es el que quiero mencionar brevemente ahora. Sabíamos que, con todas las salvedades necesarias, sería relativamente sencillo describir la organización de las prácticas de los trabajadores institucionales, claramente situados en sus recintos de acción, en sus despachos y en sus mostradores, expertos de sus sistemas de saber y reglamentos. Ellos serían sujetos sociales susceptibles de una definición concreta. Lo difícil vendría a la hora de abordar a los usuarios: poblaciones anónimas y relativamente universales, agregados sin rostro ni perfil concreto. O, mejor dicho, con el rostro y el perfil otorgados por la lógica universalista de cada institución particular: números de cuenta para el banco, cuerpos y órganos para el hospital, pasajeros para el sistema aeroportuario y así sucesivamente: sujetos recortados de antemano, amputados para una aproximación holística. Hicimos lo que pudimos. Aparte de abordar cuando fue posible a los usuarios en el contexto recortado de cada establecimiento burocrático, trabajamos con otros usua-

rios de esos sistemas en grupos de discusión, con el objeto de recoger muestras de discurso colectivamente elaboradas. Menos es nada. Yo me ocupé del estudio concreto de la Oficina de Atención al Ciudadano de la Comunidad de Autónoma de Madrid. Un breve conjunto de metáforas utilizadas por las trabajadoras de esta oficina para referirse a los usuarios puede ilustrar el problema: «masas», «corrientes», «flujos», «parece que hoy no hay mucho ruido», «hoy viene la marabunta», «menudo barullo tenemos hoy». Corrientes anónimas que el grupo de discusión trató de reflejar como un discurso, un fluido de comunicación a través del cual perseguimos significados. La institución burocrática produce sus propios usuarios por medio de dos operaciones básicas: los define a su medida y los concibe como agregados, pasando por alto sus contextos específicos de relaciones sociales. Una vez recortados por la función institucional se nos presentan como conjuntos flotantes de personas anónimas.

La segunda experiencia de investigación es más reciente. Desde hace siete años trabajo en un proyecto personal en el Ártico. Estoy estudiando el problema de la pertenencia social y sus traducciones etnopolíticas en el norte de Noruega, tomando como centro un pueblo llamado Guovdageaidnu⁴. La mayor parte de su población se reconoce «sami» y habla sami. La mayor parte son también ciudadanos «noruegos» y hablan noruego, tras un proceso de colonización que se remonta a varios siglos. Aproximadamente un tercio de la gente de Guovdageaidnu se dedica total o parcialmente a la explotación trashumante de manadas de renos⁵. Un aspecto destacado de esta forma económica es su organización social (Cf. Paine, 1994, 2004). Y uno de mis propósitos centrales en la investigación de la pertenencia social en esta zona es estudiar en detalle las continuidades y discontinuidades históricas de las unidades sociales que se dedican al reno. Estas unidades sociales son, aún hoy en día, grupos familiares extensos denominados *siiddat*, que se reconocen a sí mismos, inequívocamente, como organizaciones de sujetos cotitulares de derechos en una densa red de relaciones. Para estudiar la continuidad de estas organizaciones, como tales, dispongo de una información descriptiva muy valiosa del año 1911 (cf. Keskitalo, 1998: 427 ss.) y del año 1956 (Steen, 1956). En los registros de estos años, reconstruidos por los investigadores, figura explícitamente cada unidad social, con los nombres de todos sus integrantes y las relaciones de parentesco entre ellos. En 1976 el estado

noruego promulgó una nueva ley para regular esta actividad económica (Landbruksdepartementet, 1978)⁶. En una de sus cláusulas se creaba una figura jurídica, denominada «unidad de explotación» (*driftsenhet*), que asignaba los derechos de propiedad y explotación de la manada a un titular individual, un individuo mayor de edad, con la racionalidad de que así el estado estaría en condiciones de identificar y gestionar mejor el conjunto de la actividad económica. Anualmente, la Asociación Noruega de Pastores Samis de Renos (*Norgga Boazosápmelaččaid Riikasearvi*) pacta con el estado un convenio que ofrece subvenciones y recursos (*Reindrifst-avtalen*). Como estas subvenciones y recursos se asignan a los titulares de las nuevas unidades de explotación, en los últimos veinticinco años un nuevo sistema de explotaciones individuales se ha superpuesto al tradicional sistema de *siiddat*⁷. Una de las consecuencias de este proceso es que el registro de los datos ha cambiado. Mis datos, para 2004, tienen la apariencia de un listado nominal de individuos, generalmente varones, que, con la ayuda inestimable de otros documentos y expertos locales, estoy logrando reconstruir como organizaciones familiares complejas. Para esto no sirven los grupos de discusión⁸. Este ejemplo muestra cómo el procesamiento burocrático difumina las definiciones culturales de los sujetos sociales, haciendo invisibles o irrelevantes las constelaciones sociales en las que, de hecho, habitan los individuos.

La primera experiencia de investigación ilustra cómo la institución burocrática produce sujetos recortados según sus fines funcionales, sujetos que toman la forma de conjuntos flotantes de personas anónimas. Esta segunda experiencia ilustra cómo el procesamiento burocrático, puede identificar a los sujetos por su nombre, pero generalmente como individuos sin referencias sociales.

Ambas experiencias muestran algunos aspectos de cómo las burocracias elaboran sus realidades. En particular, cómo elaboran el aspecto de la realidad social más importante para la clase de interpretación cultural que puede ofrecer la etnografía: el sujeto, el agente, el *quién* de la vida social. Sostengo que las elaboraciones de la realidad social que practican las burocracias son contrarias, en este aspecto fundamental, a las elaboraciones de la realidad social que practica la etnografía. Y éste es el núcleo de todos los obstáculos que comentaré a continuación, centrándome de paso en las escuelas.

Puesto que hablaré de problemas derivados de la génesis misma de la realidad social burocrática, o sea, de cómo las burocracias construyen sociedad, deseo subrayar que se trata de problemas que afectan a la presentación inmediata de las instituciones, a sus expresiones públicas. Por tanto, no se trata de problemas que sobrevienen en el trabajo de mesa de la investigación, sino de obstáculos que dan forma a nuestras impresiones empíricas en el campo, poniendo de este modo en riesgo la configuración misma de los datos. Por eso los he llamado «obstáculos», porque de hecho se interponen, de entrada, en el camino de la intención etnográfica (cf. Wolcott, 1993). La etnografía practicada en burocracias, y muy especialmente la practicada en las escuelas, exige una enorme sensibilidad para mirar por detrás, por debajo y alrededor de los datos, desde el momento mismo en el que proyectamos el modo de su producción. También deseo subrayar que estos obstáculos tienen muy poco que ver con una ingenua identificación entre burocracia y poder de ocultamiento, y que poco puede hacerse para superarlos desde una perspectiva ingenuamente anti-burocrática. Por el contrario, son si cabe más agudos cuanto más transparentemente funcionan las burocracias, es decir cuanto más claramente intentan funcionar con arreglo a su propia lógica, y en buena medida a la lógica legítima que esperamos de ellas.

El primer riesgo de los ensayos de investigación etnográfica en las escuelas, y en general, en cualquier otra clase de burocracias, es dar por sentado que nuestros sujetos toman la forma que ellas les proporcionan. Entonces es cuando nuestros datos, en cascada, se nos presentan como elementos descontextualizados, poco densos, «datos pobres» que no dan de sí para reflexionar sobre la sociedad y la cultura; o, en la aspiración más alta de la etnografía, para reflexionar sobre el ser humano con voluntad comparativa.

3. REALIDADES

La producción burocrática de realidad es contraria a la producción etnográfica de realidad⁹ en lo que respecta a cuatro dimensiones fundamentales de nuestro modelo de investigación.

3.1. Sujeto

La producción burocrática de realidad es contraria a una ciencia social con sujeto. Esto quiere decir que, como en el caso que he mencionado de las unidades sociales que se dedican al reno, al hacer etnografía buscamos sujetos sociales que son agentes de prácticas de socialización, sujetos complejos que procesan cultura, o sea, comunicación y significado. Sin embargo, las burocracias trabajan con resúmenes individualistas, reducciones extremas del sujeto. Esto es razonable, porque así es como las burocracias —en sus formas particulares de producción cultural— entienden la manera de operar con los sujetos: desubjetivándolos, descarnándolos (o sea, quitándoles las partes blandas), convirtiéndolos en individuos. ¿De qué otro modo podrían registrarlos? ¿De qué otro modo podríamos hacerlo, todos nosotros, los que trabajamos en burocracias?

3.2. Relación

La producción burocrática de realidad es contraria a una ciencia social relacional. En este punto debe advertirse que, en términos etnográficos, la categoría que se opone a «individuo» no es «colectivo». De hecho, cualquier burocracia, por ejemplo, una escuela, no es sino un ordenamiento colectivo de la vida social. Más aún, el individuo mismo, como sujeto confinado en un cuerpo biológico (cf. Harris, 1989), no presenta problema alguno a la producción etnográfica de realidad, como lo muestra la extensa y riquísima investigación basada en historias de vida. El problema viene dado por la ideología individualista de la burocracia, cuyo opuesto categorial es la ideología holística de la etnografía y, en su conjunto, de la Antropología Social y Cultural (Díaz de Rada, 2003). Lo que se opone a individualismo no es colectivismo, sino holismo, o sea, indagación en las relaciones sociales¹⁰. La lógica de la investigación etnográfica busca perseguir relaciones prácticas y teóricas entre instituciones humanas. Por el contrario, la producción burocrática de realidad busca fragmentar las instituciones, recortándolas a la medida de sus procedimientos.

3.3. *Concreto*

La producción burocrática de realidad es también contraria a una ciencia social de lo concreto, que es exactamente lo que persigue la etnografía. La racionalidad específica de las burocracias consiste en concebir las organizaciones humanas como un conjunto abstracto de saberes, funciones y procedimientos. En este sentido, por ejemplo, las burocracias trabajan con un principio de equivalencia funcional que determina que el sujeto concreto de la acción es sustituible: no importa realmente demasiado quién hace una tarea, lo único significativo es que la tarea sea hecha (Parsons, 1966, cf. Wallace, 1972). Las burocracias subrayan así, axiológicamente, los perfiles de sus sistemas expertos, sistemas abstractos de saber y acción, diseñados con pretensión de universalidad; y no tanto los perfiles de sus instituciones concretas, los establecimientos, los lugares y puntos de acceso donde, de hecho, sujetos de carne y hueso ponen en juego sistemas convencionales de reglas (Giddens, 1987, 1990). No es extraño, por tanto, que la práctica detallada de la etnografía en locales claramente demarcados sea considerada por los expertos burocráticos demasiado minuciosa, a veces hasta el aburrimiento¹¹.

3.4. *Proceso*

Finalmente, la producción burocrática de realidad es contraria a una ciencia social sobre procesos. La racionalidad burocrática concede un inmenso valor a la investigación o evaluación de los resultados, y esta preferencia no se encuentra equilibrada con el interés que despiertan los procesos humanos que conducen a esos resultados. La etnografía, sin embargo, puede llegar a hacer un énfasis inverso; y en todo caso, es una característica fundamental de su modo de proceder el intento de comprender los resultados por referencia a alguna clase de sujeto, en un proceso concreto de relación social. Como ha indicado Michael Herzfeld, la burocracia se caracteriza por «la supresión del tiempo» (Herzfeld, 1992: 162). Herzfeld ha mostrado, efectivamente, que la burocracia se realiza tanto en el tiempo de la interacción ordinaria de las instituciones como en el tiempo de las profundidades históricas de «Occidente», y sin em-

bargo, en su funcionamiento práctico, las burocracias evitan la memoria de los procesos o los consideran sencillamente irrelevantes. Por eso, en no pocas ocasiones, es para nosotros una tarea especial reconstruirlos sobre la base de retazos de datos enormemente fragmentarios¹².

* * *

En el marco de estas tensiones entre la producción burocrática de realidad y la producción etnográfica de realidad cabe entender, conceptualmente, los obstáculos que encuentra la etnografía cuando se practica en las escuelas. Las escuelas incorporan en su propio dispositivo burocrático los recursos para ofrecer un contexto amputado. Esta amputación en la forma misma de los datos puede explorarse al hablar de tres conjuntos de problemas, estrechamente relacionados entre sí: en primer lugar, la escuela es un medio hipertrofiado de codificación individualista; en segundo lugar, la escuela es un dispositivo universalista e instrumental; en tercer lugar, la escuela es un eficaz dispositivo de restricción del campo de la cultura.

4. LA ESCUELA COMO MEDIO HIPERTROFIADO DE CODIFICACIÓN INDIVIDUALISTA

En su colección de *Ensayos sobre el individualismo*, Louis Dumont hizo un recorrido por las instituciones que, en nuestra tradición, han elevado al individuo a la condición de sujeto de la historia (Dumont, 1987). Puede sorprender que en este recorrido no figure la escuela. Sin embargo, una lectura conjunta de este libro con la obra del profesor Carlos Lerena *Reprimir y liberar* (Lerena, 1983) ayudaría a comprender que, históricamente, la escuela moderna, con su educación sentimental, es a la formación estatal de los individuos, lo que el Cristianismo es a su creación moral, el derecho moderno a su constitución jurídica, la economía liberal a su formación mercantil, y, finalmente, la nación a su génesis política. La escuela hace posible, por medio de un trabajo específico de construcción biográfica, la existencia de individuos administrables por el estado, despojados idealmente de referencias sociales: individuos que encomiendan su

alma a Dios, su comportamiento a las leyes, su patrimonio al mercado, y su pertenencia cívica a la nación. La escuela nos pide lo que Cristo a sus discípulos, en esa pieza evangélica única para comprender el renunciamiento de cualquier clase de vínculo y pertenencia. Según San Lucas: «el Hijo del hombre no tiene donde recline la cabeza» (Lc: 9, 58)¹³.

El individualismo escolar se revela con fuerza, precisamente, en los intentos que la escuela lleva a cabo para neutralizarlo. Un artículo de Annette Lareau y Wesley Shumar investiga «El problema del individualismo en las políticas de relación entre la escuela y las familias» (Lareau y Shumar, 1996). Comienzan señalando la letra oficial del Panel de objetivos para la educación nacional en Estados Unidos: la intención de «incrementar la implicación y la participación de los padres» en la escuela (Lareau y Shumar, 1996: 24). Su investigación empírica muestra, sin embargo, que las diferentes posiciones sociales de los padres en cuanto a sus habilidades escolares, su flexibilidad ocupacional, sus recursos económicos y sus redes sociales, impiden poner en práctica tal ideal participativo. La producción de realidad de la escuela difumina esos contextos reales de relación social. Y así, en palabras de los autores:

«Estas diferencias en recursos sociales [son], en general, invisibles para los educadores, quienes, con un modelo individualista, [interpretan] que los esfuerzos de los padres para acudir a la escuela funcionan como un indicador de su grado de compromiso [personal]» (Lareau y Shumar, 1996: 26).

El sujeto construido en las escuelas es un individuo desocializado. Y lo es tanto más cuanto más aspira la institución a convencerle de que su origen social es irrelevante para alcanzar el reino de la movilidad ascendente. Lo es tanto más cuanto más clara es la ubicación de la escuela en el espacio público de una escuela para todos (cf. Díaz de Rada, 1996).

El individualismo escolar da forma a las expresiones que nos ofrece la institución acerca de sí misma: expedientes individuales, individuos psicométricos, aulas con individuos mirando al frente, atendiendo uno por uno a lo que dicta la voz, también individual, del enseñante... Todos estos son datos amputados, etnográficamente pobres, porque desde su origen se levantan sobre los despojos del pensamiento relacional.

La tarea de la etnografía consiste entonces en sobreponerse a esa reiterada codificación individualista de las prácticas, comprendiéndola como un proceso real de política institucional. La tarea consiste en reflexionar sobre las formaciones complejas de sujetos que pueblan los establecimientos escolares, sobre las rutinas consideradas sistemáticamente de segundo orden, en segundo plano de importancia: actividades organizativas y políticas, extraescolares, paraescolares. Algunos de los objetos clásicos de la Antropología Social han sido observados en los márgenes del proceso productivo laboral e industrial. En el ámbito escolar también estamos abocados a tratar, de un modo u otro, con los márgenes del proceso académico y de la evaluación. Porque es ahí, en esos márgenes, en los procesos de la socialización real de los agentes y en los procesos de la organización corporativa de los centros, donde cabe entender el procesamiento individual del sujetos. Así reconstruimos el camino que va de las sensibilidades relacionales a la codificación individualista, para intentar dar respuesta a las siguientes preguntas, que considero fundamentales: ¿cómo es culturalmente pensable el individuo? ¿cuál es su forma social? ¿cómo produce individuos la institución escolar?

5. LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO UNIVERSALISTA E INSTRUMENTAL

Volvamos brevemente al norte de Noruega para formular otra pregunta más, con importantes consecuencias metodológicas: ¿hasta qué punto puede la escuela poner su pretensión universalista al servicio de la vida local, y por ello real¹⁴, de los sujetos? ¿Hasta qué punto puede ser una institución localmente relevante?

La Constitución Noruega impone desde 1988 al gobierno garantizar un marco de derecho para que el «grupo de población sami pueda asegurar y desarrollar su lengua, su cultura y su vida social»¹⁵. La introducción de esta cláusula en la Constitución fue resultado de un largo proceso de reconocimiento etnopolítico que dio sus primeros frutos institucionales en la década de los ochenta del siglo pasado¹⁶. El papel de la escuela y de los agentes escolares en este desarrollo etnopolítico es incuestionable, así como su ambigua posición histórica, primero como medio de colonización y asimilación, y después como medio de reconocimiento y gestión

de la diversidad étnica en Noruega. Uno de los momentos cruciales del protagonismo de la escuela en este proceso se produjo en 1997, con la confección de un currículum de aplicación específica en las escuelas de seis municipios, incluidos en el denominado «Distrito Administrativo para la Lengua Sami»¹⁷. El documento, conocido por las siglas O97S, consiste en un ambicioso programa de estudios para la escuela primaria, que presta atención a un número de áreas de saber consideradas fundamentales para el desarrollo de un nuevo concepto escolar: la llamada «escuela sami»¹⁸. Sobre la aspiración de este proyecto curricular de crear una escuela con perfiles eminentemente *locales*, ha llamado la atención Jan Henry Keskitalo, al citar así el texto oficial:

La enseñanza debe tener un contenido y cualidad tales que aporte competencias básicas, que propicie la vitalidad de la tradición cultural, que motive la toma en consideración de la cultura local y que confiera a los niños y a los jóvenes la disposición de participar activa y creativamente en la sociedad sami y en la sociedad noruega (Gonagaslaš girko-, oahpahus- ja dutkandepartementa 1997: 57, citado en Keskitalo, 2003: 23).

Programáticamente, este texto ministerial es un ejemplo de cómo la escuela podría poner en juego un marco pedagógico orientado al conjunto universal de la ciudadanía desde el propósito de desarrollar una escuela localmente relevante. La realidad, sin embargo, deja mucho que desear. Dos libros publicados en 2003 evalúan el éxito del plan curricular promovido por la reforma de 1997 (Hirvonen, 2003a; 2003b). En ellos, se pone de relieve que las limitaciones de la escuela universalista para procesar una educación localmente relevante se encuentran en la forma misma de la lógica institucional escolar. Jan Henry Keskitalo indica cómo las inercias prácticas y la limitación de recursos en las «escuelas samis» han erosionado en el plazo de unos años las primeras intenciones del programa: materias y enseñanzas programadas con un acento municipal y de distrito han ido cediendo espacio a proyectos orientados desde el estado y financiados por él (Keskitalo, 2003: 32). Un aspecto fundamental de tales limitaciones puede encontrarse en el corazón mismo de la argumentación pedagógica de los profesores y trabajadores educativos que ejercen en la Escuela Universitaria Sami de Guovdageaidnu (*Sámi Allaskuvla*) y

trabajan por la defensa de sus derechos culturales. Ahí es donde mejor se revelan los límites de la noción de «local» cuando se encuentra mediada por la escuela: en las paradojas que tal noción suscita a los ojos de los propios analistas, comprometidos directamente con la reforma.

Para la escuela, como para el estado, la noción de «local» ofrece un restringido espectro de significados. «Local» puede significar, en un sentido meramente administrativo, «municipal», pero generalmente, y muy especialmente cuando la diversidad cultural es concebida en términos étnicos, «local» significa «etnonacional», y, en este contexto del norte de Noruega, «indígena». Estos desvíos retóricos no son insignificantes porque revelan que la escuela, como institución universalista, parece estar sólo capacitada para figurarse sujetos a su vez universales, abstractos, demasiado generales¹⁹: «noruegos», «samis», «españoles», «catalanes», «occidentales», «indígenas». Así, Jan Henry Keskitalo interesado por «el desarrollo de la “Escuela Sami” y su adaptación local», critica que los mejores planes puestos en marcha desde el año 97 «no garantizan, sin embargo, un contenido sami, sino [que] subrayan, más bien, contenidos locales» (Keskitalo, 2003: 33). La versión étnica de lo local se revela con fuerza en la investigación de Vuokko Hirvonen, coordinadora de la evaluación de la reforma de 1997, que titula su libro: «¿Cómo hacer sami a la escuela?» (*Mo sámáidahttit skuvlla?*) (Hirvonen, 2003a).

El esfuerzo crítico de estos autores implica un decidido impulso de localización, en el juego de relaciones entre centros y periferias. Y cuando se trata de defender y promocionar derechos fundamentales de poblaciones periféricas y colonizadas, que históricamente han sido objeto de subordinación política, es razonable que lo «sami» se oponga complementariamente a lo «noruego», como lo local-municipal puede llegar a oponerse a lo «sami»²⁰; y, aún más, como lo local de un determinado distrito de pastoreo, o de un determinado grupo de parientes cognaticios se opone, en Guovdageaidnu, a lo local-municipal (cf. Skålnes, 2003). Pero lo que sostengo aquí es que la escuela universalista parece no poder sobrepasar el horizonte étnico de lo local, y por ello se ve incapacitada para responder, como sugiere en el mismo contexto crítico Mikkel Nils Sara, a los variados sentidos locales de lo local, es decir, a lo local próximo, a lo local tal como es vivido por los sujetos de carne y hueso:

(...) En la situación sami —escribe Mikkel Nils Sara— la palabra local [báikkálas] se refiere a la experiencia próxima, porque en esa palabra deben entenderse como fundamentales los modos de vida tradicionales, las instituciones sociales en ejercicio y las secciones territoriales. Éste es el fundamento para la comprensión de lo local entre los samis. Pero en los nuevos tiempos han surgido otros grupos para quienes lo local es lo mismo que un municipio, o una aldea central y el distrito próximo en el que se convive durante el tiempo libre. En consecuencia, en lo que se refiere a los alumnos [de la escuela] existen enormes diferencias acerca de lo que, para ellos, es lo local, y en tal situación puede que lo más fácil sea crear una enseñanza que responda a una comprensión aparentemente homogénea de lo local. La mayor parte de las rupturas en relación con las competencias tradicionales samis, con los modos de enseñanza y con los conceptos de lo local han derivado de proyectos externos en los que una única escuela ha sido instalada para atender a un único distrito (Sara, 2003: 133).

Así se pone de manifiesto cómo el propósito universalista de la escuela se revela también, de forma dramática, cuando sus agentes intentan contrarrestarlo. La escuela parece tener enormes dificultades para responder a las formas locales y concretas de estructuración de la vida social.

En *Los primeros de la clase y los últimos románticos*, elaboré un esquema comprensivo de lo que entonces consideré la base de este impulso universalista: la visión instrumental de la enseñanza (Díaz de Rada, 1996: 13ss.); una visión que, desde la génesis de la escuela moderna, la idealiza como un abstracto dispositivo de transmisión de saberes deslocalizados. Enumerar brevemente algunos principios de esa visión instrumental de la enseñanza es el mejor modo de señalar los perfiles de la producción burocrática de realidad en las escuelas, y de indicar algunas estrategias generales para hacer etnografía en ellas.

1. Contra el principio de *Equivalencia funcional* la etnografía debe ilustrar que los sujetos no son sustituibles. Por eso es preciso prestar atención a las trayectorias reales, formas de acción y biografías de quienes ocupan los puestos escolares. Es preciso documentar con exactitud lo que hace que esos sujetos sean, precisamente, quienes son, aunque la institución los sustituya.

2. *Igualdad, igualación, disciplina.* La institución tiende a reducir a los sujetos a sus funciones en un organigrama ideal, ofreciendo así un régimen disciplinario que presenta dos caras: la cara amable de la igualdad democrática y la cara no tan amable de la igualación burocrática. Contra esta visión, la etnografía debe prestar atención al constante conflicto entre el derecho y la obligación en la instituciones escolares, buscando las segmentaciones empíricas y los compromisos que se practican a través de los segmentos del organigrama ideal.

3. *La comprensión de los fines institucionales como necesidades instrumentales, técnicas, y no como propósitos negociados, convencionales, políticos.* La etnografía no puede, bajo ningún concepto, trabajar desde el supuesto de que la educación escolar es naturalmente imprescindible e inevitable. Debe considerar, a cada paso, que la escuela es sólo una posibilidad entre muchas de practicar la educación, y debe preocuparse por ilustrarlo comparativamente sirviéndose de la Antropología y de la Historia.

4. *La normalización como forma específicamente escolar de reconocimiento de la diversidad.* Por un lado, la etnografía debe prestar una atención cuidadosa al tratamiento de la excepción que los agentes escolares practican continuamente en sus rutinas reales. Por otro lado, la etnografía debe documentar, no sólo las diferencias reales en los procesos educativos empíricos, sino los diferentes modos de concebir la diferencia misma, y de negociarla.

5. *La idea utilitaria de que la educación es un medio que los sujetos usan para cumplir con fines racionalmente definidos y universalmente reconocidos.* Esta idea utilitaria se corresponde con una representación distanciada de los mundos concretos de los agentes escolares. En primer lugar, porque los programadores escolares, como los programadores de cualquier otro sistema experto, buscan desanclar a la institución, voluntariamente, de cualquier mundo vivido, y pretenden así dotarla de una validez universal, deslocalizarla, liberarla de la aplicabilidad inmediata de sus saberes en el presente (cf. Hansen, 1979). La pedagogía, como cualquier otro sistema experto de saberes en el ámbito de todas las ciencias (pero todavía más, al situarse teóricamente la escuela en el centro productivo de la ciencia misma) idealiza sus propias prácticas en el contexto de un conjunto de teorías educativas universalistas. Estas teorías intentan dar forma al currículum, incluyendo estrategias pedagógicas que sistemáticamente se pretenden li-

beradas de los contextos locales: códigos elaborados, formas verticales de conocimiento (Bernstein, 1974; 1999)²¹. La etnografía, en colaboración con los discursos pedagógicos que son conscientes de estas idealizaciones (Giroux y Flecha, 1992; Pérez Gómez, 1998) debe revelar las tensiones entre esta pretensión deslocalizadora y el principio de relevancia cultural. Debe ser sensible a la reflexividad de quienes trabajan cotidianamente en los establecimientos escolares y a las articulaciones entre sus puntos de vista críticos y sus trayectorias vitales. Pues las instituciones humanas no son instrumentos que utilizamos, como herramientas externas a nuestros cuerpos, sino sistemas de reglas que nos constituyen, nos construyen por dentro y configuran nuestra manera de relacionarnos.

* * *

Pero todo esto es inviable si previamente no entendemos que esta visión instrumental de la enseñanza es, ella misma, un potente paradigma de producción de evidencia. La escuela se expresa a través de la visión instrumental que le da sentido, como antes dije que se expresa a través de la codificación individualista. Como consecuencia de esta visión instrumental, el orden primario de la realidad escolar es el de dos dispositivos pretendidamente coordinados: los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los procesos de evaluación escolar. Tan potente es esta construcción de realidad que cree ver en la educación escolar un mero ingenio de transmisión y evaluación de saberes, que buena parte de nuestra propia historia como antropólogos de la educación y etnógrafos de la escuela se ha erigido sobre la obsesión por comprender la llamada «transmisión y adquisición de la cultura»²². Como si todo el proceso educativo, en cualquier sitio, pudiera ser considerado desde la óptica, eminentemente escolar, de un contenido cultural que transita de mente en mente, intangible e intocado por las mentes y los cuerpos entre los que transita.

En un artículo titulado «La cultura como objeto» critiqué con Honorio Velasco esta idea (Díaz de Rada y Velasco, 1996). El currículum escolar de las Ciencias de la Educación y ese supuesto objeto de transmisión y adquisición que los antropólogos hemos denominado «Cultura» se alfan para no dejarnos ver nada, en el más elemental nivel de los datos. El currículum escolar, como reificación instrumental de los saberes puede y

debe ser pensado en continuidad con cualquier otra forma de reificación positivista²³, provenga de la disciplina que provenga: tanto la reificación de las reducciones museográficas de la cultura material, como la reificación de las reducciones superorgánicas del alma colectiva.

Una vez objetivada e instrumentalizada, convertida en un objeto distante de los sujetos, frente al que los sujetos se sitúan como espectadores, o bajo el que se sitúan como exhaustos portadores, o sobre el que se sitúan como reconocidos expertos, la cultura se convierte en un perfecto estorbo para la Antropología Social y Cultural, y pierde todo su valor analítico. Como materia o como espíritu, la cultura objetivada sólo puede consagrar el estéril dualismo entre materia y espíritu, impidiendo con ello que veamos las prácticas sociales, las síntesis prácticas entre significado y acción, entre alma y cuerpo, que es lo que precisamente nos interesa como etnógrafos. Así pues, tenemos que sobreponernos en parte a nuestra propia historia antropológica para hacer etnografía en las escuelas. Y esto es porque los antropólogos también hemos tenido que ir a la escuela, y hemos aprendido de ella su particular y eficaz manera de restringir el campo de la cultura.

6. LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO DE RESTRICCIÓN DEL CAMPO DE LA CULTURA

La escuela tiene, entre otras, la misión de definir qué debe ser considerado como «cultura», es decir, como cultura legítima. Y al definirla, debe acotarla y objetivarla. Es cierto que la escuela no es la única agencia que lleva a cabo esta misión, pero su poder de definición de los saberes legítimos, sancionado por la ley del estado, le confiere una gran ventaja en el campo de fuerzas de la legitimación. En este campo, la escuela otorga a los sujetos credenciales para hacer valer sus saberes en múltiples formas de intercambio (Bourdieu, 1995; Collins, 1989). En condiciones de desigualdad de acceso a los recursos y recompensas vitales, la cultura definida por la escuela, no es sólo ya una cultura acotada y objetivada, sino también un potente dispositivo de jerarquización de los saberes.

La Antropología Social y Cultural, y con ella la etnografía, tiene la misión de interpretar cualquier forma de vida social con voluntad compa-

rativa, y para ello también usa el concepto de «cultura». A veces, como he señalado, el concepto de cultura que usamos los etnógrafos se aproxima al concepto restringido y objetivado que utiliza la escuela, y entonces hacemos mala etnografía. A veces, entendemos el concepto de cultura como una categoría *teórica* que nos permite reflexionar, sin restricciones, sobre todo lo que los seres humanos hacen y pueden llegar a hacer por medio de códigos comunicativos. Entonces, es posible que nuestras etnografías sean mejores. Cuando trabajamos así, la acción específica de la escuela sobre la cultura va exactamente en contra de la intención etnográfica.

Cuando hacemos buena etnografía, entendemos la cultura como un proceso reflexivo, un conjunto de convenciones que constituye a los sujetos que lo ponen en práctica, es decir, que da forma a sus acciones y a sus relaciones sociales locales. Los sujetos, teóricamente, están hechos de esas convenciones al ponerlas en juego, y al ponerlas en juego son sus agentes y pueden negociarlas hasta el punto de modificarlas. Este conjunto de convenciones que llamamos cultura puede ser objetivado por medio de la etnografía, como cuando lo describimos al hablar de las relaciones cotidianas en un centro escolar o en un conjunto de instituciones de cualquier índole, pero en ningún caso puede ser reducido y sustituido por ninguna de esas objetivaciones, como pretende la escuela.

Esta idea de la cultura local como cultura reflexiva implica que los sujetos sociales concretos son inseparables de sus códigos concretos y abiertos de comunicación. Frente a ella, la escuela propone una idea de la cultura como cultura transitiva, definiéndola como un objeto que es externo a los sujetos y apropiable por ellos, quienesquiera que sean. Por una parte, esta idea transitiva de la cultura, exige entenderla como una cosa con perfiles, abordable, aprehensible, limitada; la cultura, como un objeto, debe poder ser atrapada, incorporada, interiorizada. Por otra parte, esta idea transitiva de la cultura es concurrente con el proceso de desocialización que practica la institución escolar. La institución escolar define la cultura desde el exterior de cualquier forma de vida social concreta, y de hecho trabaja en la dirección de escindir, conceptualmente, a la «sociedad» de la «cultura». Esta es la razón por la que se plantea el problema de la relevancia de la escuela, o sea, el problema de la adaptación de la escuela a las formas de vida social concreta de los sujetos; y también el motivo por el que la escuela, si quiere ser relevante, debe dejar de ser

escuela, o sea institución universalista de saberes deslocalizados, debe salir de su particular «torre de marfil» (Barnhardt, 2002).

Al trabajar sobre una visión restringida del campo de la cultura la escuela consagra ideológicamente una escisión, empíricamente insostenible, entre el proceso sociocultural general –del que la escuela, como cualquier otra institución humana forma parte– y la cultura restringida, la que es sancionada por las credenciales escolares. Esta restricción del campo de la cultura es el tercer eje de producción de evidencia de la institución escolar, con el que tenemos que tener cuidado a la hora de producir nuestros propios datos.

Lo cierto es que como científicos sociales escolarizados nos debatimos agónicamente entre los extremos de estas definiciones de la cultura. Podemos llegar a hablar, por ejemplo, siguiendo a Bourdieu, de un «capital cultural», cuando lo que deberíamos decir simplemente es «capital escolar»; pero si decimos «capital escolar», ¿no estaremos ignorando que, una vez tocada por el trabajo de acotación, objetivación y jerarquización que practica la escuela, la cultura, cualquier forma de cultura, ya no puede ser lo que era²⁴

Vamos a viajar de nuevo al norte de Europa para ilustrar esta última duda. En Sápmi, que es como se denomina en sami ese territorio sin fronteras distribuido hoy en cuatro Estados, y colonizado históricamente por Rusia, Dinamarca-Noruega, Suecia y Finlandia, no había escuelas antes de la colonización. La implantación de las escuelas, como agencias religiosas de los respectivos estados, comenzó en el siglo XVIII; pero la escuela empezó a tener un relieve destacado como instrumento político a principios del siglo XX. Esta historia es hoy reconstruida, por ejemplo, en los libros de fotografías que publica la Asociación Histórica de Guovdageaidnu (Guovdageainnu Historjasearvi, 2002; 2003) y dramatizada con ironía en el teatro²⁵. Especialmente los que pasaron su infancia trabajando en el reno conciben hoy la escuela como una institución que ha ido ganando espacios y tiempos en la vida social. Algunas de estas personas, como Karen Marie Eira Buljo, que coordina una red de mujeres trabajadoras del reno, no creen en absoluto que la escuela sea la mejor manera de educar a los chavales que se van a dedicar a esta actividad, y buscan con un significativo reconocimiento local promover una retirada parcial de la escuela de las vidas de sus hijos (Boazodoallohállddahas, 2001: 75 ss.). En general, sin embargo, creo que pocos allí dudan de que la escuela,

con todas sus ambivalencias, ha jugado a la larga un papel insustituible en la defensa y restauración de la dignidad de los colonizados a los ojos de los colonizadores²⁶. Como pocos pondrían en duda que la escuela es una institución crucial para el mantenimiento de la diversidad idiomática y el reconocimiento de los saberes locales. Otra cosa muy diferente es que depositen una fe ciega en la capacidad de la escuela para producir distinción social acreditada²⁷. Especialmente cuando se trata del mundo del reno, he podido ver hasta qué punto se respeta en Guovdageaidnu a quienes se dedican a este trabajo, para nosotros *manual*. También he podido escuchar a colegas de la Escuela Universitaria Sami y del Instituto Sami, profesores e investigadores como yo, hablar con reverencia de las formas de saber y de hacer de sus parientes en el reno; y a uno de ellos manifestar su orgullo ante la perspectiva de que su hijo se dedique a esta actividad en el futuro. Y todo ello sin que, hasta hace escasamente tres años, se haya empezado a diseñar un sistema de credenciales formales para el ejercicio de este trabajo. Este sistema fue explicado por Inger Anita Smuk, la directora de una nueva institución denominada Oficina de enseñanza de la actividad del reno (*Boazodoallu Oahpahus Kantuvra*) en la Primera conferencia de los jóvenes del reno, celebrada en Guovdageaidnu el 13 de febrero de 2004. El sistema se ha diseñado con la esperanza de acreditar profesionalmente una forma de saber que nunca se ha basado en acreditaciones. La intención fundamental es capacitar legalmente a las personas para continuar estudios universitarios, en una actividad económica con agudos problemas de sostenibilidad²⁸. La duda que formulaba antes encuentra aquí expresión empírica: ¿podrán mantener los trabajadores del reno, en relación con la población local, su indiferencia ante los principios de legitimación del nuevo sistema credencialista? ¿Introducirá este nuevo sistema de acreditaciones, en caso de que prospere, un principio de estratificación basado en las titulaciones? Hoy por hoy, y en lo que respecta a la actividad del reno, tal estratificación sencillamente no existe. La gente simplemente no cree que la escuela pueda determinar en qué consiste la «cultura del reno», y, en consecuencia, tampoco entiende que pueda aislarse de una manera acotada esa supuesta «cultura» de los sujetos sociales que, de hecho, la ponen en práctica día a día.

Superar la restricción del campo de la cultura que practica la escuela, y que nos inspira seguramente a los etnógrafos como alumnos aventajados de ella, implica saber apreciar las continuidades entre el espacio concreto de la producción escolar y el espacio general de las prácticas socioculturales; y tal vez, en el límite, reconocer simplemente que no hay más etnografía de la escuela que la que es posible realizar como etnografía de la sociedad y la cultura.

7. LA FUNCIÓN COMUNICATIVA DE LA ETNOGRAFÍA

Los diversos modos de producción de realidad de la escuela y de la etnografía plantean obstáculos conceptuales importantes, pero también limitan considerablemente nuestra capacidad de entendimiento con quienes hacen la escuela desde dentro: educadores, científicos de la educación, técnicos, políticos, etcétera. Estas diferencias limitan las posibilidades de una auténtica etnografía aplicada a la escuela, al estrechar nuestro potencial comunicativo con quienes deben reformarla. Por este motivo es fundamental reconocer nuestro propio sociocentrismo etnográfico, si es que queremos poner en práctica algo más que un elegante ejercicio crítico. En mi opinión, la clave de estos encontronazos radica en el concepto de cultura y sus usos sociales. Annette Weiner lo ha formulado con precisión: «la Antropología no puede seguir exigiendo derechos de propiedad sobre un concepto que forma parte de muchos otros campos e intereses» (Weiner, 1995: 18).

Lo que sí podemos hacer es comunicar las ventajas del concepto antropológico de cultura. He propuesto aquí entender la cultura como un conjunto no restringido de convenciones, construidas por los agentes sociales en su vida práctica y reconstruidas teóricamente por el etnógrafo en su actividad especializada. Nuestra tarea es comunicar responsablemente por qué y para qué este concepto de cultura es mejor que otros. También debemos esforzarnos en aclarar las desventajas de otros conceptos de cultura, que, de un modo u otro, se han nutrido del saber aportado por la Antropología Social y Cultural: entre otras, la cultura como coartada para legitimar visiones estáticas del proceso social, sustancias contenidas dentro de fronteras, pueblos congelados (cf. Rapport, 2003); o la cultura como mercancía (Weiner, 1995).

Debemos defender convincentemente nuestro concepto de cultura, y probar que sirve mejor que ningún otro a un interés analítico. Si buscamos reformas basadas en conocimiento, si lo que buscamos es saber acerca de la vida social para intervenir mejor sobre los problemas reales, entonces cualquiera de las variantes del concepto antropológico de cultura que he resumido es sencillamente superior, es decir, óptimo en cuanto a su utilidad. Esto es lo que debemos demostrar con nuestras etnografías: que cuando entendemos la cultura como un proceso no restringido de convenciones humanas, podemos llegar a entender también cómo esas convenciones dan forma a las coartadas, construyen las sustancias, erigen las fronteras, y dan nacimiento a las mercancías. Pero no a la inversa.

8. NOTAS

¹ La primera versión de este ensayo fue presentada en la *Primera reunión científica internacional sobre etnografía y educación* (Talavera de la Reina, Julio 2004). Agradezco a Graciela Batallán y Silvana Campanini (Universidad Nacional de Buenos Aires) y a Diana Milstein (Universidad Nacional de Comahue, Argentina) sus comentarios durante el desarrollo de la sesión. Mis colegas de la UNED Francisco Cruces, María García Alonso y Eugenia Ramírez Goicoechea contribuyeron también con sus críticas a la mejora del texto.

² Esta investigación fue realizada con ayuda de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid (Proyecto 05C/003/1996 y 06/0102/1997), bajo la dirección del profesor Honorio Velasco (UNED).

³ Existe de este texto una primera versión en inglés aparecida en la revista *Focaal. European Journal of Anthropology*, número 40, 2002: 35-49, volumen coordinado por Birgit Müller y Catherine Neveu con el título «Mobilizing institutions-Institutionalizing movements».

⁴ Este proyecto lleva el siguiente título: «La construcción de la pertenencia. Prácticas expresivas y apropiaciones de la identidad entre "samis" y "noruegos" en Kautokeino». Se trata de un proyecto en curso que ha recibido los siguientes apoyos, en las sucesivas estancias de estudios y de trabajo de campo: en 2000, una ayuda del Departamento de Exteriores del Gobierno Noruego (*Utenriksdepartementet*) para el estudio de la lengua sami en la Universidad de Tromsø; en 2002, una Ayuda de la Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research (Gr. 6898) complementada con otra del Vicerrectorado de Investigación de la UNED. En 2003, una ayuda de la Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research (Gr. 7092) complementada con una Ayuda del Programa de Movilidad del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PR2003-0276). Agradezco a todas estas instituciones su generosa ayuda. Y muy especialmente, agradezco al profesor Honorio Velasco su apoyo al ocuparse de mis cosas en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED durante estas ausencias intermitentes a lo largo de cuatro años.

⁵ Esto quiere decir que aproximadamente dos tercios de la población se dedican a otra cosas. En general, trabajan en el sector de servicios. Un núcleo muy reducido de población vive de la combinación entre la agricultura, la ganadería estanca y otras prácticas de aprovechamiento del medio natural. De todos modos, prácticamente toda la población local está en relación directa o indirecta con el sector del reno, debido a la densa red de parientes y a la importancia que esta red tiene en la vida local. Pero es preciso introducir estos matices para no caer en la tentación, demasiado frecuente, de creer que todos los sujetos que se identifican como «samis» se dedican a la actividad del reno. No es así. Y este hecho ha constituido y constituye una importante fuente de debates sobre la «sociedad sami» y sus identificaciones étnicas.

⁶ La intervención jurídica de los estados escandinavos en la actividad del reno se remonta con claridad a 1751, cuando se promulgó la ley conocida como «Codicilo lapón» (Kommunal-og Regionaldepartementet, 2003). La primera ley del reno comprensiva para todo el estado noruego es de 1933 (Berg, 1994). Hoy está en proceso una reforma de la última Ley de 1976, en un renovado esfuerzo de reconocimiento de los derechos sobre los pastos y las aguas, y de las estructuras sociales consuetudinarias, que pretende ser sensible al marco jurídico internacional. Este proceso no es sencillo. Parte de los problemas que incorpora se recogen en un documento publicado tras la primera fase informativa de la reforma titulado «Propuesta de cambios en la Ley del reno» (NOU, 2001)

⁷ Las consecuencias de este nuevo régimen de complejidad social suscitan hoy un gran debate entre los investigadores que trabajan en Guovdageaidnu. Entre otros, debemos a Johan Klemet Hætta Kalstad un estudio comprensivo de estos problemas (Kalstad, 1999). Solveig Joks ha analizado estos cambios al examinar el papel de las mujeres en la actividad del reno (Joks, 2001).

⁸ Agradezco especialmente a Mikkel Nils Sara, docente en la Escuela Universitaria Sami de Guovdageaidnu, la ayuda que me ha prestado para reconstruir la actual superposición de *siiddat* y *driftsenheter*. El análisis detallado de estos datos requiere aún algún tiempo.

⁹ Francisco Cruces me ha advertido de la desmesura de este paralelismo. Efectivamente, puede decirse que la eficacia real de la burocracia cuando se trata de producir realidad es imponente, en comparación con la limitada capacidad de la etnografía. Al elaborar este paralelismo estoy pensando en la función reflexiva de la ciencia social en el mundo contemporáneo, tal como ha sido planteada, por ejemplo, por Anthony Giddens: «los “descubrimientos” de la ciencia social, si es que despiertan interés, no permanecen durante mucho tiempo como descubrimientos; cuanto más iluminadores son más probable es que, de hecho, sean incorporados a la acción y de ese modo lleguen a convertirse en principios familiares de la vida social» (Giddens, 1984: 351).

¹⁰ Estos juegos de conceptos son relevantes especialmente para una discusión sobre la cuestión de los derechos de los sujetos, tal como han sido tematizados, por ejemplo, por Nils Oskal, en el contexto de las relaciones étnicas entre «samis» y «noruegos». Su esfuerzo de integración entre la noción estatal de ciudadanía y la defensa de derechos colectivos (cf., por ejemplo, Oskal, 1999) es a mi juicio perfectamente compatible con un enfoque del holismo que entiende la condición relacional de la experiencia de individuos moralmente autónomos. En este marco conceptual, el holismo no se opone al atomismo como la pers-

pectiva del todo se opone a la perspectiva de la parte; sino que se opone al individualismo, como la relación ejercida por un individuo autónomo (*con* otro) se opone al individuo considerado como sustancia sin relaciones (cf. Dumont, 1987).

¹¹ Para dar nombre a este problema, el de la producción de abstracciones de la burocracia frente al pensamiento concreto de la etnografía, se ha recurrido a menudo al dualismo en lo formal y lo informal. Este dualismo oculta más de lo que revela cuando lo que se quiere decir con él es que la etnografía se ocupa de lo informal y los expertos en organización se ocupan de lo formal. Puede que sea así, cuando se hace mala etnografía o mala ciencia de la organización. A mi juicio, el problema relevante para todos los científicos sociales consiste en explorar cómo los sujetos que habitan las instituciones *convierten* concreción en abstracción, informalidad en formalidad, y viceversa. Este trabajo de conversión, fundamental para comprender el proceso empírico de las instituciones, es precisamente el que queda escamoteado cuando se pone el acento en una de las dos caras del dualismo.

¹² Rebecca Rogers ofrece un formidable ejemplo de esta clase de reconstrucción en un artículo titulado «Through the eyes of institution» (Rogers, 2002). Centrándose en el caso de una muchacha «afroamericana» destinada a un aula de educación especial en una escuela norteamericana, la autora muestra el proceso institucional que conduce a la reproducción social de las relaciones de las minorías con la mayoría «a través del discurso de la educación especial» (Rogers, 2002: 214). En su análisis de un sujeto social bien definido, el constituido por los agentes y las relaciones sociales de una institución concreta de evaluación pedagógica y clínica, Rebecca Rogers reconstruye el proceso de acción, revelando así las inconsistencias en los discursos y en las prácticas de los que trabajan «a través de los ojos de la institución».

¹³ El texto completo del evangelista es: «Y aconteció que yendo ellos, uno lo dijo en el camino: Señor, te seguiré donde quiera que fueres. Y le dijo Jesús: Las zorras tienen cuevas, y las aves de los cielos nidos; mas el Hijo del hombre no tiene dónde reclinar la cabeza. Y dijo a otro: Sígueme. Y él dijo: Señor, déjame que primero vaya y entierre a mi padre. Y Jesús le dijo: Deja los muertos que entierren a sus muertos; y tú, ve y anuncia el reino de Dios. Y entonces también dijo otro: Te seguiré, Señor; mas déjame que me despida primero de los que están en mi casa. Y Jesús le dijo: Niguno que poniendo su mano al arado mira atrás, es apto para el reino de Dios» (Lucas, 9: 57-62).

¹⁴ «Real» significa aquí: próximo a la experiencia vivida de los sujetos, perteneciente a la esfera de su mundo de la vida (cf. Schutz y Luckmann, 1977). En otros lugares he reflexionado más extensamente acerca de la relación entre lo local y la práctica (con Francisco Cruces, en Díaz de Rada y Cruces, 1994); y, más recientemente, acerca de por qué lo global sólo puede ser comprendido, en términos empíricos, por referencia a lo local (Díaz de Rada, 2004).

¹⁵ Constitución del Reino de Noruega (*Kongeriket Norges Grundlov* § 110 a).

¹⁶ Los antecedentes inmediatos de este proceso se remontan al encargo gubernamental de instituir, a principios de los años ochenta del siglo pasado, una comisión de trabajo para estudiar la situación de los «Derechos de los Samis». La comisión fue presidida por el jurista Carsten Smith y dio lugar a un documento seminal en 1984 (NAČ, 1984). De este documento se desprendieron dos consecuencias fundamentales: la promulgación de

la «Ley Sami» por la que se instituyó el Parlamento Sami (Justisdepartementet, 1987), que se constituyó por primera vez en 1989; y la inclusión de ese parágrafo § 110a en la Ley Fundamental Noruega. Todos los observadores históricos coinciden en afirmar que este giro de reconocimiento del estado noruego hacia su colonia interior fue propiciado por la crisis social y política en torno al denominado «caso Alta»: un proyecto de embalse del río Alta que suscitó importantes revueltas, especialmente en la segunda mitad de la década de los setenta. Øystein Dalland ha escrito una detallada crónica de estos sucesos (Dalland 1994).

¹⁷ En su parágrafo 3-1.1, la *Ley Sami* establece este Distrito (*Forvaltningsområdet for Samisk Språk*) en el que se incluyen los municipios de Karasjok, Kautokeino, Nesseby, Porsanger, Tana y Kåfjord. Todos estos topónimos están en Noruega, para facilitar su eventual localización en un atlas geográfico. Kautokeino es el nombre noruego de Guovdageaidnu.

¹⁸ Este nuevo currículum escolar incluye, entre otras áreas del saber extensivas a toda la población de Noruega, las áreas específicas de lengua sami en tres de sus variantes dialectales, «Lengua sami y cultura» (*Sámegiella ja kulturrá*), «sociedad» (*servodatoahppu*), artesanía (*Duodji*), Naturaleza y medio ambiente (*Luonddu- ja birasoahppu*), y Hogar (*Ruovttudallooahppu*) (Gonagaslaš girko-, oahpahu- ja dutkandepartementa, 1997).

¹⁹ Benedict Anderson acuñó la famosa expresión «comunidades imaginadas» para referirse a esta clase de sujetos. Evito traerla aquí por diversos motivos. En primer lugar, porque esta expresión está demasiado asociada al estudio de los nacionalismos con vocación de estado, una forma de etnopolítica que no se corresponde con la mayor parte de las ideologías étnicas que he encontrado en el norte de Noruega. En segundo lugar, porque la expresión de Anderson ha sido recurrentemente malinterpretada, a su pesar, como si quisiera decir «falsas comunidades», cuando lo que dice es esto: «Las comunidades no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo con el que son imaginadas» (Anderson, 1993: 24).

²⁰ Estas oposiciones son análogas en un sentido topológico (por la relación entre centros y periferias) pero no en todos los sentidos. El par «sami»/«noruego» está saturado de referentes jurídicos, administrativos y etnopolíticos, no así el par local-municipal/«sami», que se articula en torno a otros principios de estructuración, sobre todo el parentesco.

²¹ Sin embargo, y especialmente en el caso de las ciencias sociales (entre las que se encuentran las ciencias de la educación), el logro de una forma vertical de conocimiento integrada jerárquicamente en torno a una teoría unitaria es sólo una pretensión (Bernstein, 1999: 163, Cruces y Díaz de Rada, 1991). Lo que tenemos, más bien, es una acumulación de lenguajes que, debido a su estructura serial, sólo pueden contentarse con traducirse los unos a los otros, y se ven constantemente sometidos al riesgo de una impugnación por los no-expertos. Por ello, las ciencias sociales están abocadas, en el peor de los casos, al provincianismo de las escuelas, en sus luchas por la «hegemonía lingüística» (Bernstein, 1999: 165); y, en el caso de la etnografía, al «populismo pedagógico» propio de una «etno» sin «grafía», de un particularismo carente de intención teórica (Bernstein, 1999: 169). En el mejor de los casos, creo yo, la debilidad de estas formas de saber puede también convertirse en su fuerza: al introducir sin complejos un principio de discurso tendente a la traducibilidad recíproca de los enfoques, a la comprensión recíproca, y a la intervención consensuada sobre el mundo.

²² Heredera directa de la tradición de estudios de Cultura y Personalidad en los Estados Unidos, la investigación sobre «la transmisión y la adquisición de la cultura» ha sido el primer paso de nuestra formación como antropólogos de la educación. Gracias a ella, hemos podido comprender la idea de la diversidad (y esto, aunque no es suficiente, es esencial). Debemos a autores como George Spindler (1993), Harry Wolcott (1991) o Frederick Gearing (1979) el habernos hecho entender que la educación es diversa, debe ser entendida en el contexto de la especie y nunca debe ser confundida con la escolarización. La etnografía de estos autores, y en particular, la de Harry F. Wolcott, que yo mismo considero modélica, revela, por otra parte, que su comprensión de la educación y de la escuela va mucho más allá de lo que podría sugerir un restringido esquema de transmisión y adquisición de saberes. En España, es fundamental para ilustrar esta tradición el libro de Javier García Castaño y Rafael Pulido (1994). Para una excelente crítica de las consecuencias de centrarse en el concepto de transmisión y adquisición de la cultura, véase Ogbu (1993).

²³ Contra la reificación del currículum escolar tenemos la obra de Michael Apple (Apple, 1986). Norrel London nos muestra las virtudes de la investigación etnohistórica para desvelar las hibridaciones prácticas y adaptaciones locales del currículum escolar en un contexto colonial (London, 2002).

²⁴ La crítica de la noción de «capital cultural» como concepto derivado de una visión sociocéntrica propia de la élite escolarizada ha sido realizada en el mismo ambiente de discusión motivado por los trabajos de Pierre Bourdieu (Grignon y Passeron, 1982). Una crítica muy valiosa del concepto mismo de «capital escolar», como concepto paramétrico análogo al «capital económico» se encontrará en Passeron (1983).

²⁵ El 10 de octubre de 2003 se estrenó en Guovdageaidnu la obra Internáhtta (Internado) que reconstruye la vida en los centros escolares planificados por el estado noruego a partir de 1902 como instituciones de asimilación cultural (Solbakk, 1997: 144 ss.). Internáhtta, escrita por Magne Ove Varsi y Harriet Nordlund, fue puesta en escena por el *Beivvaš Sámi Teáhter*.

²⁶ En un libro sobre los cambios en las prácticas educativas en Sápmi, Asta Balto ha señalado esta ambivalencia. La sección que lleva por título «Las consecuencias indeseadas de la escuela» expone la pauta típica de introducción de discontinuidades culturales que las escuelas han traído consigo en los contextos coloniales (Balto, 1997: 47-48; cf. Spindler, 1987): la escuela nos da conocimiento para el control, pero también nos arrebató el control para dar conocimiento.

²⁷ No hay ninguna razón para suponer que este efecto de la escuela deba ser reconocido por todos los seres humanos en cualquier parte, ni siquiera cuando la escuela es heredera de una larga tradición histórica. Bourdieu ha indicado con precisión que la escuela titula sobre todo a quien necesita de su titulación, a quien debe confiar en el «modo de reproducción con componente escolar» como forma fundamental de contar para alguien en el campo social (Bourdieu, 1993).

²⁸ El Instituto de enseñanza media de Guovdageaidnu ofrece formación profesional asociada a la actividad del reno. La validez real de estos aprendizajes es constantemente puesta en tela de juicio. Además, esta formación se ha revelado insuficiente para animar a los jóvenes del reno a continuar en la carrera escolar.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Benedict, 1993 [1983], *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de cultura económica.
- APPLE, Michael W., 1986 [1979], *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- BALTO, Asta, 1997, *Sámi mánaidbajásgeassin nuppástuvvá*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- BARNHARDT, Ray, 2002, Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance, *Anthropology and Education Quarterly*, 33 (2): 238-249.
- BERG, Bård A., 1994, *Reindrifstloven av 1933*, Om den første reindrifstloven som omfatter hele Norge: bakgrunn, forhistorie og innhold, *Diedut*, 1994, 4.
- BERNSTEIN, Basil, 1974, *Class, Codes and Control*, Londres: Routledge and Kegan Paul. 3 Volúmenes.
- BERNSTEIN, Basil, 1999, Vertical and Horizontal Discourse: An Essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2): 158-173.
- BOAZODOALLOHÁLDDAHUS, 2001, Informe del seminario *Nissonolbmot ja boazodoallu/Kvinner og reindrift*. Alta: Reindrifstforvaltningen Øst-Finnmark.
- BOURDIEU, Pierre, 1993 [1989], Los poderes y su reproducción. En Honorio Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta. 389-429.
- COLLINS, Randall, 1989 [1979], *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Madrid, Akal.
- CRUCES, Francisco, Ángel Díaz de Rada, Honorio Velasco, Roberto Fernández, Celeste Jiménez de Madariaga y Raúl Sánchez Molina, 2003, ¿Confianza, cosmética o sospecha? Una etnografía multi-situada de las relaciones entre instituciones y usuarios en seis sistemas expertos en España, *Alteridades*, 13 (25): 77-90.
- CRUCES, Francisco, y Ángel Díaz de Rada, 1991, Traducción y derivación. Una reflexión sobre el lenguaje conceptual de la antropología, *Antropología. Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos*, 1: 85-106.

- DALLAND, Øystein, 1994, *Altakronike. En infallsport fra og til «Demningen». Linjer, motiver, nettverk, hendelser og resultater i Altasaken*, Karasjok, Davvi Girji.
- DÍAZ DE RADA, Ángel, 1996, *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.
- DÍAZ DE RADA, Ángel, 2003, Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía, *Revista de dialectología y tradiciones populares*, LVIII, 1: 237-262.
- DÍAZ DE RADA, Ángel, 2004, El sujeto en la corriente. reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización. En Luis Díaz Viana (editor), *El nuevo orden del caos: consecuencias socioculturales de la globalización*, Madrid, CSIC.
- DÍAZ DE RADA, Ángel, y FRANCISCO CRUCES, 1994, The Mysteries of Incarnation: Some Problems to do with the Analytic Language of Practice. En Kirsten Hastrup y Peter Hervik (editores), *Social Experience and Anthropological Knowledge*, Londres, Routledge, pp. 101-120.
- DÍAZ DE RADA, Ángel, y HONORIO VELASCO, 1996, La cultura como objeto, *Signos*, 17: 6-12.
- DREBEN, Robert, 1968, *On What Is Learned in School*, Menlo Park, Addison-Wesley.
- DUMONT, Louis, 1987 [1983], *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid, Alianza.
- EDDY, Elizabeth M., 1975, *Becoming a Teacher. The Passage to Professional Status*, New York, Teacher College Press.
- GARCÍA CASTAÑO, Javier, y RAFAEL A. PULIDO, 1994, *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*, Madrid, Eudema.
- GEARING, Frederick, 1979, A Reference Model for a Culture Theory of Education and Schooling. En Frederick Gearing y L. Sangree, *Toward a Cultural Theory of Education and Schooling*, Nueva York, Mouton.
- GIDDENS, Anthony, 1984, *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Oxford, Polity Press.
- GIDDENS, Anthony, 1987 [1967], *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*, Buenos Aires, Amorrortu.

- GIDDENS, Anthony, 1990, *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- GIROUX, Henry A. y Ramón FLECHA, 1992, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- GONAGASLAŠ GIRKO-, OAHPAHUS- JA DUTKANDEPARTEMENTA, 1997, *10-jagi vuoddoskuvlla sámii oahppoplánat*, Oslo.
- GRIGNON, Claude, y Jean-Claude PASSERON, 1982, *Sociologie de la culture et sociologie des cultures populaires*, París, Gides.
- GUOVDAGEAINNU HISTORJASEARVI, 2002, 2003, *Govvagirji IV y Govvagirji VI*, volúmenes 8 y 10, respectivamente, de la serie *Muitalusat ja dahpahasat Guovdageainnus*, Alta, Fagtrykk Alta.
- HANSEN, Judith Friedman, 1979, *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*, Prospect Heights, Waveland Press.
- HARRIS, Grace Gredys, 1989, Concepts of Individual, Self, and Person in description and Analysis, *American anthropologist*, 91: 599-612.
- HERZFELD, Michael, 1992, *The Social Production of Indifference. Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*, Londres, The University of Chicago Press.
- HIRVONEN, Vuokko, 2003a, *Mo sámáidathtit skuvlla? Reforpmá 97 evalueren*, Kárášjohka, Cálliidlágádus.
- HIRVONEN, Vuokko, (Ed.), 2003b, *Sámii skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpmá 97 evalueren*, Kárášjohka, Cálliidlágádus.
- JACKSON, Philip, 1968, *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- JOKS, Solveig, 2001, Boazosámii nissonolbmot. Guovddážiis báike- ja siidadoalus muhto vajálduvvon almmolaččat. *Dieđut*, 2001, 5.
- JUSTISDEPARTEMENTET, 1987, *Ley 1987-06-12 nr 56, Lov om sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven)*.
- KALSTAD, Johan Klemet Hætta, 1999, Reindriftspolitik og samisk kultur –en uløselig konflikt? En studie av reindriftstilpasninger og moderne reindriftspolitik, *Dieđut*, 1999, 2.
- KESKITALO, Alf Isak, 1998, *Guovdageainnu suohkangirji / Kautokeino sognebok*, Kautokeino, Kautokeino kommune.
- KESKITALO, Jan Henry, 2003, «Sámii skuvlla» ovdáneapmi ja dan báikkálaš heiveheapmi –suohkaniid ja skuvllaid plánain ja oahpaheddjiid

- oaiviliid mielde. En Vuokko Hirvonen (Ed.), *Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpmá 97 evalueren*, Kárášjohka, Cálliidlágádus, pp. 20-35.
- KOMMUNAL-OG REGIONALDEPARTEMENTET, [2003], *Ley 1751-10-02 nr 00: Første Codicil og Tillæg til Grendse-Traktaten imellem Kongerigerne Norge og Sverrig Lapperne betreffende (Lappekodisillen)*.
- LANDBRUKSDEPARTEMENTET, 1978, *Ley 1978-06-09 nr 49: Lov om rein-drift*.
- LAREAU, Annette, y Wesley SHUMAR, 1996, The problem of Individualism in Family-School Policies, *Sociology of Education*, 69: 24-39.
- LERENA, Carlos, 1983, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.
- LONDON, Norrel A., 2002, Curriculum Convergence: An Ethno-historical Investigation into Schooling in Trinidad and Tobago, *Comparative Education*, 38 (1): 53-72.
- NAČ, 1984, Sámi vuoigatvuodaid dili birra, *Norgga almmolaš čilgehusat*, 1984: 18S.
- NOU, 2001, Forslag til endringer i reindriftsloven, *Norges offentlige utredninger*, 2001: 35.
- OGBU, John U., 1993 [1981], Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple, en Honorio Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 145-174.
- OSKAL, Nils, 1999, Kultur og rettigheter. En Harald Eidheim (editor), *Samer og nordmenn. Temær i jus, historie og sosialantropologi*, Oslo, Cappelen akademisk forlag, pp. 141-163.
- PAINE, Robert, 1994, *Herd of the Tundra. A portrait of Saami Reindeer Pastoralism*, Londres, Smithsonian Institution Press.
- PAINE, Robert, 2004, Saami Reindeer Pastoralism: Quo Vadis?, *Ethnos*, 69 (1): 23-42.
- PARSONS, Talcott, 1966, *Estructura y proceso en las sociedades modernas*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- PASSERON, Jean-Claude, 1983, La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos, *Educación y sociedad*, 1: 5-27.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- RAPPORT, Nigel, 2003, «Culture is no Excuse», Critiquing Multicultural Essentialism and Identifying the Anthropological Concrete», *Social Anthropology*, 11 (3): 373-384.
- ROGERS, Rebecca, 2002, Through the Eyes of the Institution: A Critical Discourse Analysis of Decision Making in Two Special Education Meetings, *Anthropology and Education Quarterly*, 33 (2): 213-237.
- SARA, Mikkel Nils, 2003, Árbevirolaš sámi dieđut ja máhtut sámi vuodđoskuvllas, en Vuokko Hirvonen (editora), *Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpma 97 evalueren*, Kárášjohka, Cálliidlágádus, pp. 121-138.
- SCHUTZ, Alfred, y Thomas LUCKMANN, 1977 [1973], *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SKÅLNES, Sunniva, 2003, *Bustad og beiteland*, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet: Fakultet for arkitektur og bilekunst, dr. Ingeniøravhandling, 2003:51.
- SOLBAKK, Aage, 1997, *Sami historjá 2. 1751 rájes dálá áigái*, Kárášjohka, Davvi girji.
- SPINDLER, George D., 1993 [1987], La transmisión de la cultura, en Honorio Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, pp. 205-241.
- STEEN, Adolf, 1956, Flytninger og byer, en *Kautokeinostudier*, Oslo, Norsk Folkemuseum, pp. 74-112.
- VELASCO, Honorio, y Ángel DÍAZ DE RADA, 1997, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.
- WALLACE, Anthony F. C., 1972, *Cultura y personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- WEINER, Annette B., 1995, Culture and our Discontents, *American Anthropologist*, 97 (1): 14-21.
- WOLCOTT, Harry F., 1991, Propriospect and the Acquisition of Culture, *Anthropology and Education Quarterly*, 22 (3): 251-273.
- WOLCOTT, Harry F., 1993 [1985], Sobre la intención etnográfica, en Honorio Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada

(editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, pp. 127-144.