

Antropologia Portuguesa

Volume 22-23 · 2005-2006

Departamento de Antropologia | Universidade de Coimbra

Dossier Temático

VIOLÊNCIA

La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica

Maria Isabel Jociles Rubio

Universidad Complutense de Madrid

jociles@cps.ucm.es

Resumen En este artículo se defiende, por un lado, que el saber-hacer de un entrevistador cualitativo se adquiere mediante la práctica y la reflexión sobre la práctica, y no mediante la “adaptación” a situaciones concretas de las normas o prescripciones generales que suelen proponerse en los tratados metodológicos al uso. Partiendo de la idea de que el hecho de entrevistar y de seguir dichas reglas no garantiza que “se dé la palabra” a los actores sociales, se emprende después un análisis crítico de distintos casos concretos de “imposición” ejercida durante la entrevista.

Palabras-clave Puntos de vista; entrevista etnográfica; metodología; violencia simbólica; discurso.

Abstract In the present paper the point is made that a interviewer’s know-how is better acquired through practice and reflection on that practice than through ‘adapting’ general norms and prescriptions to concrete situations, as advanced in most textbooks on methodology. From the standpoint that the fact of interviewing and following those prescriptions does not ensure that voice is given to social actors, a critical analysis is pursued on different actual instances of symbolic violence exerted in the context of interviewing.

Key words Points of view; ethnographic interview; methodology; symbolic violence; discourse.

Las prescripciones acerca de las preguntas en la entrevista etnográfica

La pretensión de recuperar el punto de vista de los actores sociales, sea de “los excluidos”, “los marginados” o “los vencidos”, sea de “los notables” o “los vencedores” (para utilizar unas expresiones que menudean en los

estudios de historia oral¹), no lleva por sí sola a que tal recuperación se produzca, no equivale a que las palabras que los actores sociales construyen sean las suyas, ni siquiera en los casos en que se trata de seguir (o se siguen) las pautas, prescripciones o normas de interrogatorio recomendadas para la denominada entrevista abierta, en profundidad, semi-directiva, no estructurada o etnográfica², que se considera el instrumento más adecuado para lograrlo. En muchas ocasiones, lo que el entrevistador consigue no es otra cosa que una réplica de su propio discurso, esto es, impone en el del entrevistado contenidos, marcos de sentido, categorías, premisas, “perspectivas”, periodizaciones, etc., y buena parte de las veces, todo ello a la vez. En suma, como dice Mauricio Catani, “le dicta la palabra” (1990: 156) o, como diría Pierre Bourdieu, se la impone (1999: 529).

Es preciso hacer hincapié en el hecho de que estas imposiciones se producen – como se ha indicado – incluso cuando se intentan seguir (o se siguen) las pautas de la entrevista abierta y, por tanto, cuando el entrevistador piensa que ha establecido ya las condiciones necesarias para no imponer su punto de vista; lo cual resulta especialmente grave por cuanto se corre el riesgo de que los resultados no sean problematizados ni siquiera en el momento del análisis. Es decir, el dictado de la palabra tiene (y puede tener) lugar aunque no se confeccione y/o no se aplique un guión pre-establecido de preguntas y se relancen al entrevistado las que son sugeridas por lo que él ha enunciado previamente, aunque la actitud del entrevistador sea plantear pocas preguntas y prestar atención a lo que el otro dice, aunque no exprese sus opiniones o juicios de valor sobre lo dicho y, para mencionar una sola cosa más, aunque no formule cuestiones cerradas/ falsamente abiertas, insinuativas/

¹ Este artículo fue escrito en la primavera de 2003 a partir de las notas elaboradas para dictar una conferencia dentro de un ciclo de ellas acerca de los “Archivos de la Palabra”, organizado por el Instituto de Estudios Albaceteños “Don Juan Manuel” y celebrado ese mismo año. Se aborda el tema de la entrevista realizada en un contexto de investigación etnográfica – donde suelen insertarla los antropólogos sociales-, sin que ello signifique, no obstante, que se otorgue un lugar privilegiado a esta técnica sobre las otras (observación participante, grupos de discusión...) que forman parte asimismo de dicha estrategia de investigación, y cuyo examen simplemente no se realiza aquí (*vide*, a este respecto Jociles, 1999a y 1999b).

² Sin duda, entre las pautas que se brindan para esta modalidad de entrevista las hay que no se refieren a las preguntas, a las formas de interrogar, sino a otros aspectos de la técnica (como la selección de los entrevistados, el lugar donde efectuarla, la transcripción, etc.), a los que – sin embargo – no se hace referencia aquí.

dirigidas o disyuntivas. Ello es así no sólo porque el seguimiento de estas pautas no garantiza que no se imponga el punto de vista del investigador en el discurso del entrevistado, sino porque resulta casi imposible que puedan servir de guía de la conducta del primero en una situación dada de entrevista. Centrándonos, para comenzar, en este último punto, nos encontramos, en primer lugar, con que las pautas ofrecidas para la entrevista abierta por cada autor son diferentes en aspectos significativos, y a veces contradictorias entre sí.³ Para mostrarlo, tomaré como ejemplo una de las enumeradas más arriba, una de las que de modo más evidente procuran sortear el dictado de la palabra y constituyen, por tanto, un intento de minimizar la imposición que el entrevistador podría ejercer sobre el entrevistado: aludo aquí a la que se refiere a la planificación previa y, particularmente, a la pre-confección o no de un guión de preguntas. En lo que parecen coincidir todos los autores es que ese guión no es asimilable a los empleados en las entrevistas estructuradas, no puede consistir en un cuestionario de preguntas concretas dirigido a encauzar paso a paso el discurso del entrevistado, pero declaran asimismo que la entrevista no es una conversación en que se deja enteramente libre al interlocutor para hablar de lo que quiera. Entre ambos extremos, las propuestas varían bastante. Así, por ejemplo, Ronald Fraser (1990: 137) disuade de elaborar un guión de preguntas porque, según afirma, nunca se sabe lo que la gente va a contar sobre sus vidas y él, al menos, hasta que lo sepa, no puede prever qué preguntas específicas hacer: “la historia de vida es descubrimiento”. No dice nada, sin embargo, acerca de elaborarlo de algún otro modo, pero sí desaconseja el uso durante la entrevista de cualquier guión escrito, por cuanto – en su opinión – esto inhibe tanto al entrevistador como al entrevistado. Linda Shopes (2001: 135-136), por su parte, recomienda realizar una lista de temas y de subtemas a tratar, pero no en forma de preguntas que coarten “la flexibilidad necesaria”. No se manifiesta, empero, sobre la conveniencia o no de llevar esta lista por escrito. Por último, Dean Hammer y Aaron Wildavsky (1990: 29) no sólo proponen efectuar un guión de temas y de subtemas y que éste sea aplicado en el orden en que se ha estipulado, sino preparar asimismo lo que llaman preguntas-guía, que no son sino preguntas pre-elaboradas, cuya aplicación – eso sí – debe reducirse al

³ No es tampoco inhabitual que algunas de las normas brindadas por un solo autor sean mutuamente contradictorias o, al menos, difícil de compaginar.

mínimo, economizándolas.⁴ Así las cosas, ¿hemos de pergeñar un guión de temas y subtemas o nada en absoluto?, ¿tenemos que seguirlo en el orden que hemos previsto o no?, ¿debemos llevarlo por escrito a la situación de entrevista o dejarlo en casa?, ¿hemos de utilizar preguntas pre-elaboradas, aunque sean pocas, o no utilizarlas?

Dada la diversidad de sus formulaciones, el conocer las prescripciones, normas o pautas no despeja las perplejidades, las incertidumbres. Es más, suelen estar enunciadas de modo tan vago o general que resulta difícil saber cuándo se las está siguiendo y cuándo no o en qué consiste exactamente el seguirlas. Por ejemplo, los ya citados Hammer y Wildavsky (1990: 26) aseguran que “deberíamos anticipar las respuestas que probablemente aparecerán en una entrevista determinada”, y que esto “requiere recabar información acerca del individuo, de su estatus profesional y de su situación laboral”, puesto que sabiendo esto “se está en mejor disposición para guiar la discusión hacia áreas en las que el entrevistado tiene experiencia concreta, así como su propia visión de las cosas”. No obstante, añaden acto seguido un *pero*: “llevar una idea preconcebida demasiado marcada, podría conducir por mal camino al entrevistador, al restarle sensibilidad hacia lo que su entrevistado le intenta comunicar”; de modo que la pauta queda finalmente enunciada de la siguiente manera: “Se debe anticipar pero no demasiado”. Ante prescripciones como ésta, uno se pregunta: ¿cuándo es demasiado y cuándo suficiente?, ¿cuál es el grado justo de anticipación?, ¿cómo conocerlo de antemano?...⁵

Así, para evitar imponer ideas preconcebidas al entrevistado, se insta – entre otras cosas – a no pre-elaborar preguntas, a no anticipar demasiado o, en otras ocasiones, a no usar preguntas cerradas/disyuntivas o insinuativas. Entonces, ¿en función de qué hacer las preguntas y cómo? Es frecuente que, para ello, se recomiende prestar atención a lo que dice el entrevistado y/o ir interpretando lo que va diciendo, haciendo las preguntas en función de lo

⁴ Ninguno de estos autores distingue, en el contexto de la planificación previa de la entrevista, entre las preguntas que el investigador se hace a sí mismo (o preguntas teóricas que tratará de responder a partir del análisis del discurso producido) y las preguntas “efectivas” que hará a los entrevistados. Esta distinción – para mí, crucial – sí es planteada, por ejemplo, por Ricardo Sanmartín (2000: 105-126).

⁵ Igualmente, en una de las prescripciones mencionadas más arriba, el quid de la cuestión está en saber cuál es el punto más acá del cual se economizan las preguntas-guía y más allá del cual se abusa de ellas.

que llama la atención, de lo que se interpreta o de lo que se estima que es necesario que el entrevistado clarifique, haga explícito, explique o desarrolle más. Ahora bien, ¿elude ello que tales preguntas se realicen desde las ideas preconcebidas, ya provengan éstas de teorías sociales o del sentido común? En mi opinión, no, tal como intentaré poner de relieve a través del análisis de algunos fragmentos de entrevistas que expondré más adelante. ¿Tenemos, en ese caso, que complementar normas como las anteriores con nuevas pautas o prescripciones?, ¿cuántas normas puede un entrevistador tener en cuenta a la vez para enfrentarse a una sola pregunta?... El propio planteamiento de cuestiones de esta índole (sobrevinidas casi inevitablemente cuando uno se interroga sobre qué pautas seguir y cómo seguirlas para conseguir unos efectos deseados o para evitar los indeseados) encierra una petición de principio que, siguiendo a Bourdieu (1991: 31, 69-70) y – con él – a Wittgenstein, voy a tratar de cuestionar más adelante: que el entrevistador efectúa sus preguntas siguiendo normas y que, por tanto, su buena práctica como tal depende de cuáles y cuántas sigue.

Las características de las prescripciones ofrecidas para la entrevista (vaguedad, generalidad, contradicción, etc.) no constituyen fallas de sus autores, sino el producto ineludible de cualquier propuesta de pautas, dado que éstas se tienen que enunciar de tal modo que sirvan para toda entrevista o, si no, para todo un tipo de entrevistas, para su aplicabilidad en contextos muy diversos. Sin embargo, como reconocen los mismos Hammer y Wildavsky (1990: 24), “las circunstancias alteran los casos”, y aquellas en que se desarrollan las entrevistas son múltiples y variadas o, dicho de otra manera, el saber-hacer del entrevistador es un saber circunstanciado, un saber formular preguntas que sean adecuadas a unas condiciones que suelen ser diferentes en cada entrevista e, incluso, en cada momento de la misma: quién es y cómo es el entrevistado, qué ha dicho previamente, qué discurso ha ido generando, qué imagen se ha creado del entrevistador, etc, etc. Tanto es así que las prescripciones que se plantean de modo menos vago, menos ambiguo, puede que no resulten válidas para todos los casos, porque no producen los mismos efectos. Me refiero, por ejemplo, a la interdicción de hacer preguntas cerradas, disyuntivas e insinuativas. Las primeras son las que admiten respuestas breves de sí o no. Las segundas empujan al entrevistado a posicionarse ante las disyunciones contenidas en ellas. Y las terceras sugieren o insinúan las respuestas. A modo ilustrativo, transcribo a continuación un fragmento de una entrevista realizada a un ginecólogo dentro

de un estudio sobre las relaciones que el personal sanitario de los centros de salud de Madrid (España) mantiene con los usuarios inmigrantes:

E – (M)e gustaría que me hablaras un poco sobre la atención sanitaria que se le presta a los inmigrantes y cómo ves tú que es la atención: **si son más demandantes que el resto de la población...** Que yo no sé si tú ahora mismo ves muchas inmigrantes o pocas.

M – Ahora mismo la población que vemos de inmigrantes es menor que la que veía hace escasamente medio año, pero sí, seguimos viendo alguna que otra...! *A nivel de solicitud de demanda de atención*, pues, en lo que yo me baso, en la ginecología, *sí hay un poco más, crees que hay un poco más de solicitud de atención*, pero por descoordinación principalmente, porque ellas no se ven lo suficientemente estudiadas, atendidas, en los centros de atención primaria y de especializada, y acuden más a las urgencias en demanda de una atención que se puede dar en estos centros (Enero de 2003).⁶

La intervención de la entrevistadora en este fragmento recién expuesto contiene, en realidad, dos preguntas. El entrevistado contesta, en primer lugar, a la segunda, pero la insinuación de la primera (subrayada con negrita) se deja notar en él más adelante, pues va a enfocar a los inmigrantes bajo la óptica de ser más o menos “demandantes” de atención sanitaria (ver la frase enfatizada con cursiva); una óptica que es común entre el personal sanitario, pero que no había aparecido en este caso antes de que la entrevistadora interviniera de la forma reseñada. El problema de este tipo de preguntas consiste en que, de producirse sus efectos potenciales, impiden conocer cuáles son los términos de relevancia del entrevistado acerca del fenómeno sobre el que se le interroga, pues los que aparecen en las respuestas son los ya preestablecidos en las preguntas. Con todo, hay ocasiones en que las preguntas cerradas, disyuntivas o insinuativas, porque recogen insinuaciones o disyunciones anteriormente planteadas por el entrevistado, no tienen ese

⁶ Entrevista realizada por Pilar del Saz Garrido. Tanto la autora de esta entrevista como los autores/as de otras que mencionaré a continuación, efectuadas en el contexto de investigaciones no publicadas y, en la mayoría de los casos, no acabadas, me han concedido permiso para utilizarlas como ejemplos de las imposiciones habituales que los entrevistadores llevamos a cabo. Es más, en la mayoría de los casos he tenido la oportunidad de conocer la mirada crítica que ellos mismos han dirigido a su trabajo. Quiero agradecerles a todos/as su confianza y generosidad.

efecto impositivo, no suponen un dictado de la palabra. Es más, en el contexto en que se hacen, no cumplen otra función que la de una recapitulación/eco que trasmite al entrevistado la idea de que se le está escuchando y que se le invita a continuar hablando sobre el tema. Veamos también un ejemplo, procedente de la misma entrevista citada anteriormente:

M – Porque, claro, tienes que ponerla al día (a la paciente inmigrante magrebí); tienes que hacerle llamar la atención sobre ese tema (que se hagan la revisión ginecológica). Y es muy difícil, porque tienes problemas de comunicación con ella. Los maridos que las acompañan muchas veces quieren llevar la voz cantante porque ellos ni siquiera les han dejado aprender el castellano; muchas mujeres que están recluidas en el núcleo familiar con el marido.

E – O sea, ¿que **llevan al marido porque ellas no saben hablar español?**

M – Llevan al marido porque ellas prácticamente no saben hablar español. Él sí, porque trabaja fuera, pero ella está en casa y no sale, y le dices al marido que la deje salir para que aprenda a hablar español y te dicen: ‘Yo ya hablo por ella’ y, claro, es muy difícil comunicar con ellas y nosotros hemos tenido casos, pues, bastante dramáticos (Enero de 2003).

¿No son útiles, por consiguiente, pautas como las anteriores para poder desarrollar una entrevista abierta o etnográfica que, entre otras cosas, no “dicte la palabra” a los entrevistados? Llegar a una conclusión de esta índole no es lo que ha animado el examen que he bosquejado más arriba de las normas propuestas para la entrevista, sino fundamentar, aunque sea parcialmente, la tesis de que su utilidad lo es menos en cuanto tales normas, en cuanto guías para la acción de entrevistar, que como uno de los elementos que permiten la reflexión sobre la entrevista que se va a realizar, se realiza y/o se ha realizado⁷. En mi opinión, la aportación que la antropología puede hacer para evitar “imponer un punto de vista al entrevistado” o

⁷ Lo cual, dicho sea de paso, tampoco despeja las incertidumbres y perplejidades del entrevistador. Ahora bien, al menos, contribuye a acabar con el síndrome del “entrevistador puritano”: aquel que, obsesionado con las normas, se auto-flagela (o se muestra implacable en su juicio sobre los demás) cuando considera no haberlas seguido (o que no lo han hecho los otros), y se complace acriticamente cuando estima que sí lo ha hecho, independientemente de los resultados obtenidos.

“dictarle la palabra” es menos la formulación de unas prescripciones a seguir (sean como las enumeradas precedentemente o cualesquiera otras) que un rasgo que, aunque no exclusivo de la disciplina, ha caracterizado históricamente su desarrollo: la reflexividad o, más bien, una forma muy determinada de aplicarla a lo muy concreto. La antropología, según las épocas, se ha cuestionado a sí misma en lo que se refiere, por ejemplo, a la imagen/representación que ha proporcionado de los primitivos/ de los otros, el hecho de presentar a las sociedades/ grupos estudiados como aislados o al margen de las relaciones político-económicas de colonización/ dependencia en que estaban inmersos, el no reconocimiento de la co-autoría de los informantes...; lo que ha supuesto, en buena medida, una reflexión acerca del propio investigador y, sobre todo, acerca de la teoría y/o de la metodología que éste ha desplegado a la hora de intentar dar cuenta de esos “otros”. Lo interesante es que esa vuelta de la disciplina sobre sí misma ha supuesto no sólo un cuestionamiento de sus ‘productos’, sino también de las operaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas aparentemente más triviales que estaban en la base de los procesos de investigación y/o de escritura que han dado lugar a ellos. Y es este tipo de mirada reflexiva y autocrítica hacia el propio quehacer⁸ lo que estimo que puede trasladarse a la práctica de la entrevista con el objeto de detectar, primero, y tratar de superar, después, los modos a través de los cuales, a veces de forma casi imperceptible y a menudo de manera no intencional, se “dicta la palabra” a los entrevistados. Dentro de este ejercicio auto-reflexivo, las ideas generales contenidas en las prescripciones para la entrevista se convierten -como he comentado antes- en elementos/ criterios, aunque no necesariamente los únicos, que facilitan captar esas imposiciones.

El saber-hacer del entrevistador

¿Por qué este cambio de perspectiva?, ¿por qué sustituir el seguimiento de unas pautas por la realización de un ejercicio de reflexividad sobre lo que se va a hacer, se está haciendo o se ha hecho? En parte, ya he contestado más atrás a esta cuestión. Pienso que el saber-hacer de un entrevistador tiene que ver menos con lo que se entiende que es el trabajo

⁸ Que también para la entrevista recomienda Bourdieu (1999: 527-543).

de un tecnólogo, que con el quehacer de un artesano: en lugar de partir de unas determinadas ideas (pautas, prescripciones o normas) generales que iría concretando para aplicarlas a la práctica, parte de la práctica y de la reflexión sobre ella. El entrevistador no actúa⁹, en contra de lo que insinúan Hammer y Wildavsky (1990: 24), como un traductor/adaptador de prescripciones generales, vagas y “con lagunas” a situaciones específicas gracias a cualidades (“requerimientos” dicen ellos) tales como “la valentía”, “la flexibilidad” y “la autogestión”, sino desplegando en cada entrevista disposiciones diferentes¹⁰. Su saber-hacer, por tanto, entraña la incorporación de un conjunto de disposiciones heterogéneas, no unitarias y, a veces, incluso contradictorias entre sí, adquiridas en situaciones distintas, que el entrevistador adopta conforme va reconociendo circunstancias semejantes a aquellas en que se han generado tales disposiciones¹¹. Por esto es por lo que considero que la formación de un entrevistador que, entre otras cosas, se preocupe por “no dictar la palabra” no debe perseguir el aprendizaje de una serie de normas orientadas a ello, sino la adquisición del hábito de reflexionar sobre sus preguntas, los efectos de sus preguntas sobre el discurso del entrevistado y las condiciones (estructurales y situacionales) que pudieran hacer inteligible tales efectos. De lo cual se desprende igualmente que el buen entrevistador no es aquel que, en el transcurso de una entrevista, no formula -verbigracia- ninguna pregunta que contenga alguna imposición de su punto de vista o cualquier otro “error” (algo prácticamente imposible¹²), sino aquel que detecta, cuando se produce, esa imposición y pasa a desplegar los medios precisos para hacerle frente o, al menos, lo hace cuando analiza la entrevista, otorgándole un lugar en el análisis.

⁹ Me refiero, por supuesto, a “actuar en el momento mismo de la entrevista”.

¹⁰ Es más, considero que las normas, pautas o prescripciones al uso son fruto de la reflexión intelectual/ intento de generalización sobre lo acontecido en prácticas concretas de entrevista, de ahí su carácter ambiguo, abstracto y contradictorio. El problema surge cuando esos productos intelectuales se proponen para situarlos en el origen de la práctica de entrevista, esto es, como motores de la misma.

¹¹ A este respecto, tomo como punto de referencia una concepción del actor social (en este caso, entrevistador) más cercana a la de Bernard Lahire (1998) que a la de Pierre Bourdieu, a quien, con todo, sigo en otros aspectos.

¹² Y no porque, como aseguran aquellos autores, las normas sean como son (ver nota 7), sino -entre otros motivos- porque las circunstancias de las entrevistas pueden ser semejantes, pero no idénticas.

A continuación voy a exponer cuatro ejemplos de tales imposiciones para tratar de apreciar algunos de los mecanismos a través de los cuales se engendran, y lo haré mediante un ejercicio similar al que propongo para la formación de un entrevistador, aunque -en este caso- desarrollado sólo tras haberse realizado la entrevista. Los ejemplos se refieren a la imposición de un contenido que, sin las preguntas correspondientes, no hubiera aparecido en el discurso del entrevistado; a la imposición de las premisas desde las que éste habla, a partir de las cuales va a construir su narración; a la imposición de las categorías analíticas desde las que el entrevistador contempla la realidad que estudia, que hacen las veces de balizas que estrechan el marco dentro del cual el entrevistado se expresa; y a la imposición -no exitosa- de una “perspectiva” desde la que se le incita a hablar¹³.

La imposición de un contenido

El caso de imposición de contenidos que analizaré corresponde a una entrevista que yo misma efectué en el contexto de una investigación sobre las trayectorias educativo-laborales de jóvenes que habían cursado los módulos profesionales o ciclos formativos de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SS.CC.). La investigación tenía como objetivos conocer, en primer lugar, qué valoraban estos jóvenes en los puestos de trabajo que habían ocupado, en los estudios que habían realizado y qué condiciones socio-económicas estaban en la base de sus decisiones a este respecto; y, en segundo, las representaciones sobre el mercado de trabajo de “lo social” que manejaban, puesto que barajaba la hipótesis de que tales representaciones, tanto como los aspectos anteriores, podrían estar contribuyendo a trazar esas trayectorias educativo-laborales. Por esto es por lo que, aparte de pedirles que me narraran su experiencia laboral y educativa, les impelía a que se exhibieran acerca de cómo veían el mercado laboral. En esta ocasión,

¹³ Esta distinción se refiere aquí al acto mediante el cual se inicia la imposición, pero obviamente, de atender a los resultados de la misma, nos encontramos con que, a veces, una pregunta o un conjunto de preguntas que introducen unas premisas, por ejemplo, afectan a los contenidos del discurso del entrevistado y/o a los valores/categorías con las que contempla su experiencia; en otras ocasiones, la imposición se encuentra con la resistencia del entrevistado y, en otras, el entrevistador es lo suficientemente hábil para detectar sobre la marcha ese acto inaugural impositivo y cambiar sus intervenciones.

el entrevistado era un chico de 28 años, que había cursado los módulos profesionales de Actividades Socioculturales en los años 93-94 en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) de Madrid; había tenido experiencia laboral en ese campo tanto antes como durante y después de cursarlos; estaba terminando en 2001 la diplomatura universitaria de Trabajo Social y trabajaba como educador de menores de la Comunidad de Madrid con un contrato de fijo-discontinuo. A lo largo de todo su relato, este joven había destacado que lo que le impulsó a matricularse en los módulos y posteriormente en Trabajo Social no fue la adquisición de capacidades profesionales, pues consideraba haberlas ya adquirido con su experiencia laboral previa, sino el hecho de que a partir de finales de los 80, para contratar a gente dentro de los programas/servicios de intervención sociocultural, la Administración Pública española había empezado a exigir la posesión de un título universitario¹⁴. Teniendo en cuenta esto, además de la preferencia que él había manifestado por trabajar en el sector público en lugar de hacerlo en la empresa privada o en alguna ONG, y que en entrevistas precedentes, otros ex-alumnos de SS.CC. habían expresado su aspiración de lograr un empleo estable en el mismo ámbito, le hago una pregunta que parte de la interpretación de que la preferencia por tales empleos se debe a su mayor estabilidad y, aun más avanzada mi conversación con él, comenzó a extrañarme no sólo que no asociara el trabajo en la Administración Pública con la estabilidad, sino el hecho de que no hubiera utilizado jamás ni esta expresión ni otras que apuntaran a ella. Veámoslo:

M – Y en verano,.. nos hicieron un contrato (para trabajar en Residencias de menores protegidos de la Comunidad de Madrid) para cubrir vacaciones cuatro meses al año... Entonces, estuve trabajando e intentando sacar los estudios, con las crisis éstas de identidad, que estaba ahí en segundo (de la diplomatura) y con algunas asignaturas de primero, pero con las crisis de identidad de... siendo tan mayor y pensando: “¿Y si esto no me sirve para nada?”. Me replanteo la historia y digo: “Bueno, tengo este contrato, que me va a durar como interinaje, vinculado a OPE, me va a durar unos tres años”.

¹⁴ Para quienes no consiguen acceder a la Universidad mediante la denominada PAU o prueba de selectividad (realizable tras acabar bachillerato), los ciclos formativos o módulos profesionales de grado superior (como es el caso de los de SS.CC.) constituyen una vía alternativa para ello.

Digo: “¡Genial!, esto me dura unos tres años, me permite ...”. Bueno, ya nos dijeron que nos iban a ampliar y al año siguiente nos ampliaron a seis meses; y con 6 meses de trabajo al año... yo gano ahora, trabajando o no trabajando, unas 125 mil (pesetas al mes), que dices, bueno, me permite vivir. Entonces, digo: “Bueno, puedo trabajar y compatibilizar esto (la diplomatura)”. Y en la Residencia también me han facilitado las cosas, que me han metido lo máximo posible las jornadas en periodos de vacaciones y tal...

E – ¿Y en este campo, cuáles son los trabajos que te pueden permitir vivir?

M – Pues, mira, la gente que se mueve, que ya tiene un currículum, aspira a trabajar en la Administración.

E – ¿En la Comunidad de Madrid, sobre todo?

M – Da igual. Ahora, por ejemplo, han salido unas plazas en Móstoles. Que sea la Administración.

E – ¿Unas plazas de qué tipo?

M – Pues, ahora van a salir de monitor.

E – ¿Y de monitor suelen ser **trabajos más o menos estables**?

M – No, porque son eventuales, pero son trabajos que a lo mejor te contratan por tres meses cada tiempo y te van llamando. Pero, vamos, que eso te permite vivir. Te permite mucho mejor que trabajar a nivel privado. Digamos que, en general, en Animación se paga menos a nivel privado que cuando yo empecé.

E – ¿Menos ahora?

M – Menos ahora que hace 13 o 14 años. A mí me han llegado a ofrecer por campamentos (de verano) cosas de partirme las narices; cosas de las cuales yo tenía que pagar la excursión, pagar el autobús, y querer pagarte 30 o 40 mil (pesetas) como gastos de dietas, sin contrato y tal. Te estoy hablando de que se estaba pagando 3 o 4 mil pesetas en granjas-escuelas, y hay granjas-escuelas que siguen pagando 3 o 4 mil pesetas y, muchas de ellas, sin contrato. Unas 100 mil pesetas al mes, ¿sabes?, para gente que esté con contrato trabajando continuamente, que en una granja-escuela puedes trabajar de lunes a viernes con noches incluidas.

E – Entonces, si trabajas para empresas privadas, ¿tienes pocas posibilidades de vivir mínimamente bien?

M – ¡A ver!, salvo que sea privado pero no sea privado, es decir, salvo que sean conciertos, o sea, salvo que el Ayuntamiento saque una cosa que no la gestiona directamente... No cobras como en la Administración, pero

cobras un salario más o menos digno. Pero, vamos, para que te hagas una idea, un diplomado en el Ayuntamiento de Madrid viene a cobrar unas 250 mil (pesetas). Si en la privada trabajas de trabajador social o de educador social, vienes a cobrar unas 125 o no más de 150 mil, exigiendo ser diplomado. Que igual es un salario que no está mal, pero para la titulación que exigen, para la cualificación que te exigen, es exiguo [...].

E – Lo que dices de la Administración, aparte de por los salarios, imagino que será también por estabilidad, ¿no?, ¿no son los empleos más estables?

M – No, no. Yo soy interino, y a mí mañana me llaman y me pueden decir: “Pues, no te renuevo el contrato”. Vamos a ver, es *una estabilidad relativa*. En mi caso, por ejemplo, yo tengo compañeros que están de baja por enfermedad y tal. ¿Qué pasa? Que al presentarte a una oposición, si tú estás en un puesto, digamos, entre los 100 primeros, es fácil...Vamos, que si estás entre los ciento o doscientos primeros, eso te garantiza, pues, ¿qué te diría yo?, de 12 meses al año, pues, trabajar 9 o 10, pero cambiando de centro, que te pueden mandar a cualquier parte de Madrid, ¿sabes?

E – Pero ¿tienes posibilidad de conseguirla de alguna forma?

M – Si gano el concurso-oposición... Ahora estamos en concurso de traslados y, cuando se cierre el concurso de traslados de la Comunidad de Madrid, saldrá la oposición. Este curso no, pero creemos que se convoque el curso que viene (Noviembre de 2001).

En este punto ya me sentí satisfecha y dejé de insistir en el asunto; la interpretación que había ido tramando en el transcurso de la entrevista (y, sin duda, la idea previa a la que había recurrido para hacerla) se había confirmado: la estabilidad (y no sólo el salario) era apreciada a la hora de valorar un empleo, aunque fuera en forma de “estabilidad relativa”, de ahí que los jóvenes estudiados prefirieran los trabajos en el sector público, que además ofrecían oportunidades, a través de los concurso-oposición, de alcanzar una estabilidad más firme. La estabilidad había sido implícitamente destacada por el entrevistado al evaluar de manera positiva diferentes trabajos que había realizado para la Administración Pública, incluido el actual (“digo: ¡Genial!, esto me dura unos tres años, me permite...”) y, tras una pregunta

mía, había aparecido expresamente en su discurso [¿Podía, de este modo, utilizar *sus palabras* como cita en lo que pensaba escribir sobre el tema!]. Y cabría preguntarse: ¿dónde está aquí la imposición?, ¿no se podría concluir que lo único que había provocado es que lo que estaba implícito en el discurso del entrevistado éste lo hiciera explícito, tal como aconsejan algunos de los tratados metodológicos sobre la entrevista abierta?¹⁵. Quizá sí, pero en este caso la explicitación es precisamente la imposición: hace entrar en su discurso una expresión y, con ella, una idea que, tal como los jóvenes, en general, y éste, en particular, se representan el mercado laboral y conciben la propia estabilidad, no forma parte de sus expectativas a corto y medio plazo e, igualmente, tampoco de su discurso acerca de ello. Fue la lectura del *Informe Juventud España 96* de Martín y Velarde la que me obligó a un re-planteamiento del tema y, al mismo tiempo, a percibir la imposición. En él aseguran que los jóvenes estudiados por ellos no acuden al valor/expresión “estabilidad”. Los que yo había entrevistado sí: entonces, ¿qué pasaba?, ¿tal vez habían cambiado los discursos juveniles desde 1996 al periodo 2000-2001? Para indagarlo realicé un nuevo análisis de todo el corpus de entrevistas que había acumulado hasta entonces, que me puso de manifiesto, al menos, dos cosas: que la expresión “estabilidad” había surgido -más o menos espontáneamente- únicamente cuando los entrevistados hablaban del trabajo que anhelaban para el futuro, para cuando ya se plantearan “formar una familia” y/o asentar su plena autonomía, algo que veían muy lejano en el tiempo; y, por otro lado, que la estabilidad (en lo que se refiere a permanencia tanto en el puesto como en el lugar de trabajo) la concebían exclusivamente bajo la forma de contrato indefinido y/o del estatuto de funcionario, que consideraban improbable conseguir dado el mercado laboral precarizado en el que les ha tocado “moverse”.¹⁶ La “estabilidad”, de este modo, no formaba parte del punto de vista con el que enfocaban sus trayectorias

¹⁵ Hammer y Wildavsky (1990: 44-45): “Prestar una cuidadosa atención a la conversación permite al entrevistador recoger pistas sobre los supuestos o sentimientos implícitos en las afirmaciones de los entrevistados...Si no está seguro de conocer con claridad los juicios implícitos que encierran las palabras del entrevistado, hay que intentar hacer preguntas dirigidas directamente a develar sus creencias subliminares”.

¹⁶ En todas las entrevistas (como en ésta misma) aparece reiteradamente, sin embargo, el término “moverse” y la idea de que, para tener éxito laboral y/o profesional, es preciso “moverse”. Aunque el campo semántico de “moverse” es ciertamente muy amplio, no deja de ser significativo que el vocablo se vincule con “movilidad”, que es un antónimo de “estabilidad”, y que lo que los jóvenes señalan expresamente como fruto de ese “moverse”

educativo-laborales, por lo que la ausencia tanto del valor como de la misma expresión -permítaseme la paradoja- se presentaba como un contenido de sus palabras, era una parcela de sus discursos. Y quiero insistir en que el hecho de que yo estuviera, con mis preguntas, introduciendo en ellos tanto ese valor como esa expresión constituye no sólo un caso flagrante de imposición, que habría llevado a proporcionar una imagen distorsionada de los puntos de vista de los jóvenes egresados de los ciclos formativos, sino también un sesgo que habría impedido (o, al menos, no estimulado) interrogarse acerca de la no presencia de dichos valor y expresión, que es quizá lo más relevante para entender esos puntos de vista, así como no habría propiciado la indagación teórica acerca de las condiciones socio-estructurales en que éstos se generan y/o acerca de la acción social que contribuyen a constituir.

Alessandro Portelli, en un estudio en torno a las historias que se narran sobre la muerte de Luigi Trastulli (joven obrero de una acería de la ciudad italiana de Terni, fallecido a manos de la brigada especial de la policía el 17 de marzo de 1949, cuando él y sus compañeros salían de la fábrica para participar en una manifestación anti-OTAN), pone de relieve cómo una serie de “errores” persistentes en los relatos no son atribuibles al “deterioro del recuerdo” y/o al engaño, sino al “funcionamiento activo de la memoria colectiva” (Portelli, 1989: 28-29). La memoria colectiva obrera ha re-significado la muerte de Trastulli respondiendo a funciones importantes de carácter simbólico, psicológico y formal; y entre los mecanismos de dicha re-significación están “los errores”, el más destacable de los cuales consiste en ubicar esa muerte en 1952-53, en el contexto de las luchas por los despidos masivos que se estaban produciendo, en lugar de 1949, cuando las protestas eran por la paz y, por diferentes razones, los obreros no habían reaccionado frente al incidente. Si Portelli se ocupa de los modos en que la memoria colectiva manipula *lo dicho* y del papel que en ello desempeñan los errores¹⁷,

o “saber moverse” sea el logro de un amplio “currículum” (carrera), no el asentarse (“estar”) en el puesto de trabajo al que aspiran.

¹⁷ “Podemos afirmar que la memoria colectiva manipula tanto los materiales del acontecimiento como su disposición en la narración, de modo que responde a tres funciones principales:/-SIMBÓLICA, la muerte de Luigi Trastulli representa la experiencia coyuntural de la lucha de clases en Terni durante el primer decenio de la postguerra. Alrededor del símbolo central constituido por el protagonista, se forman otros símbolos marginales (el fusil, las furgonetas, el muro). El acontecimiento se transfiere hacia otro contexto para que se pueda acoplar al principio de la causalidad adecuada./ -PSICOLÓGICA, la dinámica del acontecimiento, su causa, su clasificación cronológica, se manipulan de tal manera,

Álvaro Pazos (2002: 118) subraya la labor que la memoria y/o el discurso, en general, llevan a cabo con los olvidos y los silencios, esto es, con *lo no dicho*, destacando también sus “funciones positivas”¹⁸. Las ausencias o no presencias de las que se ha hablado más arriba conforman, sin duda, una de las modalidades de *lo no dicho*, y como tales cumplen también funciones importantes, aunque sólo sea, en este caso, la de modelar una subjetividad ajustada a las condiciones actuales del mercado de trabajo.

Imposición de la perspectiva desde la que se habla

Con “perspectiva desde la que se habla” quiero referirme a un concepto cercano al que Schatzman y Strauss utilizan bajo el mismo rubro, que definen como “el punto de vista desde el cual el hablante se coloca para hacer una descripción” (1976: 240). Partiendo de la hipótesis de que existen reglas diferenciales en la organización del discurso (y del pensamiento) entre las clases populares y las clases medias, estos autores inician una investigación sobre el tema basándose en las narraciones que habitantes de diversas poblaciones de Arkansas, pertenecientes a sendas clases sociales, realizan sobre un tornado que había abatido la zona. Las diferencias que descubren entre ellas -según aseguran- son notables, y afectan a varios aspectos de la organización del discurso, entre ellos, “la cantidad y la índole de las perspectivas adoptadas en el curso de la comunicación”:

“Una descripción hecha por un miembro de las clases populares se presenta casi siempre como una reproducción de lo que él vio con sus propios ojos; propone al interlocutor sus propias percepciones y sus propias imágenes,

que puedan contrarrestar el sentido de humillación y la pérdida de estima por sí mismos provocados por la falta de respuesta ante la muerte de un compañero./ -FORMAL, la muerte de Trastulli es trasladada horizontalmente para conferirle una función periodificadora que subraye su importancia; también es trasladada verticalmente para encontrar una relación que le dé un sentido aceptable” (1989: 28)

¹⁸ “Los ‘olvidos’ no son restos o huecos neutros; hay, como de la memoria, formas del olvido (Augé, 1998). Si en el análisis discursivo todo, tanto el habla como el silencio, es discurso, en el de la memoria discursiva todo es recuerdo, forma de recuerdo o de adhesión al pasado./ Subrayar las funciones positivas del ‘olvido’, o de los silencios, es parte de una estrategia de investigación que, centrada en los procesos configurativos, deja de lado el tema de la exactitud de los recuerdos” (2002: 118).

sin tomar ninguna distancia con respecto a ellas.../ Frecuentemente llega a situarse claramente a sí mismo en el tiempo y en el espacio, y a indicar aproximativamente...una progresión de los hechos que guarda relación con el papel que él ha jugado en ellos.../ Las demás personas y sus acciones sólo intervienen en su relato en la medida en que interfieren con sus propias acciones.../ Puede repetir sucesos que le pasaron a otras personas, pero no los cuenta como si él mismo fuera esa otra persona que reconstituye acontecimientos y sentimientos. Puede describir los actos de otras personas y los motivos que las impulsaron en la medida en que él mismo se siente implicado, pero su facultad de ponerse en lugar de otro es muy limitada.../ Los miembros de las clases medias son tan capaces como los miembros de las clases populares de comunicar detalladamente una descripción de primer grado, pero ésta no se sitúa en una perspectiva tan limitada. Pueden colocarse en distintos puntos de vista y adoptar, por ejemplo, el de otra persona, el de una categoría de personas, el de una organización, el de una persona jurídica o incluso el de toda una ciudad.../ Incluso puede realizar una descripción de su propio comportamiento según una óptica diferente de la suya propia” (1976: 240-241).

Si he comentado que el concepto que manejo de “perspectiva desde la que se habla” es cercano, no idéntico, al de Schatzman y Strauss es porque no asumo distintos pormenores con que ellos lo abordan; el principal de los cuales es que entienden “la perspectiva” como una capacidad: las clases populares tendrían “una débil aptitud para el descentramiento”, no serían capaces -sino escasamente- de ponerse en otro lugar que no sea el del “yo experiencial” (de distanciarse de él), mientras que las clases medias sí. Adhiriéndome a la crítica que, desde la sociología francesa, les dirige Passeron, estimo que Schatzman y Strauss no se han cuestionado las relaciones existentes entre clase social y “terreno de actualización de la performance” (en este caso, la demanda de narrar sobre un tema determinado -un tornado- en una situación de entrevista). Con los datos procedentes de una investigación con hablantes campesinos o de origen campesino, el sociólogo galo muestra cómo, cuando se cambia el terreno en el que se miden las competencias (esta vez, conversación en que se pide a los sujetos que ubiquen a los parientes en sistemas genealógicos), se invierten las conclusiones: “lejos de ser una característica general de los procesos mentales populares el no poder enunciar las cosas más que desde el estricto punto de vista del que

habla, vemos cómo los sujetos campesinos resuelven la tarea genealógica con igual facilidad cuando se trata de su propia familia que cuando se trata de los parentescos de otros” (Grignon y Passeron, 1992: 124-125). Es decir, que admitiendo que hay diferencias en “la cantidad y la índole de perspectivas adoptadas” por las distintas clases sociales, propone comprenderlas no como diferencias de capacidades, sino como diferencias en la familiaridad que esas clases tienen con las situaciones/terrenos en que se les plantea hablar (entrevista formal/conversación informal, narración/descripción, asunto del que se trata, etc). Yo añadiría que, en esas divergencias en las perspectivas adoptadas, intervienen igualmente otros factores, que establecen diversidad entre los miembros de una misma clase social. Así, cuando lo que se solicita a los sujetos es la narración de acontecimientos vividos o la descripción de prácticas, cabe mencionar, entre otros, la posición social desde la que vivieron los acontecimientos y/o la que ocupan en el momento de la narración/descripción. Pondré un ejemplo extraído de las entrevistas que en 1986 llevé a cabo a vecinos de San Vicente de la Sonsierra (Rioja, España), sobre las procesiones de flagelantes (“los picaos”) que la Cofradía de la Veracruz organiza en varios momentos del año. Pues, bien, mientras que los entrevistados no cofrades solían mantenerse todo el tiempo en una narración/descripción desde un “yo experiencial”, los cofrades (al margen de su clase social y de ocupar o no un cargo directivo en la institución) pasaban constantemente de hablar desde un “yo experiencial” a hacerlo desde un “nosotros (o un *él*) institucional”, y lo más interesante es que esos cambios de “perspectivas”¹⁹ no eran independientes de los asuntos que estaban tratando o yo les preguntaba, según los percibieran como susceptibles de lesionar o no la imagen de la Cofradía y/o del pueblo. Así, cuando hablaban de las procesiones, de cómo eran en el pasado y qué transformaciones habían sufrido con el tiempo, de la composición y funcionamiento de la Veracruz, etc. utilizaban el “yo experiencial” (a veces matizado con lo que me atrevo a denominar el “yo experiencial generalizable”)²⁰, pero al abordar aspectos como los motivos por los cuales algunos hombres “se picaban”, es decir, participaban en esas procesiones flagelándose, cambiaban a la

¹⁹ Que no se producían en los entrevistados que no eran cofrades.

²⁰ Que aparece cuando narran a partir de su experiencia pero que, con el uso sobre todo de la segunda persona del singular, dan a entender que sus pensamientos/sentimientos pudieran ser extensibles a otros.

otra perspectiva: la Cofradía (el “nosotros” o, más frecuentemente, el *él* institucional) presuponía/pensaba que era “por promesa y fe”, pero su misión no era averiguarlo, sino hacer que los actos estuvieran organizados del mejor modo posible; su “yo” simplemente no podía pronunciarse al respecto, porque serían meras especulaciones.

Se vinculen o no con la clase social, el caso es que “la cantidad y la índole de las perspectivas que se adoptan” constituyen elementos importantes del discurso de los entrevistados, de “su palabra”; elementos que, además, pueden proporcionar pistas interesantes para conocer cómo viven/reinterpretan los acontecimientos que narran, qué pretenden con su relato, qué efectos esperan que tenga en el entrevistador o, por ejemplo., desde qué posición social los viven o vivieron. De este modo, la imposición de una perspectiva supone la imposición de una determinada relación con lo narrado. A continuación expondré un fragmento de entrevista en que se aprecia el intento de que el entrevistado se exprese desde un “nosotros” colectivo, abandonando el “yo experiencial” desde el que está relatando los problemas laborales existentes en la empresa donde trabaja (del ramo de la construcción).

M – ¿Qué había un problema de qué? [El entrevistado no ha entendido la pregunta anterior].

E – No sé, algún problema de cualquier tipo. O bien un problema de organización, o bien un problema de falta de cualquier cosa...

M – Falta de programación o de eso. Sí, claro. Porque tú a lo mejor piensas que ese trabajo se podía haber realizado sin tanto esfuerzo con la idea o misma fórmula que tú puedes aplicar y que no se ha llevado a cabo. Por ejemplo, tú eres allí el segundo oficial (aquí se ríe y mira para abajo), y el primer oficial dice: ‘Esta fórmula de trabajo se va a aplicar con esta fórmula. Así este programa se va a llevar’. Y sabes que con tu fórmula, como tú tienes una fórmula distinta, en la que ese trabajo se podía haber desarrollado con menos esfuerzo, con menos esfuerzo, o sea, no con tanto sacrificio, y más rápido... No sé.

E – **¿Cree que sus compañeros de trabajo han sentido lo mismo que usted?**

M – Pues, no lo sé. Es que no lo sé. Cada uno tiene una forma de pensar. Habría quien haya cogido tu idea y diga: ‘Efectivamente, la forma que me estás explicando hubiera sido más eficaz, así que la que está exponiendo el

oficial, por ejemplo, que es la que se va a realizar...’, porque lo que diga el oficial es lo que se hace... Luego, entonces, tu postura en el trabajo no es cómoda. Estás haciendo una cosa casi en contra de tu voluntad, porque ves que lo que has expuesto es mucho más eficaz que lo que ha expuesto el otro, que incluso la ha expuesto sin pensar mucho en si es para bien o para mal, puesto que él incluso no la va a realizar. Él la manda y no la realiza. Luego, entonces, al otro habría que darle un poco de que aplicara su fórmula para ver si es eficaz o no [...].

E – Bueno, ¿cómo era la última empresa de construcción donde has trabajado? Háblame de cómo era.

M – Vamos a ver..., era una empresa pequeña.

E – ¿Me podrías decir más o menos cuántos obreros tenía?

M – Pues, cuatro obreros. Digamos que era el oficial, el que no era nada, y los otros dos que tampoco pintaban nada (se echa a reír).

E – Entonces, ¿tú nunca supiste cuál era la opinión de tus compañeros de que tú te sentías incómodo?, **¿no sabías si ellos se sentían igual, o nunca lo hablaste con ellos?**

M – Hombre, ellos en alguna actitud sí que lo comprendían, porque yo se lo he hecho saber.

E – Entonces, ¿sí lo has hablado con ellos?

M – Sí he hablado con ellos, pero ¿cómo había que respetar la decisión del primer oficial! Sí, había cambio de impresiones.

E – Sí había cambio de impresiones, pero ¿cómo era: hablando acerca del trabajo o al oficial?

M – Claro, se hablaba y se comentaba, pues, el esquema o el programa de trabajo: dónde estaban las dificultades, si se podían corregir estas dificultades para hacerlas más suaves o, no sé, para que el trabajador esté más motivado y estimulado, porque muchas veces el que veas un trabajo que te sale más fácil o no tan fácil, también está en la motivación del trabajador.

E – Y cuando hablabais entre vosotros y luego le exponíais el motivo al oficial o al encargado o al principal, en este caso, o sea, no sé, al oficial o al que fuera, **¿él respondía bien y contaba con vosotros?** (Enero de 2003).²¹

El entrevistado focaliza su percepción de los problemas laborales con la empresa en su falta de entendimiento con el primer oficial, cuyos

²¹ Entrevista realizada por Joaquín Santoyo Buendía.

criterios terminan imponiéndose sobre los suyos; y los relata desde un “yo experiencial” (matizado con el “yo experiencial generalizable”) que presenta los problemas como un conflicto de poder entre oficiales (él mismo, segundo oficial, y un oficial de mayor rango), no haciendo intervenir en él a los otros trabajadores (de los cuales luego afirma “que no pintaban nada”). Sin embargo, las preguntas del entrevistador no sólo no tienen en cuenta esto, sino que tratan de imponer constantemente un cambio de problemática y de perspectiva: que el conflicto (o ese tipo de conflictos) sea expuesto como surgido entre todos los trabajadores (subordinados) y el primer oficial (jerarca de la empresa), y que el entrevistado se haga portavoz de los sentimientos y pensamientos de sus “compañeros”, que hable en nombre de un “nosotros” colectivo, no dándose cuenta, por ejemplo, de que en la enumeración que el narrador hace de los trabajadores, no se incluye ni siquiera entre ellos. Lo primero, en cierto grado, lo consigue, puesto que el entrevistado termina diciendo que los demás lo “comprendían” e insinuando que compartían/apoyaban sus planteamientos; lo segundo, empero, se encuentra con una resistencia pertinaz: no va a adoptar en ningún momento la perspectiva de una colectividad. Quiero dejar claro, no obstante, que esta clase de imposiciones o intentos de imposición muy pocas veces son voluntarias, y responden a razones variopintas. Dos de ellas, al menos, han concurrido en este caso: una es la preocupación de los investigadores cualitativos por la generalización empírica o transferibilidad de sus resultados, que lleva a algunos a buscar ilusoriamente un fundamento para esa extrapolación en las generalizaciones que los sujetos estudiados enuncian de sus experiencias y planteamientos; y otra consiste en encarar al entrevistado como representante de un grupo (aquí el de los trabajadores de la construcción) sin tomar en consideración la posición social y/o el papel que él mismo se adjudica a través de su relato.

La imposición de las premisas a partir de las cuales se habla

Otra de las imposiciones que el entrevistador puede introducir es la de las premisas a partir de las cuales el entrevistado construye su discurso. Es lo que sucede en la siguiente entrevista, realizada a un profesor que, aun perteneciendo al área de Lengua, ha impartido la asignatura de Ética en diferentes momentos de su carrera. La entrevista se encuadra dentro de una

investigación sobre la docencia de esta asignatura en Institutos de Enseñanza Secundaria, y el fragmento que presento a continuación corresponde al final de la narración del entrevistado acerca de su experiencia docente en esta materia durante su primer destino, en Ceuta:²²

M – Yo quería tratar todo. En principio, no hay nada prohibido. Quería tratar todo, y sobre todo cosas que les interesaran a ellos, claro. ¡Ah!, traté también -ahora me acuerdo- el (tema del) trabajo: si eran mejor las prácticas, la visión que tenían ellos del trabajo, cómo organizarse para llegar al mundo laboral... Fundamentalmente temas que les gustaran a ellos. No tenía pensado tratar temas muy alejados de ellos.

E – Pero ¿hasta qué punto puedes tratar estos temas en ética, que se relacionan directamente con la ética o no?... ¿hasta qué punto esto era clase de ética porque era ética, o solamente era la hora en la que se hacía este tipo de charla? Porque, por lo que me cuentas, era más algo para hacerlos coordinarse entre ellos y hablar entre ellos, ponerse de acuerdo, que se acostumbren a hablar²³...

M – Sí, sí, porque yo de teoría de ética no di nada. Si yo fuera un profesor especializado en ética, lo que haría un profesor de ética sería canalizar esos temas desde un punto de vista teórico, para aplicar la teoría de ética a estos casos, pero yo, como no usé el libro, ni era mi intención teorizar sobre estos puntos, pues lo que hice...

²² Puesto que la autora de esta entrevista, Laura de Arturo Sotelo, se embarca en una crítica exhaustiva de su forma de preguntar, en la transcripción del fragmento iré señalando en notas de pie de página los comentarios que dirige a sus preguntas. Como veremos, éstos son severos y detectan el potencial “violentador” que aquéllas encierran. Lo único que dejan de identificar son los efectos impositivos concretos que tienen sobre las palabras del entrevistado, que es lo que voy a tratar de poner de manifiesto después.

²³ Comentario: “Y aquí definitivamente la entrevista se convierte en el ejemplo de lo que una antropóloga no debe hacer. Primero, la pregunta no se entiende y, luego, no lo arreglo ni mucho menos. Lo que hago no es realmente una pregunta; lo que hago es darle mi opinión y, en este caso, se ve que no muy positiva de lo que me cuenta. ¡No se puede empezar una pregunta con un “pero”!. En aquel momento no fui consciente de que dejaba de ser antropóloga para hablarle como [filósofa], lo cual me daba una posición particular respecto al tema, y que me estaba llevando a enmascarar en la forma antropológica de una pregunta, una crítica filosófica. Esto naturalmente me aleja aún más del intento de aproximación a las condiciones de máxima neutralidad que sean posibles”.

E – Pero ¿por qué creías que no estabas preparado para eso?, ¿por qué creías que el objetivo principal no iba a ser conseguido si se hacía así y se creaba realmente algo más fructífero haciéndolo como lo hiciste?²⁴

M – Bueno, por todo lo que dijiste, en primer lugar, porque no estaba capacitado y, en segundo lugar, porque cuando tuve la charla con el director, habíamos quedado de acuerdo, y yo estoy convencido de que era fundamental que estos chavales adolescentes supieran defender las ideas en público, sobre todo frente a grupos totalmente diferentes. Entonces, mi papel era únicamente de moderador. Es como si hubiera una asamblea multitudinaria, y yo hacía únicamente de moderador, para que no se cortaran la palabra y no hablasen al mismo tiempo y esas cosas.

E – Entonces, ¿el objetivo principal cuál era?, ¿hablar en público?²⁵

M – Yo, como soy de Lengua, lo enfoqué desde el punto de vista de Lengua, Lengua oral, que sean capaces de usar este instrumento con personas con características tan diferentes para ellos. Bueno, para ellos y para todos, porque todos o casi todos los ciudadanos hablamos con gente más o menos homogénea a nosotros. Quiero decir, cuando hablamos del tema, por ejemplo, de la guerra, pues, hablamos con gente más o menos que piensa como nosotros, no con un militar. Yo nunca hablé con un militar...

E – Y una cosa. Si el tema del seguimiento de un programa, por lo que me dices, lo alteraste bastante dejando en mano de ellos la elección de los temas y los debates a hacer, entonces, ¿el tema de la evaluación cómo lo hacíais? Porque si no dabas teoría ética, ¿no había examen? O si lo había, ¿era simplemente la charla? ¿Cómo lo...?²⁶

M – El examen era que tenían que hacer un trabajo sobre uno de estos temas que se habían tratado y que redactaran su punto de vista; pues, lo

²⁴ Comentario: “Y en esta pregunta hago lo que llevo haciendo mal desde que empecé: contesto la pregunta por él. Le hago la pregunta de una manera que incluye las posibles respuestas ya en el enunciado. Esto podría tener de positivo que me ratifique lo que yo le estoy entendiendo y que se decida por una de las variables planteadas, pero tiene un inconveniente imposible de subsanar, que es que le hago responder lo que mis propios propósitos me plantean”.

²⁵ Comentario: “Le hago concluir en una idea, pero ¿no podría haberme ahorrado las tres últimas palabras?”.

²⁶ Comentario: “Después introduzco un nuevo aspecto que me interesaba tratar, la optatividad pero, en cambio, pronto lo desvío a la forma de evaluación. Dejo el tema de la optatividad muy corto, y paso rápido a la evaluación. Introduzco el tema de la evaluación a raíz de lo que él me había estado contando”.

mismo, defendiéndolo peor o mejor por escrito. Una cara (de la página) para defender su postura, una cara fundamentalmente, porque eran trescientos y pico (alumnos).

E – ¿Y el criterio de evaluación para eso?²⁷

M – Fundamentalmente, la opinión no. La opinión no cuenta, sino el cómo defendían la postura. Entonces, también la corrección era vista desde un punto de vista de Lengua, cómo expresaban por escrito esa opinión y cómo eran capaces de defenderla.

E – Oye, A. (nombre propio del entrevistado), y entonces, ¿esta experiencia no pudo ser más una prolongación de tu clase de Lengua que, en realidad, una clase de ética? No lo sé, ¡eh!²⁸

M – Sí, sí, sí, sí. Yo, desde luego...

E – **¿No sería, por ejemplo, como un seminario de tus clases de literatura y de lengua, en las que se aprovechaba para ver la lengua en la práctica, en la conversación y en la charla, en un debate que, en este caso, vendría bien por otras circunstancias...?**

M – Sí, sí. Sería una clase exclusivamente de Lengua Oral... Sí, sí, sí, porque coincidía con eso (el hecho de) que me había dicho el director que era fundamental que los chavales fueran capaces de defenderse o defender una postura en público. Y eso yo lo miré desde el punto de vista de Lengua (Marzo del 2003).

La autora de esta entrevista se muestra especialmente crítica con la misma (tal como se aprecia en las notas a pie de página), pero más -si cabe- con su segunda parte (no expuesta aquí), donde con sus preguntas inicia una polémica sobre lo que es y no es ética. Sin embargo, desde mi

²⁷ Comentario: “Insisto en el tema. Bien. Pero lo que ya no se puede aceptar es lo que hago a continuación”.

²⁸ Comentario: “¡Soy yo quien le dice lo que su clase es o deja de ser! Aunque suavice mi intervención diciéndole que no lo sé, que es una mera especulación, ya estoy diciendo algo que no debería. No le puedo decir lo que su clase es. Se supone que es él quien debe decirme a mí eso. Y, claro, con este enunciado la libertad que dejo para su respuesta es muy pequeña y absolutamente determinada. Por si no me bastase, le vuelvo a repetir después ‘si no sería como...’. Está claro que estaba empecinada en que me dijera que reducía sus clases de ética a Lengua y, si él no lo iba a decir directamente, yo le haría decirlo... Lo que hago es hacerle decir lo que quiero para ratificarme a mí misma que estaba equivocado y mi idea de lo que es una clase de ética. Es como si para confirmarme mi idea de clase de ética, le hiciese caer a él en lo que yo concibo como falso para calificar el tema”.

punto de vista, dicha polémica consigue relajar el clima impositivo en que se había desarrollado la conversación hasta entonces. Las preguntas de la primera parte (incluido el fragmento presentado anteriormente) no hacen sino reforzar el rol social que probablemente el entrevistado había asignado, dado el tema de la entrevista, a la entrevistadora. En cualquier centro de enseñanza secundaria (del Estado español, me refiero), los profesores que están socialmente reconocidos para impartir las clases de ética son los integrados en el departamento de Filosofía, aunque en algunos de ellos -por diferentes razones- se encarguen de esa materia los de otros departamentos; lo que supone, en cierto modo, que la forma en que aquéllos tienen de impartirla sea “la legítima”. Eso lo sabe el entrevistado y lo asume la propia entrevistadora. Es más, teniéndose en cuenta que ésta es estudiante de último curso de la licenciatura de Filosofía y aquél otro pertenece al área de Lengua, posiblemente el rol de la primera sea percibido por él como fiscalizador: una filósofa que interroga sobre cómo imparte ética alguien que no lo es, que no está “socialmente reconocido” para ello. La entrevistadora tenía dos posibilidades: distanciarse de ese rol mediante sus intervenciones o, por el contrario, reforzarlo. Estimo que aquí lo ha reforzado. Va entendiendo o interpretando las respuestas con frecuencia ambiguas del entrevistado a partir de ideas previas propias de la posición que ella ocupa: como si él considerara que no estaba capacitado para dar esas clases (cuando lo único que afirma a este respecto es que no es “un profesor especializado” en ética), y como si la manera apropiada de impartirlas fuera la empleada por los filósofos (acudiendo explícitamente a teorías éticas). Con sus preguntas introduce dichas interpretaciones como premisas sobre las cuales el entrevistado construirá su discurso; esto es, son tales premisas las que estrechan sus márgenes de libertad discursiva, pues se erigen en los postulados que están en la base de sus argumentos. Son, en definitiva, las que le llevan a reconocer que él impartía sus clases de ética como lo haría un profesor de Lengua, con objetivos y criterios de evaluación de esta materia y no de aquella otra; las que le hacen subrayar, en otro pasaje de la entrevista (no reproducido aquí), que consultó un libro de Ferrater Mora cuando emprendió su segunda experiencia en otro instituto (de Oviedo), y las que le llevan a destacar (a modo de exoneración/justificación) que en la primera de ellas (en Ceuta) lo hizo como lo hizo por sugerencia del director del centro. Así, de hacer caso al discurso que termina construyendo, podría concluirse que su concepción de la ética es la que se mantiene desde la Filosofía y que, dado que no tenía

formación en ello, él es consciente de que no se adecuó a las exigencias didácticas y de contenido de dicha asignatura.

En este marco impositivo, la polémica referida más arriba adquiere un significado distinto al que suele tener habitualmente. La labor de una entrevistadora -efectivamente- no estriba en cuestionar las palabras del entrevistado, en polemizar con él sobre el tema propuesto. Sin embargo, aquí la polémica consigue romper con el rol fiscalizador/ asimétrico con que se había revestido aquella primera y, de esa forma, que surjan las concepciones manejadas por el segundo: la entrevistadora ya no es la filósofa, más o menos inquisitiva, que le está juzgando, sino alguien que no comparte sus planteamientos; por tanto, le permite a él asumir un papel social simétrico: el de contrincante en una discusión. Por esto es por lo que, en este momento de la entrevista, discute explícitamente algunas de las ideas de la entrevistadora: la ética -como admite- es una parte de la Filosofía, pero no es Filosofía; su enseñanza no puede operar como la enseñanza de esta materia (al menos, tal como él la conoce, y él no puede hablar sino a través de lo que conoce), pues es algo práctico, no teórico, que exige una reflexión sobre los comportamientos propios y ajenos, y no la descripción (/partir de) de las teorías brindadas por un panteón de filósofos ilustres. La conclusión, que él no verbaliza, no resulta difícil de deducir: “yo estoy capacitado para impartir ética; mis clases en Ceuta y Oviedo eran las apropiadas para ello”.

He afirmado que el efecto impositivo en este caso se debe, en buena medida, a que las preguntas refuerzan un rol en la entrevistadora que es (/puede ser) percibido como fiscalizador por parte del entrevistado. A continuación, presentaré un ejemplo en el que, por el contrario, el entrevistador – Ronald Fraser – logra debilitar el carácter inquisitivo que pudiera tener el suyo (miembro de la clase social alta, hijo de “los señores”), ampliando de esa forma los márgenes de libertad del discurso de sus interlocutores, que – en esta ocasión- son los antiguos sirvientes de la casa señorial de sus padres:

“El mozo de los caballos iba describiendo tranquilamente su vida laboral en los establos de la finca, las horas largas que le dedicaba porque se alegraba de ser responsable de los caballos de mis padres. Le pagaban 35 chelines a la semana, y él sabía que recibía menos que otros mozos que trabajaban en casas grandes. Pero no había protestado nunca ni por las horas, ni por el sueldo... porque sentía que tenía ‘cierto poder’: era él quien decidía qué caballos montarían mis padres. / Poder a cambio de dinero: pese a que era extraño,

tenía su coherencia. Concordaba con el hecho de que, como hijo de pequeño empresario, tenía una actitud de ‘servicio’ hacia su trabajo; la explotación no ocupaba un lugar prioritario en su mente.../ De la nada, se me ocurrió una pregunta: ‘¿Qué costaba mantener un caballo en aquellos tiempos?’ Lo sabía con precisión; entre 50 y 60 chelines a la semana. ‘¿De modo que costaba más mantener un caballo que lo que tú recibías de sueldo a la semana?’, ‘Sí’, contestó él, ‘si usted lo quiere ver así’. / Evidentemente, él no lo quería ver ‘así’, pese a saber que negaba una explotación que confería más valor a un animal que a un ser humano. Hasta cierto punto, era perfectamente coherente, pero era una coherencia que funcionaba únicamente a través de la represión de un hecho desagradable. Más adelante, reconoció que comprar un caballo costaba más que su sueldo anual -y mis padres compraron varios. Al cabo de un rato, estalló ante el recuerdo de la crueldad de mi madre para con él. / Quizás hubiera reventado de todos modos, pero yo creo que me esforcé en darle el *espacio* para que sintiera la libertad de hablar de ello... ¿[C]ómo conseguí que los sirvientes dijeran cosas tan abiertamente despectivas, cuando no hostiles, acerca de mis padres? Lo cierto es que yo no *conseguí* que me dijeran nada: a través de mi propia y patente distancia de mi pasado y de la clase social en la que me había criado, a través de la adopción de la actitud de un indagador neutral aunque apasionado ante su pasado, les daba el espacio para que dijeran lo que quisieran” (Fraser, 1990: 138-139).

Imposición de las categorías desde las que se enfoca la realidad

La imposición de premisas -como se ha visto- se presenta como un acto ‘fuerte’ de dictado de la palabra, puesto que esas premisas se sitúan en la base a partir de la cual se elabora el discurso. En el caso siguiente, lo que se imponen son categorías (trabajo/escuela) y, a través de ellas, unos conceptos que no son cuestionados. Se trata de un fragmento correspondiente a una entrevista realizada a una mujer cuya única hija, una menor, trabaja con ella de vendedora en un mercado de la ciudad de Méjico. La entrevista forma parte de una investigación sobre el trabajo infantil:

E – Usted, por ejemplo, ¿qué dificultades encuentra cuando, por ejemplo, al principio le empezó a enseñar a Yasmín (su hija) el tema del trabajo y qué es lo que tenía que hacer y eso?, **¿se encontraba que, a lo mejor, había**

peligros al enviarla fuera o, al principio, se la llevaba con usted, que la fueran conociendo?, o ¿cómo fue eso?

M – Yo creo que, como la llevaba yo, ya ella se daba cuenta.

E – Sí.

M – Lo que empecé yo haciendo es (que) iba a cobrar a fulanita, a zutanita. Como ya los va conociendo, entonces,... “éste no, que ve con zutanita, con fulanita y ya”. Ya luego, ya ella iba. Ya le empiezan a pedir las cosas, más que nada..., no es por famable pero, pues, por el sope que hago: “no, que dame un sope”. Luego, por decir usted, ya pidió uno y a la señorita ya se le antojó, y ya así...

E – ¿Y alguna vez le han robado el dinero?, ¿alguna vez la han intentado engañar o algo?

M – Pues no. Hasta ahorita no, gracias a dios.

E – Porque ya la conocen, ¿no?

M – Porque ya la conocen. Y de ahí te va conociendo la gente, y casi la mayoría es la misma, por decir. Como es toda de aquí del mercado, tanto de las cocinas como de allá, de las verduras, ¿no?, entonces, nos ven a diario.

E – ¿Y qué expectativas tiene para su hija?, **¿qué le gustaría que fuera su hija el día de mañana, que se quede trabajando en el local, que se quede a cargo o que estudie una carrera y salga fuera?**, ¿qué le gustaría?

M – A mí me gustaría que agarrara una carrera y estudiara. Es que aquí es muy matado, muy esclavizado, más que nada. No podemos salir a ningún lado, ni a pasear ni nada, porque aquí tiene uno que estar del diario.

E – **Están trabajando sábados, domingos..., todos los días.**

M – Ahorita estoy otra vez trabajando, porque ya había dejado de trabajar los domingos. Porque ahora tengo unos gastos y tengo que solventarlos [...].

E – **¿Y la escuela?**

M – Y la escuela... Ya se llega la hora de la escuela, pues, a la escuela. Y llega la noche y ya llegamos aquí a las 7:00, porque la voy a traer. Ella sale a las 6:30, hacemos veinte minutos de allá, (y) ya llegamos aquí (a) las diez para las siete. Y nada más comer y ¡vámonos!...

E – ¿Y ahora le va a enseñar a cocinar esos sopas o no? (risas).

M – Pues, eso quisiera, pero si le da miedo prender los cerillos, no quiere. Le digo que si se queda la cocina, pero dice “yo no”. Entonces, que se apure a estudiar porque, si no, a dónde vamos a llegar...

E – **Entonces, si me dice que le gustaría que su hija fuera a la Universidad y eso...**

M – Sí, me gustaría.

E – ..entonces, ¿qué va a hacer con este puesto?

M – De hecho, no tenemos pensado, sino que, si dios quiere, ya nada más tres años en lo que acaba la secundaria, nos regresamos para el pueblo. También allá hay preparatoria, ya hay de todo. Está lejitos, pero hay de todo ya, gracias a dios.

E – Entonces, ¿esto lo vendería?

M – Pues, sí.

E – ¿Cerraría el local y...?

M – Pues, sí, porque si deja uno rentado éste, luego tiene uno que estar pagando personas, y luego tiene uno que estar viniendo a...

E – ..estar viniendo a cobrar. Y es todo un lío, ¿no?

M – Sí. Luego ¡para dos o tres mil pesos!...

E – No sé, ¿conoce a otras niñas que ayuden también a sus familias aquí en el mercado?

M – Pues, sí. Ora si que, ¿cómo le diré?, lo que hace uno, pues, le debemos enseñar. Ése es el..., ¿cómo le diré?, la herencia que le dejamos (Febrero de 2003).²⁹

La entrevistadora establece las categorías trabajo/escuela como categorías dicotómicas, que arrastran tras de sí, además, conceptos de trabajo e infancia que los muestran como realidades incompatibles. Así, las preguntas no hacen sino imponer una visión previa, que es la que impera en nuestras sociedades y que orientan, por ejemplo, la mayoría de los programas de intervención social relacionados con el trabajo infantil: el trabajo sería algo que entraña peligros, resta tiempo/espacio a la formación, merma posibilidades de desarrollo personal y profesional..., mientras que la infancia sería una etapa de vulnerabilidad, inocencia, que precisa ser protegida, cuyo espacio “natural” de formación y desarrollo es la escuela, etc. En este contexto de sentido, el trabajo infantil no puede más que erigirse como algo negativo, como una contradicción en sus propios términos que se mantiene “por necesidad”, por las condiciones materiales de pobreza en que viven las familias de los niños. Quizá una prueba de ello la encuentre la entrevistadora en que la entrevistada contesta afirmativamente a la pregunta acerca de si le gustaría que su hija fuera a la Universidad: ¿y quién no

²⁹ Entrevista realizada por Begoña Leyra Fatuo.

contestaría lo mismo, si lo ubican en el plano de “lo ideal”, de lo deseable? Lo que ya no es tan seguro es que la entrevistada respondiera igual si la remitieran al ámbito de las probabilidades (de lo que es probable que consiga su hija), o que -en contra de lo que sugiere una de las preguntas que le lanza (“Entonces, si me dice que le gustaría que su hija fuera a la Universidad y eso.., entonces, ¿qué va a hacer con este puesto”)- piense que su formación escolar pueda/deba efectuarse desplazando para ello el trabajo. No voy a negar, desde luego, que las condiciones materiales de existencia tengan un papel fundamental en la pervivencia del trabajo infantil, pero -como se pregunta Nancy Scheper-Hughes con relación a la mortalidad infantil en Brasil- ¿tales condiciones, en lugar de determinar tales fenómenos mecánicamente, no estarán incidiendo a través de una “matriz cultural” generada en ellas?, ¿y esa “matriz cultural” no integrará categorías y/o conceptos de trabajo e infancia diferentes a las nuestras? Se adopte el marco teórico que se adopte, el caso es que plantear las preguntas mediante categorías y conceptos incuestionados no sólo constituye una imposición que, como las demás, restringe los márgenes de la libertad discursiva de la entrevistada, sino que, al mismo tiempo, impide conocer (/profundizar en) las concepciones manejadas por ella, que sólo afloran a veces tímidamente (“Ése es... la herencia que le dejamos”), y que otorgarían al investigador la oportunidad de comprender sus actitudes y prácticas cotidianas con respecto al trabajo infantil o, en particular, con respecto al trabajo de su hija.

Epílogo

La entrevista como técnica de investigación social contiene, en la misma raíz de su existencia, imposiciones. En primer lugar, nos encontramos con que los temas sobre los que se habla son los de interés para el investigador/entrevistador, no del entrevistado y, en segundo lugar, está el hecho de que el primero es quien hace las preguntas, mientras que el segundo se limita a contestarlas. Ambas son, por decirlo de algún modo, “imposiciones fundacionales”, que crean la propia situación de entrevista, sin las cuales ésta no existiría como tal y que, por tanto, son entendidas tácitamente como convenciones por parte de los interlocutores; hasta tal punto que, por ejemplo, resulta extremadamente improbable que el entrevistado pregunte al entrevistador, incluso cuando éste, para responder a la exigencia de

reciprocidad recomendada por algunos autores, cuenta alguna anécdota personal o expone su pensamiento con el objeto de hacer que el entrevistado se vea apoyado en sus confidencias y continúe hablando sobre ellas.

Si la entrevista contiene ya “imposiciones fundacionales”, ¿por qué y/o para qué preocuparse por no introducir otras complementarias?, ¿acaso los entrevistados son poseedores de un “discurso” prístino que el entrevistador tuviera que cuidarse de “recoger”? Desde luego que no. Es más, en el estado actual de los estudios acerca de la narración y el discurso, resulta insostenible no sólo referirse a un pretendido “discurso prístino”, sino a “un discurso” en singular. En lo que se relata y cómo se relata (“lo dicho”, “lo no dicho”, “el cómo se dice”...) influyen distintos factores. Uno de ellos es – sin duda – la propia experiencia del entrevistado; otro, el “espacio de los puntos de vista” (Bourdieu, 1999: 9-10) sobre el mismo tema dentro de los cuales el suyo se sitúa (se enfrenta, se alinea, etc.) en cada momento; y otro es – por supuesto – la propia situación de interlocución, de entrevista. Todos estos factores hacen, por un lado, que cada sujeto no tenga un único discurso, sino varios, pues diferentes son las relaciones que establece (a través de ellos y de las funciones que desempeñan) con los acontecimientos/hechos que relata³⁰ y, por otro lado, que lo relatado sea producto del trabajo conjunto de todos y cada uno de los interlocutores implicados. Ahora bien, ello no es (ni puede ser) óbice para que la tarea de un entrevistador cualitativo consista en dejar el mayor margen de libertad posible para que el entrevistado despliegue “sus palabras”, para que se exprese en sus propios términos, que es la única manera de poder conocer cuáles son esas relaciones con los acontecimientos o experiencias de las que habla, cuáles son los puntos de vista desde los cuales los piensa/siente en cada caso. Cuando se quiere acceder a estas relaciones y estos puntos de vista es cuando adquiere sentido que el entrevistador trate de evitar las imposiciones que acaecen en su práctica profesional, que adopte – desde un principio – una actitud de vigilancia reflexiva sobre los actos de imposición con los que, unas veces de forma sutil y otras burdamente, violenta el discurso de los otros, “dicta la palabra”.

³⁰ Vide, por ejemplo, Devillard, Pazos, Castillo *et al.*, 2001 y Pazos, 2002.

Bibliografía

- Bourdieu, P. 1999. Comprender. In: Pierre Bourdieu (dir.) *La miseria del mundo*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Catani, M. 1990. Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. *Historia y fuente oral*, 3: 151-164.
- De Tourtier-Bonazzi, Ch. 1991. Propositiones de metodología. *Historia y fuente oral*, 6: 181-190.
- Devillard, M. J.; Pazos, A.; Castillo, S. et alii 2001. *Los niños españoles en la URSS (1937-1997). Narración y memoria*. Barcelona, Ariel.
- Fraser, R. 1990. La formación de un entrevistador. *Historia y fuente oral*, 3: 129-150.
- Grignon, C. y Passeron, J.C 1992. *Lo culto y lo popular*. Madrid, La Piqueta.
- Hammer D. y Wildavsky, A. 1990. La entrevista semi-estructurada de final abierto. *Historia y fuente oral*, 4: 23-62.
- Jociles, M.I. 1999a. Las técnicas de investigación en antropología: mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de antropología*, 15: 1-15.
- Jociles, M.I. 1999b. Observación participante y distancia antropológica. *R.D.T.P.*, tomo LIV, cuaderno segundo: 5-58.
- Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel*. Paris, Nathan.
- Martín, M. y Velarde, O. 1996. *Informe Juventud España 96*. Madrid, INJUVE.
- Pazos, A. 2002. El tiempo pasado. Formas discursivas y usos sociales del recuerdo. *Estudios de Psicología*, 23 (1): 111-126.
- Portelli, A. 1989. Historia y memoria: La muerte de Luigi Trastulli. *Historia y fuente oral*, 1: 5-32
- Sanmartín, R. 2000. La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de antropología social*, 9: 105-126.
- Schatzman, L. y Strauss, A. 1976. Social Class and Modes of Communication. In: P. Bourdieu, J-C Chamboredon y J-C Passeron. *El oficio de sociólogo*. Madrid, Siglo XXI: 238-253.
- Shopes, L. 2001. Formas de entrevistar. *Historia, antropología y fuentes orales*, 25: 132-142.

Artigo recebido a 22 de Dezembro de 2005 e aceite a 23 de Maio de 2006.