

Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 89

15 de noviembre de 2016

ISSN 2443-9991

Algunas reflexiones sobre la Etnografía Escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural

Antonia Olmos Alcaraz
Universidad de Granada
España

Citación: Olmos, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la etnografía escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la Escuela*, 23, 1-16. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-1.pdf>

Resumen: Este texto es una reflexión sobre la Etnografía Escolar como metodología de investigación en la escuela. En él se abordan analíticamente algunas de las características propias de esta metodología –como el extrañamiento y el holismo– para estudiar problemáticas relacionadas con la vida escolar, a partir de las aportaciones realizadas por trabajos etnográficos clásicos y experiencias de investigación propias sobre la presencia de alumnado identificado como inmigrante en espacios educativos formales. Así mismo se aporta una reflexión sobre las contribuciones de este enfoque metodológico al estudio de la diversidad en espacios escolares en España.

Palabras clave: “Etnografía escolar”; “metodología”; “holismo”; “extrañamiento”.

Título en inglés: **Reflexions about School Ethnography: holistic approach, estrangement and cultural diversity**

Abstract: This paper is a reflexion about School Ethnography as a methodology of research at school. The work analyses some characteristics of this kind of method –as the holistic approach and the estrangement– to study some troubles related with schools. To do that I analyse the results of

some classic ethnographies and I put it them in relation with my own research experiences about foreign immigrant students at school. Also the paper shows a reflexion about the contribution of this methodological approach to the diversity research at school in Spain.

Key words: “School Ethnography”; “methodology”; “holistic approach”; “estrangement”.

Título en francés: Réflexion sur l’ethnographie scolaire: holisme, distanciation et diversité culturelle

Résumé: Ce texte traite d’une réflexion sur l’ethnographie scolaire comme méthodologie de recherche à l’école. Il s’agit d’aborder, de manière analytique, quelques-unes des caractéristiques propres de cette méthode comme la distanciation et l’holisme afin d’étudier les problématiques en relation avec la vie scolaire. Ceci, en se basant sur des travaux ethnographiques classiques et des recherches personnelles sur la présence des élèves immigrants en l’école. En outre, l’article propose une réflexion sur les apports de cette approche méthodologique de l’étude de la diversité à l’école en Espagne.

Mosts clé: “Ethnographie scolaire”; “méthodologie”; “holisme”; “distanciation”.

Introducción

Hay más de una tradición dentro de Antropología de la Educación. Al tiempo que a mediados del siglo pasado se hablaba de la institucionalización de la misma en EE.UU. (García y Pulido, 1994), comenzamos a encontrar trabajos similares en otros contextos como Brasil o Argentina, y un poco más tarde en lugares tan distantes como Japón o Gran Bretaña (Anderson-Levitt, 2011). Deberíamos hablar, por lo tanto, de Antropologías de la Educación. Pero incluso habríamos de hacer lo mismo con respecto a su metodología de investigación, la etnografía, y entender que contamos con una diversidad de enfoques, con una diversidad de etnografías de la educación, dado que son diversas las tradiciones –no solo la antropológica– quienes contribuyeron a su formación (Anderson-Levitt, 2011).

Además podemos hacer otra precisión/distinción, al desatacar la Etnografía Escolar –en tanto que un tipo específico de Etnografía de la Educación– como la forma más habitual de hacer investigación a día de hoy dentro de la Antropología de la Educación (Serra, 2004; Jociles, 2007; García y Pulido 2008). No olvidando con ello –sin embargo– que este tipo de etnografía mantiene los supuestos básicos de la Antropología Social (Velasco, García y Díaz de Rada, 2005), al tiempo que supone especificidades en su aproximación al estudio de los procesos educativos, y que podemos ver en cómo entiende y desarrolla: 1). La actitud de extrañamiento; 2). La perspectiva holista; y 3). La diversidad como objeto teórico de estudio¹.

Las críticas más habituales a la Etnografía Escolar estarían relacionadas precisamente con no cumplir con estas exigencias antropológicas, de tal modo que en ocasiones termina siendo una metodología cualitativa más, cuando su fin último no es la interpretación cultural:

[El trabajo debe] estar orientado decididamente hacia la interpretación cultural de los resultados (...). Estos requisitos no se cumplen a menudo (...) produci[éndose] trabajos autocalificados como <<etnografías>> (...) que no muestran el suficiente grado de detalle en las descripciones (...), [en la] pluralidad de significados, ni poseen cierta lógica narrativa

¹ Que es además de objeto teórico de investigación, objeto didáctico y curricular, a través de las propuestas que se realizan en el marco de políticas educativas de orientación intercultural (ver Dietz, 2012; Olmos, 2010; y Rubio, 2013).

(...). A todos estos trabajos deberíamos llamarlos simplemente cualitativos, naturalistas, informes de casos”. (García y Pulido, 2008: 154-155).

Aunque también ha sido objeto de crítica el sesgo micro que a veces afecta a este tipo de investigación. Las micro-etnografías (escolares) son investigaciones llevadas a cabo en centros educativos siguiendo los métodos etnográficos tradicionales para el estudio de pequeñas acciones o interacciones breves (Lahire, 2008). Se trata de trabajos muy orientados a la intervención que carecen de la perspectiva holista que caracteriza a la Antropología, porque no toman en consideración los condicionantes del entorno más general y no son lo suficientemente comparativas:

El problema consiste ahora en que, a fuerza de centrarse en <<pequeñas acciones>> o en <<interacciones breves>>, los investigadores acaban olvidándose o infravalorando la dimensión macrosociológica de los fenómenos que estudian (...). La concepción más o menos explícitamente empirista de todos los que han estudiado interacciones cada vez más breves de manera cada vez más fina es a menudo el signo, como dice Pierre Bourdieu, de <<la ausencia de una verdadera problemática teórica>> (1987: 30). (Lahire, 2008: 52).

Es por ello que, a pesar de estar orientadas a la intervención, no provocan cambios sociales significativos, centrándose dicha intervención en muchas ocasiones en proponer formación para el profesorado como medida de transformación.

Las etnografías escolares han abordado temáticas de trabajo como “el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, la resistencia cultural de los alumnos de clase obrera en las aulas, las relaciones interétnicas en las escuelas (y) el desarrollo de currículum interculturales” (Serra, 2004: 166), principalmente. Y todo ello entendido como “problemáticas” que afectan y tienen lugar en las escuelas, pero que no se originan necesariamente dentro de las mismas y no se explican exclusivamente por lo que sucede en ellas. Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre algunas de las estrategias metodológicas que se ponen en marcha en las etnografías escolares para abordar estas temáticas de investigación, y para ello recurriré tanto al análisis de trabajos considerados ya clásicos en esta metodología, como a ejemplos rescatados de mi propia experiencia en investigaciones etnográficas llevadas a cabo en espacios escolares.

Nota metodológica: practicando Etnografía Escolar

Este texto forma parte de una reflexión más amplia enmarcada en el proyecto de investigación “Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL² en Andalucía, de sus profesorado y de su alumnado” (Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de I+D+i, 2014-2016)³, diseñado como una Etnografía Escolar. Los objetivos que se plantea el proyecto tienen que ver con observar la puesta en marcha de dispositivos de atención especializada para la acogida en la escuela de alumnado relacionado con la inmigración, y cómo ello ha podido servir para el desarrollo de procesos de integración o de exclusión y/o segregación. Por lo tanto, el objeto teórico de estudio son los procesos de diferenciación y las formas de gestión de la diversidad cultural en la escuela. No obstante el análisis aquí ofrecido es fruto de mi participación en

² Aulas Temporales de Adaptación lingüística. Se trata de un dispositivo para enseñar español al alumnado inmigrante extranjero que lo necesite en los centros educativos andaluces. Dicha medida comenzó a implantarse a finales de los años noventa en Andalucía y es similar a otros dispositivos existentes en el resto de comunidades autónomas del país.

³ Investigación dirigida por el profesor F. Javier García Castaño.

los últimos 10 años en diversas investigaciones diseñadas como etnografías escolares⁴, y llevadas a cabo en distintos contextos y ciudades andaluzas. Es por ello que a lo largo del mismo incluiré, tanto con notas a pie de página como con discursos integrados en el texto, ejemplos concretos de dichas investigaciones, producto de mis observaciones y entrevistas realizadas. Pero mi experiencia personal será puesta en relación con las estrategias metodológicas empleadas por otros investigadores/as en obras consideradas ya clásicas en el campo de la Etnografía Escolar.

El objetivo de todo ello será reflexionar sobre los aportes de esta metodología para conocer, estudiar e investigar sobre la diversidad dentro de las aulas y los centros escolares, haciendo especial énfasis en los procesos de extrañamiento y la perspectiva holista como presupuestos básicos que guían toda investigación antropológica. Siendo así, como apuntaba más arriba, es posible ver particularidades en cómo dicho extrañamiento y perspectiva holística son encarados cuando la etnografía se practica en espacios educativos formales. Pero la diversidad –como objeto teórico de estudio– también es abordada en ocasiones con especificidades, en los casos en los que es además objeto didáctico y curricular. Hay elementos en los que las etnografías escolares se perfilan más claramente como un tipo específico de hacer investigación, aunque ello no tenga que ver con criterios susceptibles de ser objeto de debates teóricos. Serra (2004) hace referencia en este sentido a los sujetos objeto de estudio y al campo elegido para realizar la investigación, a saber, la comunidad escolar⁵ y el aula/escuela, siempre entendidos como parte de un contexto más amplio. También el rol que mantiene el/la investigador/a en las etnografías escolares: a). En calidad de docente en muchas ocasiones, con lo que es posible “estar en el campo de un modo casi permanente” (Velasco y Díaz de Rada, 2006); b). Como observador-aprendiz, subvirtiendo el orden social normalizado de la escuela y desconcertando con ello al alumnado y/o incomodando al profesorado: “como etnógrafos buscamos aprender de los otros; como educadores pretendemos enseñarles” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 142); c). O, también muy habitualmente, como evaluador/a de políticas educativas, en cuyo caso también suele incomodar al profesorado. La tradición evaluativa dentro las etnografías escolares sería per se otra característica distintiva de esta forma de hacer investigación, pero dado que sólo es una tendencia –aunque sea muy fuerte–, no podemos tomarla como un elemento definitorio de la misma. Siendo así, destaca sobre todo ello, y en especial en nuestro contexto de estudio, una forma particular de acercarse al estudio de la diversidad cultural en las escuelas, que paso a analizar en los siguientes apartados.

⁴ Dichas investigaciones son las siguientes: “Evaluación de las actuaciones de atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía” (Junta de Andalucía, 2004-2006), “Multiculturalidad e integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (Junta de Andalucía, Proyectos de Excelencia, 2007-2010), “Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz” (Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de I+D+i, 2010-2013), todas ellas bajo la dirección del profesor F. Javier García Castaño (Universidad de Granada); “Escuela, comunidad e interculturalidad: estudio de los procesos inter-culturales e inter-actorales ante la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos” (Ministerio De Ciencia Y Tecnología. Plan Nacional I+D, 2011-2013), bajo la dirección de la profesora María García-Cano Torrico (Universidad de Córdoba); y “Estrategias innovadoras en educación intercultural: estudio de las distintas gramáticas de la gestión de la diversidad en los centros educativos” (Junta de Andalucía. Proyectos de Excelencia, 2011-2014), bajo la dirección de la profesora Esther Márquez Lepe (Universidad de Sevilla).

⁵ Dentro de la comunidad escolar no consideraríamos sólo a profesorado y alumnado, sino que también a todos/as aquellos/as que participan y están relacionados con la misma: las familias por supuesto; pero también el resto de agentes sociales que tienen algo que decir sobre la vida en la escuela. Así por ejemplo, si encontramos que hay una asociación de vecinos que colabora y trabaja con la escuela, también sería susceptible de ser tenida en cuenta en la investigación. Pero también los/as políticos/as de las administraciones educativas o los/as inspectores/as escolares. Cada contexto tendría, por lo tanto, una definición específica de “comunidad escolar”.

El extrañamiento como actitud metodológica en etnografías escolares

El extrañamiento “consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 216). Se trata de una actitud que es usada como herramienta metodológica para poder adquirir una perspectiva antropológica cuando realizamos investigación. El extrañamiento nos viene dado cuando realizamos trabajo de campo en contextos que nos resultan distintos y distantes, pero se convierte en el fin a conseguir de un ejercicio consciente cuando realizamos investigación en lugares que conocemos bien, cuando practicamos etnografía-antropología at home (Aguirre, 1995). Es por ello que en la Etnografía Escolar para muchos/as etnógrafos/as se convierte en requisito *sine qua non*, porque “al estudiar su propia sociedad el antropólogo busca (...) convertir lo familiar en exótico [busca “descotidianizar”], usando –por principio y por racionalización metodológica– una posición de extrañamiento” (Lins, 2004: 195).

Pero ¿qué ventajas aporta extrañarnos? El proceso de extrañamiento, como herramienta metodológica de carácter cognoscitivo que usamos en la realización de trabajo de campo, nos permite no ignorar aquello que es para nosotros irracional y/o incomprensible desde los patrones culturales propios. Es decir, no incurrir en análisis etnocéntricos.

Algunos ejemplos de nuestro contexto que nos podrían ayudar a entender la utilidad de dicha actitud metodológica –y que con bastante seguridad nos resultan familiares– podrían ser:

- Extrañarnos sobre por qué no asistimos al colegio los domingos... para no concluir valorando que “es correcto que no vayamos los domingos a clase”.
- Extrañarnos de que las aulas sean homogéneas por edades y niveles educativos... para no concluir estimando que “los grupos-clase más homogéneos siempre van a funcionar mejor”.
- Extrañarnos de que la mayoría del profesorado no se implica voluntariamente en actividades extra-escolares... para no inferir “que son vagos”.
- Extrañarnos de que los alumnos inmigrantes extranjeros fracasen en la escuela en mayor medida que el alumnado autóctono... para no naturalizar “que tienen problemas de aprendizaje relacionados con ser inmigrantes extranjeros”.

Y se trataría de provocar situaciones que nos induzcan a extrañarnos de estos y otros ejemplos, en función de nuestros objetos teóricos de estudio. Para ello hemos de preguntarnos ¿a qué responde lo que es entendido por una mayoría por “normalidad”? ¿Cuáles son las categorías de análisis que hacen que pensemos algo como “normal”? Se trata de realizar un desplazamiento en nuestras lógicas de razonamiento: que proceda del desplazamiento físico/geográfico, pero también de otros tipos de desplazamientos, para –en resumen– mirarnos a nosotros mismos desde fuera (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

Veamos esas ideas con mayor profundidad reflexionando sobre los trabajos de Harry Wolcott y John Ogbu, reconocidos antropólogos de la educación estadounidenses. Velasco y Díaz de Rada [1997(2006)] en su ya clásica obra para la Antropología de la Educación –y la Etnografía Escolar– en España *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, analizan minuciosamente la actitud de extrañamiento presente en los trabajos que hicieron Wolcott y Ogbu. Ambos autores siguieron procesos de extrañamiento bien distintos –debido tanto a sus características personales como a las particularidades de sus investigaciones– que les propiciaron un adecuado acercamiento al campo y a sus respectivos objetos teóricos de estudio. A continuación mostraré una comparativa de dichos procesos, siguiendo para ello el trabajo de Velasco y Díaz de Rada [1997(2006)].

La investigación de Harry Wolcott fue realizada en una aldea kwakiutl, Blackfish (nombre ficticio), en la Columbia británica durante los años sesenta. Durante la misma, Wolcott estuvo trabajando en la escuela, en calidad de maestro. La principal conclusión de su trabajo fue que los niños kwakiutl de Blackfish no tenían éxito en la escuela porque esta era vista como una institución blanca que les era impuesta desde fuera, y su “mundo de sentido” no encajaba con las exigencias de la misma.

Por su parte, el trabajo de John Ogbu, realizado a finales de los años sesenta en Burgherside (nombre ficticio), un barrio de la ciudad californiana Stockton, que comenzó siendo una evaluación etnográfica de un proyecto de educación de compensatoria, responde a las características de lo que se conoce como “etnografía urbana” (en contraposición a la “etnografía de comunidad” de Wolcott, por definición más holista). Su rol como investigador fue, por lo tanto, en un primer momento y durante un tiempo como evaluador, aunque la mayor parte del tiempo ostentó un papel en calidad de investigador universitario. En los resultados de su estudio formuló lo que se conoce como el “modelo ecológico-cultural”, que explica el fracaso escolar diferencial de las minorías presentes en la escuela por el establecimiento de relaciones entre minorías-mayoría y la generación de expectativas también diferencial, producto de una conformación de los grupos radicalmente distinta: las minorías de casta o involuntaria y las minorías inmigrantes o voluntarias⁶.

Tanto Wolcott como Ogbu realizaron etnografías escolares, y ambos adoptaron de forma más o menos intencional y/o consciente una perspectiva de extrañamiento en sus respectivos trabajos de campo. La forma de hacerlo, sin embargo, fue bien distinta, porque sus “situaciones de investigación” eran asimismo distintas (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Por lo que respecta al necesario desplazamiento para experimentar dicha actitud metodológica, Wolcott lo realiza tanto geográficamente como socialmente: llevó a cabo su trabajo de campo en una aldea kwakiutl en la que él era maestro. Ogbu por su parte hizo trabajo de campo en un contexto urbano que, aunque le resultaba familiar, no era el lugar donde creció y se socializó⁷. Por lo tanto, ambos investigaron realidades socio-culturales que les eran ajenas. Este desplazamiento hizo que a pesar de realizar etnografías escolares, fue posible realizar el extrañamiento. En el caso de Wolcott porque se trataba de la escuela occidental en contextos “no occidentales”, es decir, en definitiva estaba investigando la institución donde se socializó pero en un contexto distinto. Y en el caso de Ogbu, porque la escuela que él conocía –en Nigeria– no era la escuela que estudió, a pesar de conocer el contexto –EE.UU.– por haberse formado como antropólogo en él. Es decir, en ambos ese desplazamiento se tradujo en desconocimiento a cerca de lo que estaban estudiando. Este extrañamiento –que les venía dado– propició que ni Wolcott ni Ogbu aceptaran acríticamente la normalidad de las escuelas que estaban observando, por lo tanto ni lo ignoraron ni lo valoraron de manera etnocéntrica. Lo que hicieron fue convertir su “extrañamiento en fuente de conocimiento” (Velasco y Díaz de Rada, 2006). De esta forma, extrañándose del fracaso escolar de los niños/adolescentes (situación normal y normalizada en ambos contextos observados) pudieron acceder a información que no era a priori tan evidente: en el caso Wolcott que el fracaso estaba en la escuela y no en los niños; y en el caso de Ogbu que el fracaso no afectaba de igual manera a todas las minorías, sino que tenía mayor incidencia en negros y chicanos porque estos forman parte de grupos minoritarios de carácter involuntario y eso les hacía tener menos expectativas que otros grupos definidos como minorías voluntarias (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

⁶ El supuesto de base de su modelo explicativo proponía tomar en consideración tanto la *estructura ecológica*, a saber, el contexto social y económico de la escolarización; como la *estructura cognitiva*, referida a cómo los sujetos interpretan la escolarización en relación a la percepción que tienen de las realidades sociales y económicas.

⁷ Ogbu realizó sus estudios universitarios en la Universidad de Berkeley (California), pero era nigeriano y no vivió en Estados Unidos hasta que comenzó a estudiar en la universidad.

Ignorar y/o valorar lo que no encaja en la norma serían las principales consecuencias de no lograr una actitud de extrañamiento, como comenté anteriormente. Pero la pregunta ahora sería ¿cómo inducir una situación de extrañamiento cuando no nos viene dada? En los ejemplos comentados vemos cómo ambos antropólogos pudieron extrañarse porque sus contextos de trabajo y sus características personales de alguna forma lo permitieron. No obstante también desarrollaron estrategias de trabajo de forma más intencional para conseguir que el extrañamiento fuese más patente.

Ogbu se “extrañaba” de que negros y chicanos fracasasen en la escuela y de que eso estuviese naturalizado, normalizado, porque en Nigeria –de donde él procedía– los negros no fracasaban en la escuela. También se extrañaba de que otras minorías (los orientales) no fracasasen. Pero sorprenderse de estas cuestiones no era suficiente para desarrollar una explicación de lo que estaba observando, por lo que introdujo un análisis generacional en su investigación, preguntándose para ello si los padres y abuelos de los niños negros y chicanos también “eran tomados como fracasados”. Lo que encontró es que dicha categorización no funcionaba igual en ellos, dado que estudiaron lo que su momento les permitió. Su “extrañamiento” de tipo generacional le permitió detectar, no ignorar, que –pese a los estereotipos existentes– los padres y abuelos de los jóvenes sí tenían un gran interés por la educación de sus hijos y nietos. Por lo tanto, el fracaso escolar no tenía que ver con “la minoría” en su conjunto, sino con los jóvenes pertenecientes a determinados grupos minoritarios. Estos no se esforzaban, por haber interiorizado una situación que les llevaba a pensar que ellos tenían menos posibilidades que el resto de poder tener éxito en la escuela y en la vida en general y actuaban –o presentaban cuadros de inacción y pasividad– en consecuencia. Ogbu se “extrañaba” de que sabiendo esto, y reconociendo que lo único que les quedaba para “subir en la escala social” era estudiar, no se esforzasen en ello y concluye con su modelo ecológico-cultural: las minorías involuntarias –y en especial los jóvenes pertenecientes a estos grupos, porque la situación es distinta a la que vivieron sus padres y abuelos– presentan mayor pesimismo hacia el ascenso social que las minorías voluntarias, y eso les hace fracasar en la escuela.

Durante una de mis primeras experiencias etnográficas, hace ya más de diez años, llevada a cabo en un colegio andaluz con gran presencia de alumnado procedente de la inmigración extranjera, opté por desarrollar esa necesaria actitud de extrañamiento distanciándome conscientemente de quienes compartían conmigo muchas formas de categorizar la realidad que estaba estudiando: los/as docentes. Ellos/as y yo nos habíamos socializado en el mismo tipo de institución educativa: colegios andaluces en los que no había presencia significativa de población procedente de la inmigración extranjera, dado que el fenómeno en este contexto data de principios de la década de los años noventa y nuestras escolarizaciones habían sido previas. Por eso mismo compartíamos formas de entender dicha diversidad: como un fenómeno novedoso que empezaba a estar presente de manera muy importante en muchos centros educativos. La forma de desarrollar mi extrañamiento fue, en este caso, buscar particularidades entre ellos y yo misma, para intentar discernir las perspectivas étic y emic, y para poder realizar análisis que no fuesen de etnocéntricos. De esta forma terminé extrañándome de que dicha diversidad fuese entendida en términos de problemática social y no en términos de oportunidad para experimentar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y/o fórmulas de convivencia intercultural. Para ello me serví de mi situación como investigadora novel en ese momento, en contraposición a unos perfiles profesionales de personas con una dilatada experiencia laboral. Ello me permitió no pasar inadvertido que precisamente era “esa dilatada experiencia” lo que explicaba parte de sus percepciones de la situación como problemática, dado que habían tenido muchos casos de proyectos iniciados que no llegaban a su término porque se trataba de un centro con una plantilla en la que había gran cantidad de profesores/as interinos/as, que eran movidos cuando el curso estaba iniciado, y eso hacía muy difícil acometer proyectos de principio a fin. La estrategia cognitiva seguida fue la que citaba más arriba: extrañarme de que la mayoría del

profesorado no se implique voluntariamente en actividades extra-escolares... para no inferir “que son vagos” (interpretación etnocéntrica). De esta forma conseguí ver cómo aquello que a primera vista parecía desinterés era una postura crítica hacia la administración educativa y sus formas de proceder.

La aproximación holista en la investigación etnográfica en escuelas

Una perspectiva holística en Antropología es siempre un punto de partida, un horizonte a tener presente en cierto modo utópico, pero útil para no perder de vista que la aspiración es la comprensión lo más completa posible de aquello que estamos estudiando. Cuando no estamos realizando “etnografías de comunidad” (las etnografías escolares no lo son), realizamos investigación sobre problemáticas concretas y las variables que consideremos relevantes para su interpretación y explicación. En este sentido, el holismo metodológico hace referencia a la necesidad de considerar diversos niveles de análisis y la relación (multidireccional) entre los mismos:

(...) una de las principales aportaciones de la antropología a la investigación convencional sobre educación radica en la capacidad de relacionar los fenómenos educativos (o escolares) con el resto de fenómenos e instituciones de una sociedad”. (Serra, 2004: 169).

Para entender, explicar e interpretar las realidades que estamos estudiando. Pero también considerar diversos aspectos de la realidad (lo social, lo político, lo económico, etc.) que se presentan artificialmente como separados las sociedades occidentales actuales, pero que están imbricados unos en otros, tal y como nos hacía notar ya la Antropología decimonónica cuando estudiaba las sociedades tradicionales.

Ello aplicado al estudio de fenómenos sociales que afectan y tienen lugar en la escuela implica que debemos tener en cuenta el contexto donde esta se ubica para diseñar y realizar la investigación:

Hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados. Al realizar un estudio no tenemos que limitarnos al análisis del ámbito donde se desarrolla el problema, ni a los límites y la definición del problema que establecen los actores o las instituciones. Generalmente, las causas están fuera, son más generales o hay que buscarlas en otros ámbitos, aunque no lo expliciten los diferentes agentes involucrados (Serra, 2004: 170).

Y que debemos tener en cuenta aquello que entra dentro de un nivel micro (qué sucede en aula, en el patio, en la escuela, etc.), pero también meso (las características de los barrios en los que se insertan los centros educativos, de las familias del alumnado, etc.) y macro (cómo es el diseño de las políticas educativas que observamos en la escuela, cómo es la situación socio-económica del país en ese momento, etc.); y lo que es más importante: las relaciones y conexiones entre todos ellos. Por lo tanto, las etnografías escolares son holistas por definición:

La etnografía de la educación es holista porque no trata de observar la escuela y/o la educación dentro de esta sino que trata de estudiar la cultura: “no es que la <<educación>> sea el camino para la <<cultura>>, sino más bien y fundamentalmente una de las formas de ver la cultura, a las culturas, dinámicamente, en acción, en cualesquiera formas que pudiera tomar ésta, la de transmisión, la de cambio, o simple y básicamente la de interacción, pues siempre se trata de procesos sociales (Velasco, García y Díaz de Rada, 2005: 10).

Algo que han mostrado los trabajos clásicos comentados más arriba. En el caso de Wolcott “su situación en una comunidad reducida como Blackfish le permitió (...) extender los espacios de investigación más allá del ámbito restringido de la escuela, acometiendo el estudio de la institución escolar como parte de un proceso sociocultural global” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 141). Esta estrategia le permitió observar los conflictos que estaba estudiando en la escuela y fuera de ella, y entender que –por ejemplo– sus alumnos/as más mayores no aceptaban la autoridad en el aula porque su comunidad no estaba acostumbrada a la forma de organización del poder de las sociedades capitalistas, dado que su sistema político era en forma de jefaturas tradicionales, donde los “subordinados” son quienes dan el poder a los mandatarios, como un honor, y estos no se aprovechan del mismo (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

Aunque debemos también atender a las limitaciones comentadas más arriba. Quizá la más evidente para trabajar desde una perspectiva que tienda al holismo cuando realizamos etnografía en la escuela tiene que ver con la duración de la investigación. Wolcott afirmaba que hacer etnografía no es permanecer mucho tiempo en el campo, haciendo referencia con ello a lo que definía como “la intención etnográfica” (1985). Pero eso no significa –nos recordaba– que una permanencia continuada en el campo no fuese una cuestión esencial⁸:

Permanecer mucho tiempo haciendo un trabajo de campo no produce, en y por sí mismo, una mejor etnografía, y no asegura de ninguna manera que el producto final sea etnográfico. El tiempo es uno de los diversos ingredientes indispensables pero no suficientes de la etnografía: sin él la etnografía no es suficiente, pero con él no es indispensablemente etnografía. Dependiendo de la habilidad del investigador, su sensibilidad, el problema y el contexto, los periodos óptimos en el trabajo de campo pueden variar tanto como las circunstancias que lo demandan (...). (Wolcott, 2005: 129).

El objetivo de esa permanencia continuada es el establecimiento de relaciones lo suficientemente profundas con los sujetos objeto de estudio para poder captar su sentido de las cosas, su interpretación de la cultura, sus puntos de vista de aquello que estamos estudiando (la perspectiva emic). Pero también tiene que ver con la posibilidad de utilizar una variedad de técnicas de producción de datos y la necesidad de consultar gran cantidad de fuentes de datos⁹.

En las etnografías escolares el tiempo de estancia en el campo –la escuela inserta en su contexto– está limitado de antemano a la duración del curso escolar. Es cierto que podemos realizar trabajo de campo antes y después de iniciado/finalizado el curso, pero los acontecimientos

⁸ De hecho él, en su trabajo *A Kwakiutl Village and School* (1967), no cortó las relaciones con los sujetos objeto de estudio de su investigación cuando finalizó el curso escolar sino que “mantuvo relaciones por carta durante el año siguiente con sus ex alumnos y con los adultos de la escuela” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 139), e incluso volvió después de ese tiempo en diversas ocasiones, pero ya no como maestro. Es decir, siguió vinculado al campo durante un periodo relativamente extenso de tiempo.

⁹ Para poner un ejemplo de esa diversidad de fuentes de datos susceptibles de ser usadas cuando hacemos Etnografía Escolar, como algo que nos ayuda a trabajar con un enfoque holista podríamos hablar de la cartelería que forma parte de la decoración de los centros escolares: en aulas, pasillos, patios, etc. Y que recoge muchas de las características, intereses e inquietudes de quienes allí conviven a diario. En una de las últimas investigaciones en las que participé el trabajo de campo fue realizado en varios colegios constituidos como “Comunidades de Aprendizaje” (ver Flecha 2009, 2014; Márquez y García-Cano, 2014). Por ello, en paredes, pasillos y tabloneros de anuncios había decoración que se correspondía con la “Fase del Sueño” de dicho proyecto educativo. Un análisis de este material permitió conocer e identificar problemas de los centros, esbozados tanto por las familias como por el alumnado como por el profesorado, en estos términos: Sueño que... “las mamás aprendan a escribir”, “los padres valoren el trabajo que realizan los profesores”, “se forme un teatro con las mamás del centro”, “mis hijos aprendan mucho”, “se implante el primer ciclo secundario en la escuela”, “tengamos un gimnasio”, “tengamos aula matinal”, “se arregle la rampa de la entrada”, etc.

principales susceptibles de ser observados tendrán lugar durante este periodo. También, por supuesto, podemos extender nuestra investigación varios cursos escolares –de hecho sería muy conveniente– aunque el diseño de las investigaciones en la actualidad, muy determinado por las imposiciones de las instituciones públicas en cuanto a lo que recursos se refiere (humanos, económicos, temporales) hacen muy difícil extender la investigación más allá del calendario escolar. La perspectiva holista en la Etnografía Escolar, por lo tanto, también está determinada por las características que imprime la escuela como institución.

La diversidad como objeto teórico de estudio y como objeto pedagógico-curricular desde la Etnografía Escolar

El concepto de diversidad es uno de los más teorizados dentro de las Ciencias Sociales. Ello es especialmente así desde la Antropología, la cual lo adopta como su objeto teórico de estudio cuando deja de “interesarse de forma preferente por las culturas exóticas y/o primitivas” (Juliano, 1991: 9). Dentro de esta, la diversidad tiende a identificarse en muy alto grado con la diversidad cultural, haciendo referencia especialmente a diversidad de etnias, razas, nacionalidades, lenguas, procedencias, religiones.

En el caso de las Ciencias de la Educación, por su parte, cuando se habla de diversidad en gran medida se hace con respecto a la presencia de la misma en el sistema educativo, y fundamentalmente en lo relativo a la existencia de distintas necesidades de aprendizaje del alumnado, motivos por causas muy dispares: “diferentes capacidades, rendimientos y “estilos de aprendizaje” del alumnado (...) casuísticas directamente vinculadas con las determinadas por la LOE. [y que distinguen al alumnado como] (...) alumnado “con necesidades educativas específicas” (Jiménez y Guzmán, 2013: 339).

Al hablar de diversidad en la escuela, y en especial en nuestro contexto, viene siendo habitual (tanto en redactado de leyes y programas educativos, en medios de comunicación, como en los discursos de los distintos agentes escolares) hacer referencia al alumnado categorizado como “inmigrante” y al alumnado perteneciente a la comunidad gitana¹⁰ (García y Martínez, 2000; Carrasco, 2003; Del Olmo y Hernández, 2004). Existen en estas asociaciones varios reduccionismos que merece la pena señalar, dado que tienen implicaciones prácticas sobre cómo es gestionada la heterogeneidad en la escuela.

El primero de ellos es entender la diversidad principalmente como “diversidad de culturas”, obviando así la inagotabilidad de la misma (Santos, 2011):

(...) la diversidad del mundo es infinita. Existen diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos – diferentes formas de relación entre humanos y no humanos, con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza–; diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro; diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, de recursos, desde un punto de vista económico (Santos, 2011: 16).

Y el segundo de ellos emerge cuando reparamos en analizar el concepto o idea subyacente al concepto de diversidad entendido como “diversidad de culturas”. Solucionamos parte de este problema al adjetivar la cultura y hablar de “diversidad cultural” (García-Canclini, 2000), evitando remitir a una imagen esencializada, cosificada de la misma, que niegue su carácter procesual; sin

¹⁰ No obstante el discurso sobre la “interculturalidad” no surge con la minoría histórica del país, sino con la llegada de escolares migrantes a la escuela española.

embargo aún salvado este escollo, cuando hablamos de diversidad cultural seguimos remitiendo en muy alto grado sólo a algunos aspectos de la misma: diversidad de nacionalidades, razas/etnias, lenguas, religiones. Y no tanto otros aspectos como por ejemplo el género (pensado fundamentalmente en términos dicotómicos y heteronormativos); o la construcción social de la categoría de “inmigrante” en toda sus dimensiones: variedad de estatus jurídicos, “segundas” y “terceras” generaciones, distintas historias coloniales, y un largo e interminable etc. que Vertovec trata de recoger bajo su concepto de “super-diversidad” (2007).

Y el tercero sería entender que todo ello entra inexcusablemente dentro de lo que la escuela define como “educación compensatoria”, que sostiene una visión problemática de la diversidad: Esta visión que hace problemática la diversidad provoca, entre otras consecuencias, la aceptación de procesos de enseñanza-aprendizaje homogéneos y rígidos. No se reconoce la diversidad de formas de aprender que tienen los estudiantes. Si enseñamos de un determinada manera, somos buenos para los que aprenden de una determinada forma, pero, con toda seguridad, estamos dejando fuera a los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje (Aguado y Ballesteros 2012: 13).

Lo cual contribuye la gestación de procesos de construcción de la diferencia que legitiman en cierto modo las desigualdades existentes en espacios escolares, producto de un sistema educativo pensado para homogeneizar y no para lo contrario.

La Etnografía Escolar en España, desde su “popularización” a principios de la década de los años '90, se ha ocupado principalmente del estudio de estas cuestiones¹¹; marcando cierta distancia con respecto a las investigaciones puestas en marcha en otros contextos y más centradas en el estudio de los procesos de transición-adquisición cultural (García y Pulido, 2008). Esta metodología ha permitido especialmente en el contexto español proporcionar diagnósticos del funcionamiento de la diversidad en las aulas desde la llegada a las mismas de la población escolar procedente de la inmigración, y con ello la emergencia del paradigma intercultural en la escuela (Dietz, 2012). Y ha permitido poner de manifiesto los reduccionismos mencionados más arriba y alertar de las problemáticas que pueden derivarse de ello si no se tienen en cuenta para el diseño de políticas educativas de gestión de la diversidad en la escuela. Siendo así, no son pocas las investigaciones etnográficas que vienen desde hace tiempo describiendo, desde toda la geografía española, procesos de asimilación cultural, segregación escolar y fomento de itinerarios escolares diferenciadores a partir de los “dispositivos especiales” para atender al alumnado procedente de la inmigración (Franzé, 2002; Carraco, 2003; Ortiz, 2005; Cucalón, 2007; Olmos, 2010; Castilla, 2013; Martínez y Olmos, 2015). Todas ellas muestran la idoneidad del uso de la Etnografía Escolar para el estudio de la diversidad en espacios educativos, haciendo explícita la necesidad de una interpretación sociocultural de aquello que estudian. En este sentido, desde este tipo de investigaciones se viene señalando desde hace tiempo que las nociones de cultura que se manejan en muchos espacios escolares no permiten el desarrollo de un enfoque intercultural en los mismos. Finalizo este apartado con una cita de una entrevista realizada a un profesor en el marco una de las investigaciones en las que he trabajado, y que deja de manifiesto aquello de lo que hablo:

(...) sería interesante que nosotros tuviésemos algún conocimiento de la cultura de los países de los que vienen estos alumnos, nos permitiría conocerlos mejor. (...) Sobretudo deberían de... la formación del profesorado en la atención al alumnado inmigrante yo creo que va por una formación, por un conocimiento de las características culturales de los países de procedencia, para poder entenderlos mejor (Profesor de Biología).

¹¹ Para ver un exhaustivo repaso de las investigaciones más importantes dentro de la Etnografía Escolar sobre el estudio de la diversidad en la escuela en contexto español puede consultarse Jociles (2007).

Claro ejemplo en el que se entiende la cultura como algo estático y con unos límites bien definidos y que por lo tanto se “puede aprender” haciendo un curso y que ello servirá para atender mejor al alumnado inmigrante extranjero. Idea que subyace en gran medida en los diseños de políticas educativas actuales de gestión de la diversidad cultural en la escuela (Olmos, 2010; Martínez y Olmos, 2015). La interpretación sociocultural que nos permite la etnografía en estos casos, propicia que veamos cómo nuestro sistema educativo es aún marcadamente mono-cultural, y que entiende la diversidad como algo ajeno, de los “otros”, por lo que –en todo caso– propicia procesos de interculturalización con algunas ausencias (Santos, 2011), a saber, “oculta las estructuras de opresión, dejando toda la responsabilidad para conseguir la convivencia en manos de un concepto de integración unidireccional y asimilacionista” (Olmos y Contini, en prensa).

A modo de conclusión

La investigación en la escuela es una prioridad en el momento actual en el que la situación socio-económica no favorece situaciones de igualdad. La Etnografía Escolar supone una metodología de investigación con mucha potencialidad para el diagnóstico de situaciones problemáticas que afectan y/o pueden afectar a los procesos educativos formales, y que permite –asimismo– proponer cambios e iniciar acciones de transformación social. Así lo han demostrado la gran cantidad de investigaciones etnográficas de corte evaluativo que se han implementado para conocer sobre el funcionamiento de políticas educativas concretas. Poder convivir con la comunidad escolar –como es posible cuando realizamos etnografías escolares– proporciona un tipo de datos cualitativamente distintos a otro tipo de investigaciones, de mayor profundidad y significatividad sobre las distintas problemáticas que puedan darse y/o afectar a las escuelas, pero también sobre las causas de las mismas. Para ello es necesario realizar diseños metodológicos que contemplen los presupuestos que guían toda investigación etnográfica, pero adaptados aun contexto específico: la escuela. La actitud de extrañamiento y la perspectiva holista, por tanto, son esenciales para ser tenidos en cuenta dado que nos pueden ayudar a realizar una mejor aproximación a las problemáticas de estudio.

En este sentido la diversidad cultural, como característica definitoria de la escuela en nuestro contexto en el momento actual, es susceptible de ser abordada desde un enfoque etnográfico para conocer sobre las posibles formas de visibilización y valoración de la misma, y las posibilidades de gestión existentes y venideras. Desde hace ya algún tiempo se viene apuntando como un reto dentro de la Antropología de la Educación una suerte de vigilancia epistémico-metodológica sobre los usos de conceptos relacionados con esta diversidad –“cultura”, “etnia”, “identidad”... pero también “agencia”, “proceso”, “inmigrantes”– (Jociles, 2007) en espacios educativos formales. El desafío es justamente no terminar favoreciendo aquello que criticamos (la problematización de dicha diversidad) con el diseño de políticas educativas que invisibilicen, diferencien jerarquizando, segreguen y/o estigmaticen determinadas diversidades con la excusa de favorecer la igualdad, sin cuestionar apenas la propia institución.

Referencias

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Anderson-Levitt, K. (2011). *World Anthropologies of Education*. En B. A. U. Levinson y M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (11-25). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. [1987 (1993)]. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Castilla, J. (2013). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (201-215). Granada: Comares.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación* 330, 99-136.
- Cucalón, P. (2007). El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace. *Gazeta de Antropología*, 23, 1-17.
- Del Olmo, M. y Hernández, C. (2004). Diversidad cultural y educación: la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M. I. Vera y D. Pérez (Coords), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (1-13). Alicante: AUPDCS.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duru-Bellat, M. y Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21 (2), 157-170.
- Flecha, R. (2014). Experiencias en defensa del derecho de toda niña o niño al éxito educativo. *Padres y maestros*, 356, 5-7.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social.
- García, F. J. y Martínez, A. (2000). ¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Curriculum*, 14, 9-27.
- García, F. J. y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema.
- García, F. J. y Pulido, R. (2008). El desarrollo de la Antropología de la Educación en España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas. En M. I. Jociles y A. Franzé (Coords.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (152-180). Madrid: Trotta.
- García-Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. México D.F.: Paidós.
- Jiménez, M.L. y Guzmán, R. (2013). Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la “diversidad” en educación. *Sociología Histórica* 2, 321-353.
- Jociles, M. I. (2007). Panorámica de la Antropología de la Educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social*, 16, 67-116.
- Juliano, D. (1991). Antropología pedagógica y pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 8-10.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En M. I. Jociles y A. Franzé (Coords.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (49-60). Madrid: Trotta.

- Lins, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. Boivin et al. (Eds.), *Constructores de otredad. Un introducción a la Antropología Social y Cultural (194-198)*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Márquez, E. y García-Cano, M. (2014). Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 157-170.
- Martínez, R. y Olmos, A. (2015). ¿Gestionar la diversidad o la diferencia? Interculturalidad y educación en España e interculturalidad y salud en EE.UU. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 66, 62-82.
- Ogbu, J. (1974). *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic Press.
- Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz: racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología Social, Universidad de Granada.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el “otro” en “nuestras” escuelas”. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Olmos, A. y Contini, P. (2015). Las ausencias del paradigma intercultural en España: un análisis a propósito de experiencias de diversidad en contextos urbanos multiculturales. (en prensa).
- Raveaud, M. y Draelants, H. (2011). *Ethnographies of Education in the French-speaking World*. En K. M. Anderson-Levitt (Ed.), *Anthropologies of Education (131-150)*. New York: Berghahn Books.
- Rubio Gómez, M. (2013). *Construyendo diferencias desde retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología Social, Universidad de Granada.
- Santos, B. de S. (2011). Introducción. Las epistemologías del Sur. En A. Vianello y B. Mané (Coords.), *Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer (9-22)*. Barcelona: CIDOB.
- Serra, C. 2004. Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Velasco, H., F.J. García y A. Díaz de Rada (Eds.) (2005). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. [1997(2006)]. Dos ejemplos de etnografía de la escuela. Lo que hicieron Harry y John. En H. Velasco y A. Díaz de Rada (Eds.), *La Lógica de la Investigación Etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de Escuela (137-171)*. Madrid: Trotta.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Wolcott, H. (1967). *A Kwakiutl Village and School*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolcott, H. (1985). On ethnographic intent. *Educational Administration Quarterly*, 13 (3), 187-203.
- Wolcott, H. (2005). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar (127-144)*. Madrid: Trotta.

Sobre la autora

Autora: Antonia Olmos Alcaraz

Institución: Universidad de Granada. Instituto de Migraciones. Departamento de Antropología Social

E-mail: antonia@ugr.es

Información biográfica: Antonia Olmos Alcaraz es Licenciada en Sociología y Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada. Investigadora del Instituto de Migraciones y Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Antropología Social de la misma universidad. Sus líneas de investigación son migraciones, educación intercultural, alteridad/identidad.

ORCID: 0000-0001-5852-6492



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 89

15 de noviembre de 2016

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a investigacionescuela@ddcc.uhu.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González**, (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Técnico de edición: **Francisco Javier López Sánchez**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar Azcárate Goded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Area Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacritán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de Paris VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña

