

La antropología de la educación en España

La impronta de la inmigración y de los intereses académicos*

MARÍA ISABEL JOCILES RUBIO**

Abstract

THE ANTHROPOLOGY OF EDUCATION IN SPAIN: THE HALLMARK OF IMMIGRATION AS WELL AS OF ACADEMIC INTERESTS. *The article focuses on the development of anthropology of education in Spain, and, although the anthropology of education has had a relatively recent history, it is characterized by a considerable increment (above all in the last 15 years) of the number of the research works that are being carried out, the bibliography as well as the scientific forums where socio-anthropological ideas, concerning education issues, can take place. It also argues that, within such development, the thematic related to diversity and ethno-national minorities has had primacy and, on the other hand, it has also been very relevant –among other factors– the inclusion of the subject anthropology of education as a compulsory one in the pedagogy degree program.*

Key words: *Anthropology, education, Spain, ethnic minorities, immigrants, culture*

Resumen

El artículo trata sobre el desarrollo de la antropología de la educación en España que, si bien es relativamente reciente, se caracteriza por un considerable incremento –sobre todo en los últimos 15 años– del número de trabajos de investigación, de la bibliografía y de los foros científicos en donde se puede reflexionar socioantropológicamente acerca de cuestiones educativas. Se argumenta asimismo que, en dicho desarrollo, se ha privilegiado el estudio de la diversidad y las minorías étnico-nacionales, y que la inclusión de una asignatura obligatoria de antropología de la educación en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía, entre otros factores, ha cumplido un papel relevante.

Palabras clave: *antropología, educación, España, minorías étnicas, inmigrantes, cultura*

Intereses académicos y vinculaciones disciplinares

No es muy abundante la literatura debida a autores españoles que se oriente a definir o a caracterizar lo que es, ha sido o debería ser la antropología de la educación. Sin embargo, un análisis –por rápido y breve que sea– de esas obras (Juliano, 1991, 1996; Bouché *et al.*, 2002; García Castaño y Pulido, 1994; Barrio, 1995; Fullat, 1997; Pérez Alonso-Geta, 1998; Reyero, 2000; Carrasco, 2002; Ortiz, 2003; Colom, 2005), así como de algunos programas docentes de la materia impartidos en universidades españolas (Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED–, Universidad Complutense de Madrid, y las universidades de Gerona, de La Laguna, de Granada, de Murcia, de Valencia, de Sevilla, de Navarra y de Santiago de Compostela),¹ deja ver importantes

* Artículo recibido el 21/09/06 y aceptado el 06/04/07.

** Profesora titular del Departamento de Antropología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Campus de Somosaguas. 28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid). jociles@cps.ucm.es

¹ Las universidades que aquí se toman en cuenta son aquellas a cuyos programas docentes de la asignatura se tuvo acceso

divergencias entre las concepciones acerca de la antropología de la educación que manejan, por una parte, los antropólogos socioculturales y, por otra, profesionales como los filósofos y los pedagogos. Unos y otros están adscritos, en términos académicos, a departamentos —de Antropología Social y de Teoría e Historia de la Educación, este último correspondiente a Ciencias de la Educación— a los cuales los planes de la licenciatura en Pedagogía les reconocen la capacidad para impartir la asignatura mencionada. Así, nos encontramos con que, entre los filósofos y los pedagogos, no hay unanimidad en las relaciones que establecen entre la antropología de la educación y otras disciplinas. Por ejemplo, José María Barrio (1995), miembro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense, en un artículo donde —según se desprende del título— estudia “El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación”,² presenta a esta última como un “saber regional” que junto a otros, como la antropología social, la antropología cultural y la filosofía de la cultura, se unifican en una antropología filosófica, la cual, para él, hace las veces de antropología general. Mientras tanto, Henri Bouché *et al.* (2002) la enfocan no como una rama de la antropología filosófica, sino de la antropología a secas; rama “que tiene lugar cuando ésta se aplica al estudio del ser humano en cuanto sujeto u objeto de educación, es decir, en su dimensión educacional o educativa” (2002: 12). Según sostienen, la *filosófica* no sería más que una de las tres formulaciones distintas (las otras serían la *científica* y la *cultural*) que la antropología de la educación puede adoptar:

1. Una *Antropología de la Educación “filosófica”*, que trata de establecer aquellas características del ser humano que han de determinar no sólo los fines de la educación, sino hasta cierto punto también los medios, pues de la naturaleza del hombre y de sus inclinaciones deriva no sólo lo que puede y debe hacerse con ellas, sino hasta el modo de lograrlo. [...] No hace mucho que se habla de una Antropología de la Educación filosófica, pues tradicionalmente su temática se consideraba que era de Filosofía de la Educación, y efectivamente lo es [...]

2. Una *Antropología de la Educación “científica”*, inspirada sobre todo en la Biología y en la Psicología, que, en nuestro caso, son la Biología y la Psicología de la Educación, y que, por consiguiente, tiende a confundirse con esas ciencias [...]

3. Una *Antropología de la Educación “cultural”*, que considera la educación como factor de socialización y de transmisión cultural, relacionándola con los elementos que estructuran tanto los grandes grupos humanos como la personalidad individual de sus distintos miembros, y atiende sobre todo al tema de las pautas de comportamiento, normas y valores. Cabe relacionarla directamente con la Sociología de la Educación. Una obra característica de esta modalidad es la de Ll. Duch... (Bouché *et al.*, 2002: 12-13).

Empero, el reconocimiento de los tres enfoques por parte de estos autores, ligados, por cierto, a la UNED, se produce en lo que atañe casi exclusivamente a sus declaraciones explícitas, no a otros aspectos de su obra. En primer lugar, en el fragmento recién citado se aprecia una apuesta por desvincular la subdisciplina de la antropología sociocultural. Tanto es así que relacionan el enfoque *cultural* no con ésta sino con la sociología de la educación, sin perder de vista que al único pensador que mencionan con respecto a dicho enfoque no es un antropólogo ni un sociólogo de la educación —como cabría esperar—, sino un filósofo: Luis Duch. En segundo lugar, esta desvinculación se ve reforzada si se atiende a los contenidos de la obra que estamos comentando, en los cuales no se hace referencia, por ejemplo, a antropólogos socioculturales, con excepción de Geertz. Esto sucede en los capítulos en donde, de forma evidente, se están reseñando marcos teóricos generados o desarrollados en la antropología,³ o se abordan temas que han constituido los objetos de estudio privilegiados por ella, como son los titulados “El ser cultural del hombre” o “Etnocentrismo, relativismo cultural y pluralismo. Multiculturalismo, identidad cultural y globalización”. Las menciones a antropólogos socioculturales adquieren cierto peso hasta el último capítulo, dedicado a la etnografía en el aula, pero incluso aquí el lazo que establecen entre ésta y la antropología

por Internet en mayo de 2006. La mayoría de ellos corresponden a la licenciatura en Pedagogía, donde la asignatura es obligatoria. En muy pocas universidades se oferta como optativa dentro de la licenciatura en Antropología Social y Cultural o como parte de los cursos de doctorado o máster.

² El artículo constituye un resumen de la historia de la antropología social en el que no dejan de hacerse afirmaciones sorprendentes, tal como la que sostiene que ésta “pretende ser un puente entre el cuantitativismo de la *teoría sociológica* —centrado en las culturas urbanas— y el cualitativismo de la *antropología cultural*, que ha estudiado más a las culturas ágrafas arcaicas” (Barrio, 1995: 161).

³ A partir de ahora, cuando digamos “antropología” o “antropólogos” sin más calificativos, nos estaremos refiriendo al enfoque sociocultural.

social y cultural consiste en reconocer a la segunda sólo como antecedente, un lugar donde tiene su origen y se desarrolla no la etnografía en sí, sino lo que llaman la “etnografía cultural”, cuya especificidad resulta difícil de calibrar en la medida en que, al menos para un antropólogo, la etnografía es cultural o no es etnografía. A lo largo de la obra se mantiene una concepción predominantemente filosófica de la subdisciplina a pesar de que, en algún momento, se afirma que también se le va a conceder un espacio a los otros dos enfoques. Este predominio se justifica porque los autores creen que el enfoque filosófico es el que se ocupa de las cuestiones más trascendentes relacionadas con la educación, de manera que las escasas concesiones a los otros dos, en particular al cultural, las hacen –como tampoco dejan de insinuar– a regañadientes, como una claudicación ante las exigencias de los planes de estudio de la licenciatura en Pedagogía, debido a que redactan el libro que debe servir como manual para la asignatura dentro de esta carrera (Bouché *et al.*, 2002: 13).

David Reyero (2000), también del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Complutense, aborda el tema del repliegue de la filosofía y el auge de las disciplinas empíricas en la licenciatura en Pedagogía, lo que se reflejaría en la actual presencia de la antropología de la educación en sus planes de estudios. La tesis que defiende es que todo este movimiento se basa en una equivocación: por un lado, en la creencia de que la antropología social y cultural es “una disciplina científica, con un sentido más práctico que la reflexión filosófica” y, por otro lado, en una dudosa “ventaja” que se le atribuye, a saber: “(m)ientras que para la filosofía, el relativismo ha supuesto prácticamente la causa de su desprestigio y su pérdida de sentido, la antropología empírica actual encuentra en él una de sus principales características” (Reyero, 2000: 97). Ambos supuestos son –según el autor– falsos, en la medida en que “la antropología está centrada en la metaantropología” y “también se ha visto sacudida por el nihilismo posmoderno” (Reyero, 2000: 97). El trabajo que estamos citando lo dedicará a mostrar estos errores,⁴ utilizando curiosamente las obras de Clifford Geertz, Marvin Harris y Carlos Reynoso como única fuente para conocer lo que acontece en la antropología socio-

cultural, y apoyándose casi con exclusividad en el pensamiento de Jacinto Choza y de Henry Giroux para argumentar en contra de Rorty, quien se inclina en favor de la antropología porque, para él, la filosofía se reduce a una justificación del statu quo, mientras que aquella otra “buscaría la manera de aumentar las posibilidades del discurso de nuestra cultura, esto es, de ampliar el lenguaje y por lo tanto los sujetos de derecho” (Reyero, 2000: 101). Sin negar la utilidad de la antropología social y cultural en la formación de pedagogos,⁵ la conclusión de Reyero es la siguiente:

Parece claro que si queremos formar ciudadanos valientes, comprometidos con una determinada tradición en valores cívicos, resulta muy necesario profundizar en la justificación filosófica, racional, de nuestros valores, en la raíz de lo humano, para poder ofrecer un suelo lo más seguro posible sobre el que apoyarnos y que demuestre que el arriesgar merece la pena (2000: 104).

En cualquier caso, aunque este autor aboga por que los pedagogos reciban una formación filosófica, no defiende, al menos expresamente, que ésta deba tener lugar mediante la asignatura obligatoria de Antropología de la Educación. De hecho, de sus argumentaciones en el artículo comentado cabría extraer que considera a la antropología de la educación una parte de la antropología social y cultural, y afirma:

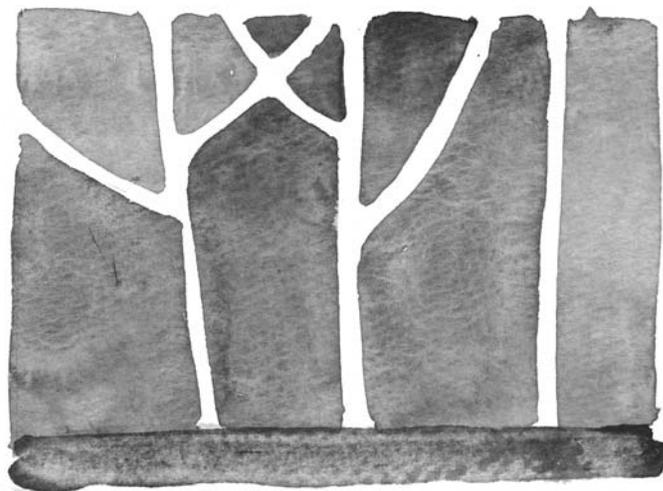
Si bien es cierto que entre los descriptores que incluye la antropología de la educación, se encuentra el de la antropología filosófica y que son muchas las facultades que orientan por esta vía la asignatura, es en mi opinión la antropología empírica la que confiere a esta asignatura de un mayor sentido, ya que de lo contrario pudiera parecer que lo que se está intentando es enseñar lo mismo que antes pero revistiéndolo de un envoltorio que lo haga más digerible, de todas formas es perfectamente legítimo que existan movimientos de resistencia que eviten que el cambio de la filosofía a la cultura sea demasiado brusco, pero no podemos negarnos a ver que la filosofía es, cada día más, un adorno, en parte “gracias” a los propios filósofos que se han dejado vencer ante la dificultad de buscar la verdad (Reyero, 2000: 97, nota a pie 4).

⁴ Si la presencia de reflexiones “meta” y la impronta del “nihilismo posmoderno” fueran razones suficientes para desacreditar la presencia de una disciplina en un plan de estudios, no cabe duda de que esa desacreditación afectaría asimismo a la sociología de la educación, a la historia de la educación, a la pedagogía...; en suma, a todas las ciencias sociales.

⁵ “Lo propiamente pedagógico es el necesario acercamiento al otro para acompañarle en la construcción de su identidad, para ofrecerle, de manera oportuna, las reflexiones filosóficas que consideramos necesarias. Pero un acompañamiento no se puede hacer si desconocemos los elementos simbólicos que se manejan en su mundo, sus mitos, su lenguaje y las interpretaciones que él hace de todos estos elementos, en definitiva, si desconocemos su cultura y el enlace de ésta con la tradición que queramos transmitir críticamente” (Reyero, 2000: 104).

Sin duda, los intereses académicos y profesionales en juego han tenido un papel importante en las características que muestran los artículos analizados y, en general, en el desarrollo de este campo de conocimiento en España. Para darse cuenta de ello, basta con comprobar que los primeros escritos que plantean qué es o qué no es la antropología de la educación son publicados en los años en que se está discutiendo el plan de estudios de Pedagogía y en los que se discute en cada universidad cuál será el departamento que se hará cargo de impartir la asignatura. Buena parte de esa literatura puede ser vista como un intento de decantar la subdisciplina y, de esta forma, la asignatura, hacia uno u otro departamento, y ya que posteriormente se ha utilizado como *libros de texto* para impartirla, ha servido –como se ha indicado con relación a uno de ellos– para reforzar una determinada imagen de la misma. Así, podría considerarse que, a pesar de las distintas concepciones manejadas por los autores ligados a departamentos relacionados con ciencias de la educación, éstos coinciden en la tendencia a negarle el estatus de rama de la antropología social y cultural, de ser parte de la misma y, de este modo, a que dentro de los programas docentes orientados a pedagogos se le conceda poco espacio, por no decir ninguno, a la perspectiva socioantropológica. Esto ocurre en lo que se refiere tanto a los escritos antes reseñados como a los contenidos de los programas de la asignatura que se imparten en universidades como la UNED, la de Murcia, Navarra, Santiago de Compostela, Oviedo o Sevilla.⁶ Sin embargo, hay importantes excepciones, lo que constituye un motivo más para considerar que lo que caracteriza a los planteamientos sostenidos por filósofos y pedagogos es la divergencia (en el discurso y en la práctica) a la hora de mantener la vinculación disciplinar de la materia, y, de este modo, también la visión que se tiene y se ofrece de ella. Así, en los programas docentes de las universidades de Valencia y la Complutense, a pesar de estar a cargo de profesores de los departamentos mencionados,⁷ se aprecia un intento por equilibrar los contenidos correspondientes a la perspectiva filosófica y socioantropológica, y hemos podido comprobar lo que David Reyero sostiene: que es la antropología empírica la que les da “mayor” sentido.

Antonio Colom (2005),⁸ una de las excepciones mencionadas hace un momento y autor del último escrito



debido a los no antropólogos que vamos a abordar aquí, lleva a cabo un ejercicio muy cercano al que años antes realizaran García Castaño y Pulido (1994), esto es, de exposición del desarrollo de la antropología de la educación, que –por antonomasia– no es otro que el desarrollo de la subdisciplina en Norteamérica, pero, en su caso, elabora un relato sensiblemente distinto en la medida en que, de forma expresa, busca contestar a la pregunta de cuál es la antropología de la educación que debe impartirse en la licenciatura en Pedagogía. Colom se inclina por una noción de la misma que contribuya a formar profesionalmente a los futuros pedagogos, y resulta significativo (pues, como hemos visto, no es lo habitual) que esté pensando en una materia que se inscribe por completo dentro de la antropología social y cultural, lo que se observa, por ejemplo, en los tres modelos de antropología de la educación que, desde su punto de vista, podrían cumplir con aquel objetivo: 1) el que denomina “antropología de la educación de corte tradicional”, que hincaría sus raíces en el folclore y que actualmente se ha expandido al estudio de la cultura de masas y las nuevas tecnologías de la información; 2) el que llama “antropología de la educación pedagógica”, que, en su opinión, se derivaría de la primera antropología de la educación norteamericana, a la cual califica como “aluvión”, ya que está más preocupada por acometer diferentes temáticas educativas que por definir un objeto de estudio coherente; y 3) la “antropología de la educación en sentido

⁶ Cuando no se le ignora por completo, la antropología de la educación de corte socioantropológico aparece en dichos programas mediante la inclusión en la bibliografía (por lo regular la complementaria, no la básica) de unos pocos libros (habitualmente el de Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993 y el de García Castaño y Pulido, 1994) o la petición a los alumnos de un trabajo etnográfico para cubrir los créditos prácticos.

⁷ Los dos que hemos revisado corresponden a los profesores Petra María Pérez Alonso-Geta (de la Universidad de Valencia) y Felipe Vega Mancera (de la Universidad de Málaga), de los respectivos departamentos de Teoría e Historia de la Educación.

⁸ Del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears.

estricto”, que, para él, estaría constituida por las últimas definiciones antropológicas de la antropología de la educación, de corte cognitivista, que la consideran centrada en los procesos de transmisión cultural con relación a sus contextos mediadores.

En cuanto a los antropólogos (Juliano, 1991 y 1996; García Castaño y Pulido, 1994; Carrasco, 2002; Ortiz, 2003), a pesar de las diferencias individuales que exhiben en lo que atañe a las representaciones que brindan de la antropología de la educación, muestran un notable consenso manifestado, principalmente, en el hecho de que todos la consideren una subdisciplina de la antropología sociocultural y, por consiguiente, un campo de conocimiento de carácter empírico: no sería otra cosa que la sección de la misma que se encarga de producir conocimiento teórico y empíricamente fundamentado acerca de los temas educativos. De hecho, esta idea es tan consustancial en ellos que aparece con frecuencia de una manera tácita, es decir, sin tener que ser defendida, de suerte que es tratada como algo dado, como una base a partir de la cual, sin necesidad de mayor argumentación, elaboran sus planteamientos. Así, Carmen Ortiz (2003), después de reconocer (esta vez de forma explícita) la vinculación contemporánea de la antropología de la educación con la antropología sociocultural, dedicará su artículo a la reconstrucción de la historia de la denominada antropología pedagógica en España durante el primer tercio del siglo xx, lo que supone un tratamiento de esta última como antecedente de la antropología de la educación, aunque –como asegura la autora– la antropología pedagógica de la que nos habla se ligara a una ciencia empírica que se llamaba antropología pero que estaba entonces más cercana a la antropometría y a la psicología que a lo que hoy en día se conoce como antropología sociocultural. Dolores Juliano (1991) también emplea el término de antropología pedagógica, al menos en el artículo que estamos revisando, pero con un sentido distinto al de Ortiz, ya que, en su caso, es equivalente al de antropología de la educación. De este modo, la presenta como una subdisciplina ineludible para el conocimiento de “cómo actúa la escuela... frente al problema que representa la multiculturalidad”. Se trata de un texto breve en el que se hace eco del escaso impulso que en Europa, en general, se le ha dado a esta subdisciplina y de lo poco que han sido usados los conocimientos socioantropológicos a la hora de abordar los fenómenos educativos, al contrario de lo que ha ocurrido –en su opinión– “con la perspectiva esencialista de la Antro-

pología Filosófica”, lo cual, desde su punto de vista, ha provocado que la crítica sociológica de la educación, por ejemplo, no se haya liberado de un concepto funcionalista de cultura. En un escrito tan temprano dentro de la historia de la subdisciplina en España, que apenas estaba emergiendo, Juliano ya señala la necesidad de una revisión crítica del concepto de cultura en el seno de los estudios y de las intervenciones educativas relacionadas con las escuelas multiculturales, reto que asumirá la antropología de la educación en los años sucesivos y que, sin duda, ha constituido una de sus aportaciones más reseñables.

Silvia Carrasco (2002) nos ofrece un discurso en el que la antropología *de la educación* se va delimitando principalmente en contraposición con la que denomina antropología *para la educación*. De hecho, el establecimiento de relaciones de contraste y complementariedad entre ambas es el eje en torno al cual va estructurando su texto. Una y otra se definen a partir de los distintos interrogantes a los que tratan de hacer frente, y que –según la autora– no deberían confundirse: la antropología de la educación busca analizar y explicar la realidad, las dinámicas socioculturales que tienen lugar en los procesos educativos, en tanto que la antropología para la educación (más cercana a los intereses de educadores, psicólogos y pedagogos) intenta comprender esos procesos “y mejorarlos en función de los objetivos educativos en cualquier contexto socio-cultural” (Carrasco, 2002: 333). Si bien la autora es consciente de que la antropología de la educación va más allá del conocimiento acerca de la diversidad y las minorías culturales (o, más exactamente, acerca de la diversidad y las minorías étnico-nacionales), lo cierto es que piensa en ella sobre la base de su especialización en ese tema y en esos colectivos,⁹ de manera que, por ejemplo, cuando habla de las orientaciones teóricas que, dentro de la subdisciplina, han nutrido las explicaciones sobre las desigualdades en la escuela o han tratado de dar cuenta de las relaciones entre cultura, educación y desigualdad, presenta dos modelos teórico-metodológicos que, al menos originariamente, fueron pergeñados para dar sentido a los problemas de integración o del fracaso/éxito escolar de tales minorías: por una parte, el modelo de las “discontinuidades culturales entre instituciones primarias de socialización y educación formal” (Carrasco, 2002: 340), que estaría representado por autores como Spindler, Wolcott, Erickson y todos los que se identifican como culturalistas; y, por otra, el modelo que otorga prioridad explicativa

⁹ Como también hacen otros antropólogos, entre ellos la mayoría de los citados en este apartado. La razón estriba en que la antropología de la educación tanto en Norteamérica como en España ha concentrado sus esfuerzos en el estudio de las minorías mencionadas y en la intervención socioeducativa en las mismas.

a las “fuerzas comunitarias y el estatus desigual de las diversas minorías y mayorías en la estructura social (procedente de la historia de dominación), que condicionan y provocan la aparición de diferencias culturales secundarias, entre las cuales destaca el rechazo a la identificación con la cultura escolar y la vía académica”, representado esta vez por Ogbu y sus seguidores (Carrasco, 2002: 341).

García Castaño y Pulido (1994) son autores de un libro que junto con el de Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (1993) se publicaron con mayor prontitud en España sobre este campo temático y han tenido una mayor incidencia en la conceptualización de la subdisciplina. De hecho, ambas referencias bibliográficas se encuentran consignadas en más de 50 por ciento de los programas docentes consultados, principalmente en los impartidos por antropólogos socioculturales, pero también, en algunos casos, por profesores adscritos a otros departamentos universitarios. El texto de García Castaño y Pulido está dirigido a definir y caracterizar la antropología de la educación en torno a un determinado objeto de estudio y a describir sus antecedentes y orígenes en Norteamérica. Es más, en nuestra opinión, es la existencia de una tradición norteamericana de la antropología de la educación, y su difusión en España gracias fundamentalmente a las dos obras recién mencionadas, las que hacen comprensible tanto su definición normativa (que se analiza en el siguiente apartado) como el consenso en cuanto a considerarla una rama de la antropología sociocultural, mientras que no encontramos precedentes semejantes en lo que se refiere a la llamada dimensión “filosófica” de la misma, toda vez que las cuestiones que ésta acomete no son otras que las que por tradición se han tratado desde la filosofía de la educación, tal como no dejan de reconocer Reyero (2000: 97) y Bouché *et al.* (2002: 12) en las citas expuestas párrafos atrás.

Una definición normativa

Con base en la perspectiva de antropólogos como Spindler, Gearing, Dobbert o Kimball, García Castaño y Pulido (1994) establecen como objeto de estudio de la antropología de la educación los procesos de transmisión/adquisición de cultura, que entienden como “las formas a través de las cuales los valores y conductas son enseñados, en el contexto específico de sistemas sociales, culturales o de valores de grupo” (Comitas y Dolgin cit. en García Castaño y Pulido, 1994: 8). Optan por este concepto sobre todo porque, desde su punto de vista, es más global, más extenso, esto es, porque incluye entre sus significados y matices aquellos que

tradicionalmente han sido propagados por otras nociones, entre ellas las de educación, socialización o enculturación:

Estos últimos términos han tenido un tratamiento que los alejaba y a la vez les complementaba para explicar el todo de la formación del individuo, aunque el primero de ellos, educación, ha sido despojado en los últimos tiempos de las ataduras que le obligaban siempre a referirse a los aspectos formales en la institución escolar o a similares instancias sociales. Así, por ejemplo, la separación entre socialización y educación estaba unida a tratamientos disciplinares –cada disciplina (sociología o pedagogía) podía estar utilizando una expresión diferente para referirse a lo mismo–; también, en muchos casos, se utilizaba uno u otro según la edad (las pautas de crianza infantil pertenecían a la socialización); otras veces, según los miembros sociales intervinientes en el proceso (los padres socializan, los maestros educaban); o bien, según los contenidos transmitidos más o menos formalmente (la raíz cuadrada formaba parte de la educación, las estrategias de comportamiento sexual se aprendían por socialización); o, como pretendíamos explicar al principio del párrafo, atendiendo a las instituciones (la escuela educaba, el grupo de iguales socializaba) (García Castaño y Pulido, 1994: 9-10).

En efecto, tal como es definida la transmisión/adquisición de cultura, ésta contiene un conjunto de procesos muy diversos, que son enfocados como equivalentes independientemente del tipo de instituciones en que se desarrollen, de la presencia o no de agentes especializados en ellos, de quiénes sean éstos (padres, maestros, pares, educadores sociales, etcétera), del grado de intencionalidad o de conciencia que esté implicada en la transmisión/adquisición, o de la naturaleza (normas, conductas, valores, modelos culturales) de aquello que es transmitido/adquirido. Tampoco se puede olvidar que el concepto aspira a abarcar no sólo los contenidos que se transmiten/adquieren sino también las formas y los medios a través de los cuales se produce la transmisión/adquisición, y que busca hacer referencia a una perspectiva holística, o sea, aludir a que cualquier estudio sobre educación debe tener en cuenta que ella “está imbricada con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve” (García Castaño y Pulido, 1994: 13).

El concepto de transmisión/adquisición de cultura es presentado, así, como más abarcador que otros alternativos, lo que constituye sin duda una de sus ventajas diferenciales, que García Castaño y Pulido remarcan al señalar que incluye un extenso espectro de fenómenos que van desde lo que pasa dentro de una

escuela hasta lo que acaece en un ritual. Por otro lado, esta amplitud que adquiere el concepto hace comparables tales fenómenos, es decir, invita a cotejar un conjunto de aspectos de la realidad que el sentido común o, si se quiere, el significado habitual de la palabra educación no presenta inmediatamente como cotejable, y permite trascender no sólo lo escolar sino también el significado restrictivo que en nuestra sociedad se concede a “lo educativo”. Para ilustrar que los rituales son “auténticas instituciones educativas”, García Castaño y Pulido (1994: 10 y ss.) relatan una ceremonia que tiene lugar en una comunidad del noreste de Granada. Por mi parte, estudié el sorteo de novias en La Rioja como un ritual cuya principal función era la transmisión de una imagen determinada sobre el matrimonio y la soltería, así como la incorporación por parte de los jóvenes a formas concretas de relacionarse con la institución matrimonial (Jociles, 1992). Y en el simposio sobre temas educativos que se desarrolló durante el V Congreso de Antropología de Granada, algunos participantes presentaron comunicaciones sobre diferentes ceremonias (una de iniciación a la madurez o la danza de espadas en Andalucía, entre otros), que, por lo que se infiere de sus títulos, fueron analizadas como formas de transmisión/adquisición de cultura.

Se indicó con anterioridad que la amplitud del concepto de transmisión/adquisición de cultura crea unas condiciones que facilitan la ruptura con la noción impresa en el lenguaje ordinario acerca de lo que es la educación y, por tanto, también emprender comparaciones entre realidades (la escuela y un ritual, un ciclo formativo de formación profesional (FP) y la extensión agraria, o un aula multicultural y una reunión de padres en una agencia de adopción internacional, por ejemplo) cuya comparabilidad no es evidente. De ello se deriva una nueva virtud del concepto: aumenta la probabilidad de que los interrogantes que los antropólogos se plantean con respecto a las instituciones y procesos educativos se despedagógen, es decir, de que tales interrogantes sean informados por perspectivas teóricas distintas a las de la pedagogía o a aquellas a las que, por lo común, recurren los educadores o las autoridades competentes en educación. Si crece la gama de fenómenos que los científicos sociales reconocen como educativos, sin duda se incrementan las oportunidades de que los marcos teóricos utilizados para comprender, dar sentido o explicar esos “otros” fenómenos se trasladen hasta los espacios considerados socialmente como educativos (ya sean los de la

educación formal o los de la no formal¹⁰) y, de esta manera, que se traspasen a ellos también sus problemáticas científicas.

Con lo anterior no se pretende decir que la antropología de la educación no deba prestar atención a los problemas que abruma a los educadores y a las autoridades socioeducativas y que, por tanto, no tenga que contribuir a encontrarles solución. Todo lo contrario: aquí se parte de la idea de que ésta en particular y las ciencias sociales en general tienen el deber de colaborar en la constitución de una sociedad más feliz y más justa. Ahora bien, cada disciplina puede producir un conocimiento relevante y a la postre útil cuando se mueve en los parámetros teórico-metodológicos y, así, en de los interrogantes que le son propios, es decir, que –aunque suene a perogrullada– un antropólogo debe hacerse preguntas que sean significativas para la antropología sociocultural. Ello tampoco supone desdeñar las necesidades o las demandas que provengan de la pedagogía o, como se ha dicho, de quienes trabajan directamente en las instituciones educativas, sino que exige saber traducirlas convenientemente a otro lenguaje y, de este modo, a otros marcos de sentido, esto es, exige trasladar de forma adecuada las preocupaciones de los agentes sociales a interrogantes teóricos de interés dentro de la antropología social y cultural, y viceversa: saber desplazar después los resultados de una investigación guiada por tales interrogantes a propuestas que aporten, por un lado, una comprensión más cabal de los problemas que caracterizan a nuestros espacios educativos y, por otro, líneas de intervención socioeducativa que posean relevancia y muestren atisbos de ayudar realmente a solucionarlos.

La definición de la subdisciplina brindada por García Castaño y Pulido contiene asimismo desventajas, algunas de las cuales provienen del hecho de que el objeto de estudio que proponen sean los repetidos procesos de transmisión/adquisición *de cultura*, en lugar de –por ejemplo– los de transmisión/adquisición *cultural*. Hacer hincapié en que se trata de transmisión/adquisición *de cultura*, y no de transmisión/adquisición *cultural*, lleva a enfocarse en los contenidos de tales procesos en vez de hacerlo en los procesos mismos, algo que es reconocido expresamente por los autores citados pero a lo que le quitan importancia en la medida en que, según dicen, aunque “su separación analítica es legítima” (García Castaño y Pulido, 1994: 90), contenido y proceso son, en realidad, las dos caras de una misma moneda. Ahora bien, que el énfasis

¹⁰ Esta última, desde que fue asumida como objeto de reflexión e intervención por parte de la pedagogía, ha adquirido algunos aspectos de lo escolar (intencionalidad, presencia de agentes específicos, programación educativa, etcétera), a pesar de que se haya tratado de definir precisamente en contraposición a ello.

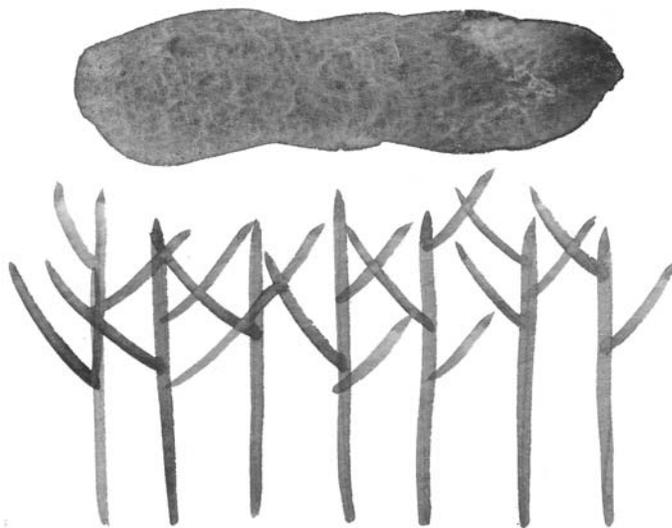
sobre la cultura transmitida no recaiga también sobre los procesos de transmisión/adquisición, no deja de tener consecuencias, entre las que cabe señalar: a) que en las investigaciones concretas suele darse por supuesto el carácter procesual de la enseñanza/aprendizaje, sin que se propicie la tarea de mostrar empíricamente en qué consiste, es decir, que dicho carácter sea siempre postulado pero nunca mostrado; o b) que apenas se busque esclarecer cuáles son las condiciones y los aspectos específicos implicados en los propios procesos que favorecen o, por el contrario, obstaculizan la adquisición de determinados contenidos, ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales. Consecuencias como éstas se aprecian, por ejemplo, en un importante número de trabajos de investigación que los antropólogos (y otros estudiosos) han emprendido para conocer qué imágenes o qué discursos sobre *los otros* son vehiculados a través de diferentes materiales curriculares. En efecto, mediante estos trabajos se llega a conocer cuáles son dichas imágenes o discursos, o sea, cuáles son los contenidos objeto de transmisión, pero no cómo son transmitidos y si llegan a ser adoptados (y cómo) por los niños, jóvenes o adultos a quienes están dirigidos.

“Herencia de las palabras, herencia de las ideas” es una sentencia –la cual vale tanto para lo ya comentado como para lo que se expondrá a continuación– que nos recuerda que el lenguaje ordinario encierra en su vocabulario y sintaxis una filosofía petrificada de lo social predispuesta a salir en las palabras que utilizamos y, por consiguiente, a guiar nuestra mirada como científicos sociales. Cada expresión lingüística sensibiliza sobre unos aspectos de la realidad, a la vez que lleva a oscurecer otros. Así, transmisión/adquisición no predispone espontáneamente, es decir, sin un plus de vigilancia epistemológica, a enfocar a la educación como comprendiendo procesos de producción, creación o manipulación estratégica de cultura por parte de los sujetos sociales, ya sean éstos docentes o discentes, y, por consiguiente, tampoco a conceder la importancia que se merecen a los contextos interaccionales y estructurales concretos en que tienen lugar dichos procesos. García Castaño y Pulido aseguran que el significado de transmisión/adquisición que ellos tienen en mente abarca “una multiplicidad de procesos de producción, reproducción, modificación, construcción, transacción, apropiación, difusión, etcétera, de cultura” (1994: 89); ahora bien, la propia inercia que la expresión arrastra a causa de los usos históricos a los que ha sido sometida dentro de la disciplina la ha ido asociando a ciertas formas de entender la educación que no son precisamente las aludidas por esa “multiplicidad” de procesos. Así, ya desde sus comienzos con

autores como Spindler, la expresión transmisión/adquisición alude claramente a la reproducción de cultura, no a la producción/creación de la misma, tal como cabe apreciar en la siguiente cita:

[L]as principales funciones de la educación son el *reclutamiento* y el *mantenimiento* [...]. El reclutamiento se produce en dos sentidos: como miembro del sistema cultural en general, de manera que el individuo se convierte en hopi o tiwi, y como participe de roles y status específicos, de castas concretas o de determinadas clases. Llevando más allá la idea podríamos incluso decir que se recluta a los jóvenes y a las jóvenes para ser de un género o de otro, según los términos en los que cada sociedad determinada define la masculinidad o feminidad [...]. Tanto si hablamos de sociedades en las que no hay escuelas en un sentido formal pero en las que existe una gran preocupación por la educación, como si hablamos de sociedades en las que hay una gran cantidad de escuelas formales especializadas, el sistema educativo se organiza para producir reclutamiento. Por otra parte, el sistema educativo se organiza para que el sistema cultural se mantenga. Ello se hace por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas, que hacen que tanto la estructura como las habilidades y las competencias que lo hacen funcionar resulten plausibles. La gente debe creer en su sistema. Si en él se da una estructura de castas o de clases, la gente debe creer que tal estructura es buena o, al menos, si no buena, inevitable (Spindler, 1993: 233).

Por último, es preciso traer a colación que la definición de la subdisciplina que acabamos de presentar posee, tal como adelantábamos en páginas precedentes, un carácter predominantemente normativo o programático, no empírico, es decir, que puede hacer (y hace) las veces de norma para valorar la calidad de las



investigaciones o de las intervenciones socioeducativas producidas dentro de aquella o, incluso, orientar los cauces por los que discurra en el futuro, pero no refleja lo que ha sido su desarrollo histórico. La idea de que la antropología de la educación tiene como objeto de estudio los procesos de transmisión/adquisición de cultura, que aparece en la mayoría de las obras especializadas en este ámbito temático, proviene más de la bibliografía en donde se reflexiona sobre la subdisciplina que de un análisis de los trabajos socioantropológicos realizados en España sobre temas educativos, por lo cual constituye un asunto o lugar común repetido decenas de veces antes de la constatación de un hecho: casi todas las investigaciones/intervenciones llevadas a cabo por antropólogos españoles de la educación no han abordado procesos de transmisión/adquisición de cultura, más bien se han enfocado a fenómenos relacionados con la diversidad y con las minorías culturales que, por otro lado, se han identificado mayoritariamente con la diversidad y las minorías relacionadas con el origen étnico o nacional, de manera que incluso se ha tendido a olvidar, salvo una que otra excepción, que la diferencia cultural proviene no sólo de dicho origen, sino también de otros factores como la clase social, la edad, las creencias y prácticas religiosas, el género o la orientación sexual. Por ejemplo, no puede negarse que es cultura tanto lo que se transmite/adquiere acerca de los inmigrantes como lo que es transmitido/adquirido sobre los tipos de familia existentes, una profesión determinada o la ciencia; no obstante, los antropólogos de la educación españoles han realizado estudios en torno a lo primero, pero no –al menos hasta ahora– a lo segundo, lo tercero o lo cuarto.

Cabría argüir que estudiar a o intervenir en minorías étnicas o étnico-nacionales no excluye hacerlo también respecto a los procesos de transmisión/adquisición de cultura, e, invariablemente, en principio, una cosa no es incompatible con la otra. Lo que aquí se afirma es que en la práctica de las investigaciones/intervenciones socioeducativas la cultura ha servido más para delimitar a los colectivos sobre los cuales se ha investigado/intervenido (los marroquíes, los gitanos, los inmigrantes...; en suma, los *otros* étnico-nacionales) o a los cuales se han referido los fenómenos investigados/

intervenidos (los estereotipos y prejuicios, la historia, los discursos, las estrategias docentes que afectan a los otros, etcétera), que para definir los procesos de transmisión/adquisición. Éstos entran más tarde a formar parte de los diseños de investigación e intervención, si acaso, cuando tales diseños han sido recordados previamente del modo expuesto,¹¹ y, en muchas ocasiones, ni siquiera entonces, por lo cual los trabajos de antropología de la educación, en buena parte de las veces, se convierten no en estudios/acciones socioeducativas llevados a cabo en contextos multiculturales (o interculturales), sino en estudios/acciones multiculturales (o interculturales) efectuados en contextos socioeducativos, por no decir, además, en contextos escolares, pues no obstante otra de las aspiraciones de la subdisciplina (esta vez, otorgar una gran amplitud al concepto de educación), sus practicantes se inclinan a concentrar las investigaciones/intervenciones en las escuelas (primarias, secundarias, universidades, centros de formación ocupacional o, v.g., libros de texto), si bien es cierto que tal aspiración tiene la virtud de poner en el primer plano de la conciencia que, a pesar de las evidencias en contra, hay otros contextos que encierran igualmente dinámicas educativas.

Breve historia

Las obras más tempranas dentro de la antropología española de la educación son tres tesis doctorales realizadas entre 1976 y 1989, lo que nos da una idea del escaso desarrollo de la subdisciplina hasta esos momentos; además, las publicaciones derivadas de estos trabajos son pocas y sus autores no continúan sus carreras profesionales dentro de este campo temático, con excepción de Javier García Castaño, quien presenta su tesis doctoral rayando ya los noventa y genera una considerable bibliografía a partir, sobre todo, de estudios acerca de cuestiones educativas que emprende tras acabar aquella. Las tres tesis doctorales se leen en la Universidad Complutense de Madrid (Rafael Díaz Maderuelo, 1976; Carlos Caravantes, 1985; y Javier García Castaño, 1989; véase cuadro 1),¹² siendo muy variados tanto los temas que en ellas se tratan de

¹¹ Dicho de otro modo: antes que servir para definir el objeto de estudio, la cultura ha servido principalmente para establecer límites étnico-nacionales a dicho objeto, o, bien, al universo o población estudiados.

¹² Salvo en lo que se refiere a las tesis doctorales que aparecen en el cuadro 1, no vamos a consignar aquí la otra bibliografía generada ni por los autores de las tesis ni por los integrantes de los equipos de investigación que se nombrarán a continuación, sobre todo porque ello, además de incrementar excesivamente el número de páginas de este artículo, dificultaría bastante su lectura, lo que iría en detrimento del objetivo del mismo: servir a que los estudiantes interesados en temas educativos puedan formarse una idea de las contribuciones que los antropólogos españoles han hecho al conocimiento de los mismos, y no tanto proporcionar recursos bibliográficos. Sin embargo, quienes quieran acceder a estos últimos, pueden consultar Jociles (2007).

Cuadro I. Tesis doctorales relacionadas con la antropología de la educación leídas en universidades españolas antes y después de 1990

Año	Autor	Título	Universidad	Dirección
<i>Tesis presentadas antes de 1990</i>				
1976	Rafael Díaz Maderuelo	Antropología y Educación: Estudio de un caso desde la perspectiva de la Teoría General de Sistemas	Universidad Complutense de Madrid	Manuel Ballesteros Galbrois (UCM)
1985	Carlos M ^o Caravantes García	Antropología y procesos de endoculturación. Modelo etnográfico para el análisis de una institución educativa	Universidad Complutense de Madrid	José Alcina Franch (UCM)
1989	F. Javier García Castaño	Transmisión cultural en una institución educativa universitaria. Análisis antropológico de las relaciones docente-discente	Universidad Complutense de Madrid	José Luis García García (UCM)
<i>Tesis presentadas después de 1990</i>				
1993	Ángel Díaz de Rada Brun	La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Honorio M. Velasco (UNED)
1993	Juan Luis Alegret Tejero	Cómo enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP Y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80	Universidad Autónoma de Barcelona	Verena Stolcke (UAB)
1996	Rafael Pulido Moyano	Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad	Universidad de Granada	F. Javier García Castaño (UG)
1996	Ángel Lozano Bello	Escolarización de alumnado gitano: Diseño y alternativas de un programa de intervención	Universidad de Granada	F. Javier García Castaño (UG)
1998	Jordi Pascual I Saüc	Discursos d'ètnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres? Aparició, desplegament i efectes d'ètnicitat en un context socio-escolar del Baix Llobregat sud	Universidad Autónoma de Barcelona	Dolores Juliano Corregido (UB)
1999	Josefa Soto Marata	Desencuentros en la escuela, encuentros en la cultura. Los docentes como sujetos culturales y la transformación de las relaciones socio-educativas	Universidad Autónoma de Barcelona	Silvia Carrasco i Pons (UAB)
2001	Adela Francé Mudanó	'Lo que sabía no valia': Escuela, diversidad e inmigración	Universidad Autónoma de Madrid	Marie-Jose Devillard (UCM)
2001	Carles Serra I Salamé	Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català	Universidad de Gerona	Dolores Juliano Corregido (UB)
2002	Maria García-Cano Torrico	Formación para el trabajo en contextos de inmigración. Un análisis antropológico sobre la construcción de la diferencia en el ámbito de la educación no formal	Universidad de Granada	F. Javier García Castaño (UG)
2002 (dic.)	Susana Továas Wetheimer	Experiencia y experiencias de intervención educativa y formación del profesorado en contextos multiculturales de Cataluña	Universidad Autónoma de Barcelona	Silvia Carrasco i Pons (UAB)
2003	Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz	La capacidad creativa y su socialización en el proceso de formación de la actividad artística en las sociedades complejas	Universidad Complutense de Madrid	Ricardo San-martin y Julio Fernández (UCM)
2003	Lorenzo Capellán de Toro	La educación ante el fenómeno de la inmigración extranjera. Análisis de los discursos y las prácticas interculturales en los centros escolares de Andalucía	Universidad de Granada	F. Javier García Castaño (UG)
2005 (sep.)	Mónica Ortiz Cobo	Alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar	Universidad de Granada	F. Javier García Castaño (UG)
2005 (nov.)	Begoña García Pastor	La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela	Universidad Jaume I de Castellón.	Ana Giménez Adelantado (UJI)
2005 (dic.)	Yolanda Jiménez Naranjo	El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca	Universidad de Granada	Gunter Dietz (UGR)
2006 (feb.)	Santiago Prado Conde	Terra de Melide. Oportunidades educativas y Desarrollo Comunitario	Universidad Autónoma de Barcelona	Silvia Carrasco i Pons (UAB)

comprender y explicar (ciclos de violencia escolar, relaciones de poder en las instituciones y relaciones de sumisión entre profesores y alumnos) como los ámbitos en donde se ha llevado a cabo la etnografía (centro de enseñanza primaria y media, universidad privada y universidad pública), de suerte que sólo García Castaño, cuyo trabajo se titula “Transmisión cultural en una institución educativa universitaria” y que más tarde se encarga de dar a conocer en España esta concepción de la subdisciplina, aborda los procesos de transmisión/adquisición de cultura como objeto de estudio. Ahora bien, al contrario de lo que sucederá más adelante, no encontramos todavía investigaciones sobre las minorías étnicas (o sobre las modalidades con que la escuela enfoca la diversidad cultural) que consiguieran desplazar el interés por cualquier otro tema. De hecho, el predominio de cuestiones de esa índole en el ámbito de las tesis doctorales se inaugura en 1993 con la presentada por Alegret acerca de la diversidad étnica en los libros de texto, en una etapa en que la antropología española de la educación emprende un giro importante.

En la primera mitad de los noventa, aunque el número de antropólogos de la educación y de obras vinculadas a la subdisciplina no es muy amplio al principio, nos encontramos con una serie de hechos que establece las bases para su desarrollo a partir de entonces:

1) En primer lugar, la confrontación de intereses entre antropólogos socioculturales y representantes de otras disciplinas en torno a la adscripción de determinadas materias universitarias. En este contexto, se publican varios textos sobre todo de los miembros del Laboratorio de Estudios Interculturales (LEI) de la Universidad de Granada, coordinado por el citado García Castaño, en colaboración algunas veces con antropólogos sociales de la UNED, que, por un lado, difunden una tradición (la ya mencionada tradición norteamericana) poco conocida hasta ese momento en España, y, por otro, contribuyen a que en los programas de Antropología de la Educación impartidos en ciertas licenciaturas, sobre todo en la de Pedagogía, sea ineludible hacer referencia a su vertiente socioantropológica, aun en los casos en que los profesores, como es lo más frecuente, se inscriban dentro de los departamentos de Ciencias de la Educación.

2) En segundo lugar, el auge que va adquiriendo entre los investigadores de la educación una metodología como la etnográfica, lo que entraña la demanda de formación y de bibliografía sobre la misma. A ella se responde, en un primer momento, mediante la traducción al castellano de obras principalmente norteamericanas

y británicas (Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Woods y Hammersley, 1995; etcétera) y mediante compilaciones de escritos metodológicos que suelen tener también el mismo origen nacional (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993). Más tarde, los antropólogos españoles publican sus propios artículos y libros, en donde reflexionan sobre la investigación etnográfica a partir de ejemplos referentes al ámbito de la educación o, bien, tratan expresamente el tema de la etnografía escolar (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Jociles, 1999; Jimeno, 2000; Serra, 2004; Díaz de Rada, 2005; entre otros). Esto ocurre porque en los estudios llevados a cabo en España (y, en general, en los países occidentales), la etnografía educativa termina siendo una etnografía escolar, del mismo modo que la antropología de la educación acaba convirtiéndose en una antropología de la escuela. En cualquier caso, los textos de los antropólogos españoles son a menudo ensayos acerca de cómo se practica o, incluso con más frecuencia, de cómo debe practicarse la investigación etnográfica, pero también nos encontramos reseñas de libros y críticas teórico-metodológicas en las que adquiere prioridad el cuestionamiento, desde la perspectiva de la antropología social, del modo en que se está aplicando al estudio de los fenómenos educativos (Dietz, 2003; Jociles, 2003b; Sama, 2004; etcétera).

3) Asimismo, no puede dejarse de lado la implantación en España, a mitad de la década de los noventa, de la licenciatura en Antropología Social y Cultural, con el consiguiente crecimiento del número de universidades que ofrecen cursos de doctorado, de maestría y, en general, de posgrado, en torno a este campo disciplinar, puesto que ello ha abierto oportunidades para que se impartan asignaturas relacionadas con la antropología y la etnografía de la educación (que antes no se impartían), y ha favorecido a la vez la formación como antropólogos socioculturales de profesionales que se han diplomado o licenciado en carreras tales como el magisterio, la educación social o la pedagogía.¹³ Esto ha propiciado, sin duda, la realización de investigaciones socioantropológicas sobre temas educativos o la presencia de antropólogos en equipos encargados de evaluar proyectos acerca de estos temas. Entre las universidades que tienen materias vinculadas con la antropología de la educación en sus programas de doctorado están la Autónoma de Barcelona, la de Granada, la UNED y la Complutense de Madrid.

4) En cuarto lugar, está la percepción (intensificada con el incremento de la inmigración extracomunitaria) de que el sistema educativo español se está resintiendo

¹³ Debido en particular a que la licenciatura en Antropología Social y Cultural es de segundo ciclo.

y, sobre todo, puede resentirse aún más en el futuro como consecuencia de la llegada a él de los hijos de inmigrantes. Los profesionales de la enseñanza (desde autoridades educativas hasta maestros de aula) se encuentran con una situación a la cual no saben cómo hacerle frente, en buena parte porque enseguida comienza a ser interpretada como un problema socioeducativo de gran magnitud, uno de origen "cultural" (o, mejor dicho, vinculado con las culturas de origen de los alumnos), al que ni la pedagogía ni, en general, las ciencias de la educación han dado soluciones ni proporcionado líneas efectivas de actuación, y con respecto al cual, por el contrario, se reconoce que los antropólogos socioculturales tienen una cierta competencia científica, bien establecida en la esfera internacional desde que la antropología de la educación se consolidara en Norteamérica en la década de 1950 y, en especial, desde que interviniera en desacreditar la teoría del déficit cultural como explicativa de las dificultades de integración social y del bajo rendimiento escolar que caracterizaban a algunas minorías étnicas, así como en ofrecer nuevos marcos teórico-metodológicos para dar cuenta de tales fenómenos (el modelo de la continuidad/discontinuidad familia-escuela o el ecológico-cultural de John Ogbu y sus seguidores¹⁴). Ello sin olvidar que, en España, se contaba con el precedente de los trabajos de Teresa San Román y colaboradores en el abordaje socioantropológico de la escolarización de la población gitana, esto es, de la que ha sido durante siglos, y por antonomasia, la minoría étnica interna.¹⁵

5) Por último, ante las dificultades que se prevén a causa de la escolarización de los hijos de inmigrantes, las instituciones públicas despliegan un conjunto de medidas, entre las que se encuentra la promoción de investigaciones (básicas, aplicadas y de evaluación), en las que participan los antropólogos socioculturales. Una de estas instituciones es el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) –dependiente del entonces Ministerio de Educación y Ciencia–, que inicia una línea de trabajo en torno a lo que se denomina *educación intercultural* en 1992, cuando –tal como señalan Grañeras *et al.*, 1997– este organismo administrativo acoge la iniciativa de la Comisión Europea (esto es, de la Unión Europea) de que cada Estado miembro elabore un informe sobre la situación de las migraciones. En él, ante todo, se sistematiza la infor-

mación disponible hasta ese momento acerca del alcance de los movimientos migratorios en los contextos educativos. Así, el Ministerio constata la relevancia del tema y apunta la conveniencia de impulsar estudios que permitan adecuar las estructuras educativas españolas frente al fenómeno migratorio, siendo tres las vías de trabajo fundamentales que se establecen para ello: la financiación de investigaciones sociales; el seguimiento, el apoyo y la coordinación de los distintos equipos de investigación implicados; y la difusión de sus trabajos para ofrecer a la comunidad educativa el avance de los resultados a medida que se vayan produciendo. En lo que atañe a la primera de estas vías,¹⁶ se subvencionan 26 proyectos de investigación sobre educación intercultural mediante las diferentes convocatorias del CIDE, de los cuales al menos cinco son concedidos a equipos dirigidos por antropólogos: en 1992 a los de Tomás Calvo y García Castaño, en 1994 al de Carlos Giménez, y en 1995 a los de Dolores Juliano y Ángel Montes del Castillo.

Factores como los antes expuestos han contribuido no sólo a fomentar los trabajos sobre antropología de la educación en España a partir de la década de los noventa, sino también a que éstos se hayan orientado hacia el estudio socioeducativo de, y la intervención socioeducativa en, minorías étnicas, en especial la gitana y las de origen inmigrante. En cuanto a lo primero, tales factores han incidido indudablemente en el aumento de la nómina de tesis doctorales leídas en los departamentos de Antropología, pero también en el nacimiento y la consolidación de diferentes equipos de investigación que, en mayor o menor medida, se han ocupado de cuestiones educativas. Así, nos encontramos con que a partir de la década mencionada se han leído al menos 16 tesis doctorales en un lapso de 15 años y medio:¹⁷ en 1993 la de Ángel Díaz de Rada y la –ya reseñada– de Juan Luis Alegret, presentadas en la UNED y en la Universidad Autónoma de Barcelona; en 1996 las de Rafael Pulido y Ángel Lozano, en la Universidad de Granada; en 1998 la de Jordi Pascual, en la Autónoma de Barcelona; en 1999 la de Josefa Soto, en la misma Universidad; en 2001 las de Adela Franzé y Carles Serra, en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad de Gerona, respectivamente; en 2002 las de María García-Cano y Susana Tovías, en la Universidad de Granada y en la Autónoma de

¹⁴ Véase a este respecto Poveda (2001).

¹⁵ Véase, por ejemplo, Knipmeyer, González Bueno y San Román (1980).

¹⁶ Para las otras líneas de actuación –a falta de espacio para su desarrollo en este texto–, véanse Grañeras *et al.* (1997) y el número monográfico que la *Revista de Educación* dedicó al tema en 1995.

¹⁷ Este texto se terminó de escribir a finales de julio de 2006, razón por la cual la bibliografía y los trabajos de investigación citados no rebasan esta fecha, salvo algunos textos cuyos autores nos comunicaron en su momento que habían sido aceptados para su posterior publicación.

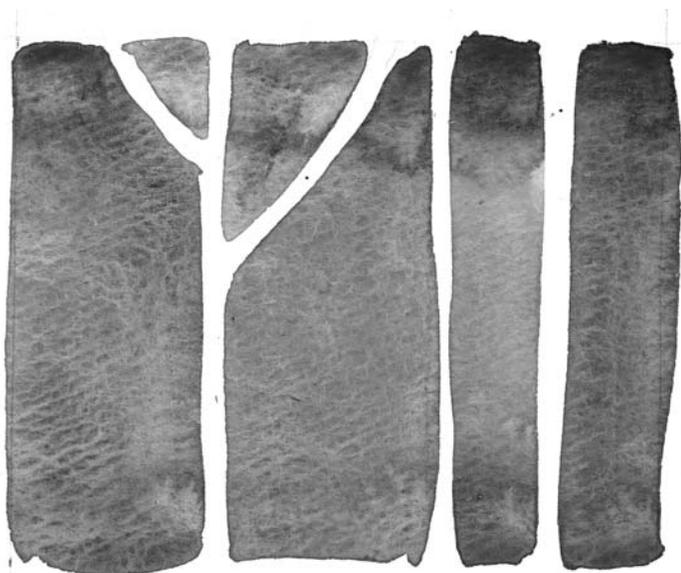
Barcelona; en 2003 las de Miguel Figueroa-Saavedra y Lorenzo Capellán de Toro, en las universidades Complutense y de Granada; en 2005 las de Mónica Ortiz Cobo y Yolanda Jiménez, en la Universidad de Granada, y la de Begoña García Pastor, en la Universidad Jaume I de Castellón; y, finalmente, en 2006 la de Santiago Prado, en la Autónoma de Barcelona. Y, en todos los casos, excepto en dos (el de Díaz de Rada, que analiza la dimensión instrumental de la enseñanza, y el de Miguel Figueroa-Saavedra, que se ocupa de los procesos de formación de la creatividad artística), sus autores abordan cuestiones que tienen que ver con las minorías étnicas, ya se trate del racismo en los discursos sobre la diversidad (Alegret) o en la práctica escolar (Ortiz Cobo), de la construcción infantil de la alteridad (Pulido), de la escolarización del alumnado gitano (Lozano y García Pastor), de la segregación entre centros de enseñanza (Pascual), de los desencuentros escolares entre docentes y discentes, de las explicaciones culturalistas de los problemas que el alumnado de origen extranjero tiene en la escuela (Franzé), de las relaciones interétnicas en los institutos de secundaria (Serra), de la construcción de la diferencia en los espacios de formación para el trabajo (García-Cano), de la intervención socioeducativa y la formación del profesorado en contextos multiculturales (Tovías), o de los discursos y prácticas interculturales en las instituciones educativas (Capellán de Toro). De hecho hay quienes, aun investigando con colectivos distintos, como el alumnado rural, conciben los procesos experimentados por éstos como procesos de minorización, es decir, similares a los que sufren las minorías étnicas (Prado Conde), por lo cual sostienen que los modelos teórico-metodológicos que los antropólogos socioculturales han elaborado para explicar el éxito o el fracaso escolares o las diferencias de rendimiento académico de aquellas últimas son trasladables hasta esos colectivos. Finalmente, otro aspecto que hay que destacar con respecto a los autores de este conjunto de tesis doctorales es que han seguido trabajando sobre temas educativos, de modo que, salvo raras excepciones, han publicado una cantidad importante de artículos, libros y capítulos de libros a partir tanto de las investigaciones que llevaron a cabo para sus estudios doctorales como de otras emprendidas antes o después de ellos.

En lo que se refiere a los equipos de investigación, los más activos en el estudio de cuestiones educativas

han sido, entre los ya mencionados, los liderados por Dolores Juliano en Cataluña, por Tomás Calvo en el Centro de Estudios sobre las Migraciones y el Racismo (Cemira) de la Universidad Complutense de Madrid, y por Javier García Castaño en el LEI (del que forman parte –o han formado parte alguna vez– Antolín Granados, Gunter Dietz, Rafael Pulido, María García-Cano, Lorenzo Capellán de Toro, Cristina Barragán, Esther Márquez o Mónica Ortiz Cobo, entre otros). El resto se ha inclinado a dar prioridad a ámbitos temáticos distintos (la actividad laboral, la ocupación de espacios públicos, el establecimiento de redes transnacionales, el efecto de los estereotipos sociales, etcétera), aunque igualmente ligados a las migraciones o a las minorías étnicas. Ahora bien, también han surgido otros equipos interesados en la antropología de la educación, que se han ido afianzando en torno a nuevos proyectos y a los cursos de posgrado vinculados con la subdisciplina que se han organizado en las universidades españolas. Entre ellos, está el coordinado por Silvia Carrasco en la Universidad Autónoma de Barcelona, que primero recibió el nombre de *Diversitat, Desigualdad i Intervenció Educativa* (DDIE), y hasta el año pasado se llamó Grupo Elima, el cual posiblemente sea, junto con el LEI, el más extenso en cuanto al número de miembros que lo han conformado a lo largo de su trayectoria (Pepi Soto, Susana Tovías, Marta Bertrán, Cris Molins, Andrea Borison, Beatriz Ballestín, Eva Bretones) y uno de los más prolíficos en lo que atañe tanto a los trabajos empíricos que ha emprendido como a la bibliografía que ha generado.¹⁸ Y en los últimos tiempos se están constituyendo otros equipos compuestos en su mayoría por antropólogos sociales, quienes, si bien cuentan con una historia y un número más reducidos que los anteriores,¹⁹ comienzan a tener cierta presencia en el panorama de las investigaciones educativas, como el caso del grupo al que pertenecemos Adela Franzé, David Poveda y yo, cuyos integrantes y colaboradores somos antropólogos y sociólogos de la Universidad Complutense así como psicólogos de la Autónoma de Madrid que estamos desarrollando un estudio acerca de los adolescentes inmigrantes en la educación secundaria obligatoria (ESO); o el equipo dirigido por Ana Giménez en la Universidad Jaume I de Castellón, que ha estado participando en un proyecto europeo sobre la escolarización de niños gitanos (del que han formado parte, por ejemplo, Sara Sama y

¹⁸ Hoy en día está dividido en dos: el grupo EMIGRA (Grupo de Investigación Antropológica sobre Educación, Migraciones e Infancia), dirigido por Carrasco, y el denominado MOSSA (Grupo de Investigación en Etnografía de los Procesos Educativos y de Antropología Aplicada a la Educación), encabezado por Josefa (Pepi) Soto.

¹⁹ En cuanto a equipos, no en cuanto a sus miembros, algunos de los cuales tienen una larga carrera como investigadores educativos.



Begoña García Pastor). Y, sin pretender ser exhaustivos, es preciso hacer alusión también a los trabajos sobre educación llevados a cabo por Margarita del Olmo, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Si nos fijamos ahora en la presencia de antropólogos de la educación en los congresos o reuniones científicas celebrados en España, se constata lo que ya se ha puesto de relieve al examinar las tesis doctorales y a los equipos de investigación que han trabajado el tema: que la subdisciplina ha experimentado un importante desarrollo en los últimos 15 años, y que se ha ido especializando en el estudio de minorías étnicas y, en algunos casos, en la intervención socioeducativa con relación a ellas.²⁰ Así, el primer congreso de antropología social donde se trataron de manera monográfica cuestiones educativas fue el celebrado en Granada en 1990, esto es, el V Congreso organizado por la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (FAAEE), dentro del cual hubo un simposio titulado *Transmisión/Adquisición Cultural*, que giró (o, más bien, se buscó que girara) en torno a la concepción normativa de la subdisciplina que entonces se estaba proponiendo. De acuerdo con su estado de desarrollo en esos momentos, la cantidad de comunicaciones y ponencias fue más bien exigua, sobre todo si se tiene en cuenta que sólo dos de las seis ponencias presentadas fueron de antropólogos (una de Carlos Caravantes y la otra de Javier García Castaño), y que de las 13 comunicaciones consignadas en el programa, únicamente cuatro (entre ellas, las de Rafael Pulido y Ángel Díaz de Rada) parecen responder no al tema

monográfico del simposio sino, por lo que se desprende tanto de sus títulos como de las trayectorias de investigación de sus autores, a estudios e intereses ligados a la antropología de la educación.

Desde el IX Congreso de Antropología, llevado a cabo en Barcelona en 2002, ninguno más vuelve a incluir un simposio o grupo de trabajo que verse sobre educación. Y lo significativo es que el que ahora se organiza está especializado en los inmigrantes y sus hijos, recibiendo el título *Multiculturalidad, Inmigración y Políticas Educativas: De Flexibilidades, Permeabilidades y Resistencias*. En él se presentan 35 comunicaciones, de las cuales 17, aproximadamente, corresponden a antropólogos españoles y, de un modo u otro, intentan responder a interrogantes sobre cuestiones educativas. Estos trabajos abordan aspectos muy diversos que atañen a las minorías étnico-nacionales en contextos educativos o, según los casos, a la educación en contextos multiculturales, tales como las culturas docentes (Pepi Soto); la violencia étnica (Carles Serra); la educación de los hijos en las familias mixtas senegambianas (Dan Rodríguez); las nuevas minorías en las instituciones educativas (Santiago Prado); las dinámicas escolares y comunitarias de los alumnos marroquíes de un instituto de secundaria (Jordi Pàmies); el juego en espacios multiculturales (Cris Molins); la diversidad normativa en la educación institucional (Santiago Martínez); las relaciones entre antropología, educación e interculturalidad (Dolores Juliano); la construcción de la diferencia en el desarrollo de políticas de integración sociolaboral (María García-Cano); la educación intercultural y las cifras de inmigración extranjera (Javier García Castaño, Lorenzo Capellán de Toro y Antolín Granados); la educación y la inmigración en León (Óscar Fernández y José Luís González Arpide); los modelos para el estudio de la educación de los inmigrantes (Silvia Carrasco); las políticas educativas para el desarrollo (Neus Buerba); las imágenes sobre la infancia propias de una sociedad antinatalista (Marta Bertrán); o propuestas desde la antropología para la enseñanza en las escuelas multiculturales (Caridad Hernández y Margarita del Olmo).

Debido a la escasez de espacios monográficos para discutir y dialogar acerca de temas educativos, los antropólogos españoles han canalizado sus inquietudes a este respecto principalmente por medio de congresos sobre inmigración o de convocatorias, como aquellas en torno a la metodología de la investigación etnográfica, que tienen un carácter interdisciplinar. Esto ha sido así, al menos, con el segundo, tercero y cuarto

²⁰ Véase a este respecto el trabajo de San Román (2001).

congresos sobre inmigración celebrados en Madrid, Granada y Barcelona, en 2000, 2002 y 2004, respectivamente, y con la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación, la cual tuvo lugar en julio de 2004, en Talavera de la Reina,²¹ todos los cuales han congregado a un número nada desdeñable de antropólogos de la educación. Por otro lado, resulta curioso que incluso en un evento como este último la mayor parte de las comunicaciones versara sobre la escolarización de las minorías étnicas, poniendo énfasis –eso sí– en la metodología utilizada en los trabajos respectivos.

En definitiva, la historia de la antropología de la educación en España es bastante reciente, por tanto, habría sido una quimera esperar una producción bibliográfica y de estudios empíricos muy extensa. No obstante, tal como se ha visto, a partir de los años noventa experimenta un importante desarrollo que lleva a que se presente una media de una tesis doctoral por año en las universidades españolas y a que, en general, las obras socioantropológicas acerca de la educación o de la etnografía escolar se multipliquen de manera considerable respecto a las dos décadas anteriores, de suerte que podría hablarse ya de la existencia de una red de antropólogos interesados en las cuestiones educativas que, a falta de foros específicos, suelen reunirse en congresos sobre inmigración o multiculturalismo, en cursos de doctorado, en másters, en lecturas de tesis doctorales o en la edición de uno que otro libro colectivo o de un número monográfico de revista.

Tareas para el futuro

Aunque es necesario abogar por que las cuestiones científicas abordadas por los antropólogos educativos españoles y los colectivos y poblaciones a que éstas aluden se amplíen y diversifiquen, es decir, se expandan más allá de los límites de las minorías étnico-nacionales, sería un error no prestar atención a las tendencias que se vislumbran a través de la historia de la subdisciplina: aquellas que apuntan a que esas minorías étnicas, las internas y las inmigrantes, constituyen las poblaciones dentro de las cuales los antropólogos españoles van a seguir investigando de manera prioritaria tanto las cuestiones educativas por las que se inclinan como los otros asuntos que, teniendo lugar en contextos educativos, también son de su interés. Por ello, el reto más importante para la antropología de la educación

consiste en permanecer vigilante a los usos que se hacen, en trabajos propios y ajenos, de conceptos como cultura, etnia, identidad cultural o identidad étnica, lo cual, en cierto sentido, no supone más que continuar haciendo una tarea que la antropología ya ha estado desempeñando en parte, puesto que se ha ocupado de analizar las nociones de cultura que, por ejemplo, han subyacido a los diferentes modelos de educación intercultural que se han implantado (o han sido considerados posibles de implantar) en el sistema educativo español o a las teorías a las que ciertos científicos sociales han recurrido para defender o, por el contrario, para cuestionar la relevancia de la cultura en los estudios educativos. Esta preocupación teórico-epistemológica la vemos plasmada en la obra de Dolores Juliaño, y tiempo después en las de autores como García Castaño, Pulido y Montes del Castillo, 1997; Carrasco, 1997; Franzé, 1998, 1999a y 2005; Jociles, 2003a y 2003b; o Dietz, 2003. Así, se ha puesto de manifiesto que las poblaciones a las que se han dirigido las investigaciones/intervenciones relacionadas con la denominada educación intercultural han sido a menudo abordadas como si fueran reproductoras, más que creadoras, de sus formas de actuar, sentir o pensar; homogéneas (esto es, sin reconocer la heterogeneidad existente en su seno); o como si tuvieran fronteras externas bien delimitadas; cuando sus culturas no han sido consideradas como si determinaran o, más bien, constriñeran las prácticas de los individuos a modo de causas unidireccionales e inexorables, o cuando no han sido concebidas, simple y llanamente, de una manera folclorizante o tendente a equipararlas con (y sólo con) los rasgos que la institución escolar suele asociar al término, esto es, con aquellos que puede procesar como parte de un currículo escolar.

Críticas de esta índole pueden ser hechas, sin duda, de forma más profunda y amplia desde disciplinas como la antropología social, en la que el concepto de cultura y, con él, los de identidad cultural o etnia, no en vano han formado parte de su desarrollo secular como ciencia social. Dichas críticas, además, han sido aceptadas en buena medida por otros científicos sociales interesados por la educación en medios multiculturales, quienes –al menos explícitamente– no sólo las han asumido, sino que han procurado salvar sus consecuencias más evidentes en sus trabajos posteriores. No obstante, y sin ánimo de negar la relevancia de tales cuestionamientos, es necesario remarcar que hoy en día se imponen formas de vigilancia epistemológica que

²¹ Esta Reunión Científica, organizada por las universidades Complutense, la Autónoma de Madrid y la de Castilla-La Mancha, tendrá continuidad en 2007 con el II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, organizado por la Autónoma de Barcelona.

presten atención a operaciones teórico-metodológicas más sutiles; a operaciones que, dentro de los procesos de investigación e intervención socioeducativas, afectan a los conceptos antes enumerados pero también a otros, como los de agencia, proceso o sujeto social. Una suerte de vigilancia de la que ya podemos encontrar algunos atisbos en las obras de antropólogos como Ángel Díaz de Rada (2005) o Adela Franzé (2005), pero que es necesario seguir desarrollando si se aspira a que la antropología contribuya a generar no sólo un conocimiento útil y relevante, sino original y autónomo.

Bibliografía

- BARRIO, JOSÉ MARÍA
1995 "El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 159-184.
- BOUCHÉ, HENRI ET AL.
2002 *Antropología de la educación*, Síntesis, Madrid.
- CARRASCO, SILVIA
1997 "Usos y abusos del concepto de cultura", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264, pp. 14-19.
2002 "Antropología de la educación y antropología para la educación", en Aurora González y José Luís Molina (coords.), *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB*, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona, pp. 329-353.
2004 "Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo", en *Ofrim/Suplementos*, núm. 11, junio, pp. 37-68.
- COLOM, ANTONIO J.
2005 "Antropología y antropologías de la educación (Una revisión)", en Carmelo Lisón (ed.), *Antropología: horizontes educativos*, Universidad de Granada/Universidad de Valencia, pp. 37-58.
- DÍAZ DE RADA, ÁNGEL
1995 "Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid", en *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. L, núm. 1, pp. 125-145.
1996 *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Siglo XXI, Madrid [publicación de la tesis].
2005 "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?", en A. Franzé, M. I. Jociles, B. Martín, D. Poveda y S. Sama (eds.), *Actas de la Primera Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*, julio de 2004, Alemania, Valencia, pp. 17-52.
- DIETZ, GUNTER
2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada, Granada.
- FRANZÉ, ADELA
1998 "Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica", en *Ofrim/Suplementos*, núm. 2, junio, pp. 43-62.
- 1999a "Políticas educativas e inmigración: algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen", en *Ofrim/Suplementos*, núm. 5, noviembre-diciembre, pp. 83-97.
1999b "A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO", en A. Franzé Mudanó (ed.) y L. Mijares (col), *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, pp. 281-302.
2002 *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
2003 "Las formas escolares del extrañamiento. Un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural", en David Poveda (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 99-137.
2005 "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'", en Gema Carrera y Gunter Dietz (coords.), *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*, Junta de Andalucía/Consejería de Cultura/Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Granada, pp. 297-315.
- FULLAT, O.
1997 *Antropología filosófica de la educación*, Ariel, Barcelona.
- GARCÍA CASTAÑO, JAVIER Y ANTOLÍN GRANADOS (EDS.)
1999 *Educación, ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Laboratorio de Estudios Interculturales (LEI), Granada.
- GARCÍA CASTAÑO, JAVIER Y RAFAEL PULIDO
1994 *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*, Eudema, Madrid.
- GARCÍA CASTAÑO, JAVIER, RAFAEL PULIDO Y ÁNGEL MONTES DEL CASTILLO
1997 "La educación multicultural y el concepto de cultura", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 223-255 [también publicado en Javier García y Antolín Granados (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Trotta, Madrid, 1999].
- GOETZ, JUDITH P. Y MARGARET D. Lecompte
1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- GRANADOS, ANTOLÍN Y JAVIER GARCÍA CASTAÑO
1997 "Racialismo en los libros de texto. La transmisión de discursos sobre la diferencia en diferentes libros de texto de la educación primaria", en Javier García y Antolín Granados (coords.), *Educación, ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Universidad de Granada/LEI, Granada, pp. 307-316.
- GRAÑERAS, MONTSERRAT ET AL.
1997 *Catorce años de investigaciones sobre las desigualdades en educación en España*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- HAMMERSLEY, MARTYN Y PAUL ATKINSON
1994 *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- JIMENO, PILAR
2000 "De la etnografía antropológica a la etnografía educativa", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 219-228.

- JOCILES, MARÍA ISABEL
 1992 "Victor Turner en La Rioja. Divagaciones en torno al llamado sorteo de novias", en *Revista de Antropología Social*, núm. 1, pp. 61-74.
 1999 "Las técnicas de investigación en antropología: mirada antropológica y proceso etnográfico", en *Gazeta de Antropología*, núm. 15 [Granada, Universidad de Granada; disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G15_01MariaIsabel_Jociles_Rubio.html].
 2003a "Escuela, etnia y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos", en David Poveda (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*, Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 185-209.
 2003b "Reseña del libro de Leite García, Regina (org.) 2003, *Método: pesquisa como cotidiano*. Brasil: DP&A editora (ISBN 85-7490-238-1)", en *Education Review* [College of Education at Arizona State University/Michigan State University Libraries; disponible en <http://edrev.asu.edu/reviews/revs72.htm>].
 2007 "Visión panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos", en *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 67-116.
- JULIANO, DOLORES
 1991 "Antropología pedagógica y pluriculturalismo", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196, pp. 8-10.
 1993 *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Eudema, Madrid.
 1996 "Antropología de la educación", en J. Prat y A. Martínez (ed.), *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Ariel, Barcelona, pp. 278-285.
- KNIPMEYER, MARY, MARTA GONZÁLEZ BUENO Y TERESA SAN ROMÁN
 1980 *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*, Akal, Madrid.
- LABOV, WILLIAM
 1985 "La lógica del inglés no standard", en *Educación y Sociedad*, núm. 4, pp. 145-168 [1969].
- MCCARTHY, CAMERON
 1994 *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Morata, Madrid.
- OGBU, JOHN U.
 1993 "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en Honorio Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, pp. 145-174 [1981].
- ORTIZ, CARMEN
 2003 "La antropología pedagógica en España durante el primer tercio del siglo xx", en *Revista de Diálectología y Tradiciones Populares*, vol. LVIII, núm. 2, pp. 71-92.
- PÉREZ ALONSO-GETA, PETRA MARÍA
 1998 "Antecedentes de la construcción teórica en antropología de la educación", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 10, pp. 205-231.
- POVEDA, DAVID
 2001 "La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela", en *Gazeta de Antropología*, núm. 17, pp. 17-31.
- REYERO, DAVID
 2000 "¿Es la antropología el final de la filosofía de la educación?", en *Enrahonar*, núm. 31, pp. 95-105.
- SAMA, SARA
 2004 "Etnografía interdisciplinar en la escuela multicultural". Reseña del libro de Poveda, D. (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha (colección monografías), Cuenca, 2003. Publicada en *Revista de Antropología Social*, núm. 13.
- SAN ROMÁN, TERESA (COORD.)
 2001 *Identitat, pertinença i primacia a l'escola: la formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*, UAB, Bellaterra.
- SERRA, CARLES
 2004 "Etnografía escolar, etnografía de la educación", en *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 165-176.
- SPINDLER, GEORGE D.
 1993 "La transmisión de la cultura", en H. Velasco, J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, pp. 205-242.
- VELASCO, HONORIO Y ÁNGEL DÍAZ DE RADA
 1997 *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Trotta, Madrid.
- VELASCO, HONORIO, JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y ÁNGEL DÍAZ DE RADA (EDS.)
 1993 *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid.
- WOODS, PETER
 1987 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós/MEC, Barcelona.
- WOODS, PETER Y MARTYN HAMMERSLEY
 1995 *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, MEC/Paidós, Barcelona.