

## Entrevista



**La antropología de la educación y la etnografía escolar tienen que ser claves en una ciencia para la sociedad.**

### Entrevista a Silvia Carrasco

RAÚL HERNÁNDEZ VILLASOL<sup>1</sup>

 0000-0001-9977-2411

Universitat Autònoma de Barcelona, España



[revistes.uab.cat/periferia](http://revistes.uab.cat/periferia)



Enero 2026

Para citar esta entrevista:

Hernández Villasol, R. (2026). La antropología de la educación y la etnografía escolar tienen que ser claves en una ciencia para la sociedad. Entrevista a Silvia Carrasco. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 30(2), 190-211, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.1068>

### Resumen

Entrevistamos a Silvia Carrasco Pons, profesora de Antropología en la Universitat Autònoma de Barcelona, con motivo de su jubilación tras 38 años de servicio como docente, investigadora, fundadora del grupo EMIGRA, vicedecana, vicerrectora, catedrática acreditada, feminista y apasionada de la comunicación. Nos centramos en su trabajo en antropología de la educación y etnografía escolar, desde una

<sup>1</sup> Raúl Hernández Villasol – [raul.hernandez.villasol@uab.cat](mailto:raul.hernandez.villasol@uab.cat)



antropología aplicada a las políticas públicas con especial enfoque en la población infantil y juvenil y las migraciones. Investigadora de múltiples proyectos de impacto y directora de 30 tesis doctorales, ofrece un testimonio de especial relevancia para situar el estado de la antropología de la educación y señalar los retos a los que se enfrenta la disciplina.

**Palabras clave:** Antropología de la educación; Etnografía; Desigualdades; Políticas públicas; Migraciones; Feminismo.

**Abstract:** *Anthropology of education and school ethnography must be key elements in a science for society. Interview with Silvia Carrasco*

We interviewed Silvia Carrasco Pons, professor of anthropology at the Autonomous University of Barcelona, on her retirement after 38 years of service as a teacher, researcher, founder of the EMIGRA group, vice dean, vice rector, full professor, and a feminist, with a passion for communication. We focused on her work in the anthropology of education and school ethnography, from an anthropology applied to public policy with a special focus on children, young people and migration. A researcher on multiple high-impact projects and supervisor of 30 doctoral theses, she offers a particularly relevant testimony on the state of the anthropology of education and the current challenges for the discipline.

**Keywords:** Anthropology of education; Ethnography; Inequalities; Public policy; Migration; Feminism.

**Pregunta:** **Profesora Silvia Carrasco, ante todo, agradezco mucho tu tiempo para esta entrevista. Para abrir nuestra conversación, me gustaría que me explicaras ¿qué es la Antropología de la Educación y cómo surgió esta disciplina?**

**Silvia Carrasco:** La Antropología de la Educación es el estudio de los procesos de transmisión y adquisición cultural entre generaciones. Estos procesos pueden estar sistematizados a través de instituciones modernas, como la escuela —un dispositivo relativamente reciente en la historia de la humanidad—, o mediante otros

mecanismos de enseñanza-aprendizaje más informales, como la participación gradual y guiada de los menores en las actividades de los adultos.

Este campo se ha desarrollado, principalmente, a partir de investigaciones sobre socialización, especialmente desde enfoques comparativos entre culturas. Margaret Mead fue una de sus pioneras. Posteriormente, los estudios se extendieron al ámbito escolar, manteniendo siempre una estrecha relación con las problemáticas de diversidad y desigualdad.

Para sintetizar, citaría la declaración del *Council on Anthropology and Education* —perteneciente a la *American Anthropological Association*—, donde esta especialidad ha tenido mayor desarrollo. Según este organismo, toda investigación educativa debe promover la justicia social en cualquier contexto de aprendizaje, poniendo el foco en cómo está condicionado por relaciones de poder, subordinación o jerarquías.

**P: ¿Cómo llegaste a la Antropología de la Educación a España y cómo se cruzó en tu trayectoria académica?**

**S.C.:** La Antropología de la Educación aterriza en España de la mano de las migraciones internacionales; es prácticamente indisociable. Con anterioridad, puedo señalar que, por un lado, en Granada, Javier García Castaño, y por otro en la Universidad Autónoma de Barcelona —en mi caso—, nos empezamos a interesar por esta especialidad, que es eminentemente americana y la inició Margaret Mead, aunque ella nunca hubiera hablado de Antropología de la Educación.

Nos interesaba, sobre todo, analizar cómo se produce la transmisión y adquisición cultural en un contexto cultural moderno, complejo y cambiante. Hasta ese momento, la Antropología —de influencia británica y boasiana, diría— se centraba en las culturas como productos, no tanto en las culturas como procesos; en el sentido de procesos de transmisión y adquisición. Cada cultura tiene una serie de lógicas, responde a constreñimientos de forma organizada, y puede comprenderse en ese contexto.

Inicialmente tenía una visión muy presentista, poco histórica. Pero tanto en sentido amplio —evolución de la humanidad—, como en sentido inmediato —cómo las culturas producen seres culturales que asumen esa segunda naturaleza que es la

cultura—, nos parecía fundamental. Es lo que nos hace humanos a cada persona educada en cualquiera de las seis mil o más culturas documentadas. Nos parecía inaudito que ese foco no fuera central en la disciplina, dado que somos eminentemente aprendices y creadores de cultura.

Poco después, y sin conexión previa, tanto Javier en Granada como yo en Barcelona —por razones vinculadas a nuestras tesis doctorales— nos acercamos al tema. En su caso, desde la Pedagogía; en el mío, como antropóloga, al estudiar cómo criaturas de cuatro y cinco años adquieren la cultura alimentaria. ¿Cómo podemos entender —sabiendo que la cultura alimentaria es totalmente arbitraria, con tantas variantes como culturas existen— que se eduque el gusto? ¿Qué produce placer o rechazo? ¿Cómo seleccionan las culturas lo comestible? En nuestro caso, con influencia judeo-cristiana; en otros, con diferentes tradiciones. ¿Cómo se transmite esto? ¿Cómo se enseña?

También me interesaba el componente social: ¿cómo se hace en grupo? ¿Cómo se incorpora a alguien al goce alimentario y a todo lo que este vehicula? ¿Qué otros significados —vínculos, pertenencia, emociones posteriores a la lactancia— entran en juego? Este aprendizaje me fascinó, especialmente en un momento en que estaba muy problematizado: se asume que a los niños "les gusta o no" ciertas cosas, ignorando que en distintas culturas aprenden a valorar lo disponible. No hay nada innato en el gusto: se aprende a desear lo accesible, lo que consumen los adultos de referencia y lo que el contexto ecológico-cultural ofrece.

Esto me llevó directamente a otra pasión: la educación como dispositivo para superar desigualdades. Al profundizar, descubrí la Antropología de la Educación estadounidense, justo cuando llegaban a España los hijos de inmigrantes (principios de los noventa). Vi cómo gran parte de esta especialidad —no toda— se había construido analizando cómo la "diversidad cultural" podía enmascarar desigualdades, y cómo la escuela las validaba. Era la misma función reproductora que la sociología ya había señalado para las clases sociales, pero aplicada a diferencias culturales que además hacían más complejo y desbordaban el enfoque sociológico.

Me sumergí en el tema porque explicaba algo que la Antropología solía obviar: los cambios y continuidades culturales. Tuve la inmensa suerte de obtener una beca posdoctoral (1997-98) en la Universidad de California, donde trabajé con referentes

como John Ogbu (Berkeley) y Margaret Gibson (Santa Cruz). Allí leí toda la sección H de la biblioteca —la dedicada a Antropología de la Educación—, participé en proyectos e hice mi primer trabajo de campo en California.

Al regresar, diseñé una asignatura que fue el embrión de la Antropología de la Educación aquí. Primero se llamó *Diversidad Cultural, Desigualdad y Educación* —un descriptor más que un nombre—, y luego adoptó su título actual.

**P: Siguiendo con esta parte más docente de tu trayectoria: cuando comenzaste a impartir la asignatura sobre Antropología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, y posteriormente se añadió Etnografía Escolar -otra materia fundamental para este campo-, ¿podrías relatarnos cómo fue ese inicio? Estamos hablando de unos 30 años de desarrollo. ¿Cómo comenzó esa asignatura que dio pie a todo lo posterior? ¿Cómo evolucionó? ¿Cómo has visto el desarrollo de las temáticas y retos de esta disciplina a lo largo de estas tres décadas? ¿Qué hallazgos has se han producido en este camino? Y, para contextualizar la siguiente pregunta, ¿en qué consiste exactamente la etnografía de la experiencia escolar y la crianza?**

**S.C.:** Al principio la asignatura se planteó como una revisión del trabajo hecho por los clásicos hasta ese momento, al mismo tiempo que yo también estaba consolidando mis primeros proyectos, diseñando mis primeras investigaciones en Antropología de la Educación. Como te decía, esto coincidió en el tiempo con 1994, cuando se aprobó el primer decreto de reagrupación familiar para hijos de inmigrantes, y las escuelas empezaron a recibir lo que llamé "alumnado inesperado", utilizando la metáfora de Antonio Izquierdo sobre la "inmigración inesperada" en España.

Con esa inmigración inesperada llegó a las escuelas un alumnado para el que el profesorado no estaba preparado, ni profesional ni personalmente. De repente surgieron muchas demandas de formación para entender la diversidad cultural en el contexto escolar. Esto ya tenía un recorrido de 60-70 años en otros países, especialmente en Estados Unidos, Reino Unido y Francia, los tres grandes productores de Antropología y Sociología de la Educación. Esta situación me permitió

investigar con perspectiva aplicada desde el primer momento. Había mucha gente comenzando sus másteres, donde también incluí una asignatura sobre Migraciones y Educación casi al mismo tiempo que en el grado de Antropología. Así se formó toda una primera generación interesada en hacer trabajos finales de máster que luego continuaron con tesis doctorales.

Estábamos generando conocimiento propio sobre un fenómeno nuevo en Cataluña, desarrollando específicamente la Antropología de la Educación aplicada a la diversidad cultural no solo de clase sino de origen, mientras al mismo tiempo formábamos al profesorado. Primero con un programa entre 1994-97, antes de mi estancia en California, y luego con un segundo programa que me encargó directamente por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Autónoma y la Generalitat de Cataluña, para formar a todo el profesorado. Con esa primera generación de estudiantes de doctorado constituimos un equipo que hacía simultáneamente formación de formadores, investigación básica (dirigiendo tesis doctorales dentro de proyectos de investigación, con la suerte de que casi todos los que solicité me fueron concedidos) y asesoramiento institucional.

Hubo un boom, una efervescencia que, a diferencia de lo ocurrido en otros lugares de España, en nuestro caso tuvo una continuidad absoluta. De ese primer núcleo, todos seguimos actualmente dedicados al tema. Muchos de aquellos primeros estudiantes son ahora profesores universitarios, han desarrollado proyectos, dirigido tesis en este campo... Hay una continuidad de más de 30 años. Esto se nota también a nivel docente: pasamos de aquella primera asignatura "Diversidad, Desigualdad y Educación" a la Antropología de la Educación como materia obligatoria —¡quién lo hubiera imaginado!— y luego añadimos Etnografía Escolar como optativa, que siempre ha tenido mucha demanda porque los estudiantes que cursaban la obligatoria mostraban gran interés y se quedaban con ganas de más.

Además, tuvimos la inmensa suerte de que, con las migraciones de la globalización —cuando España se convirtió realmente en país receptor—, surgieron muchos proyectos internacionales que querían analizar nuestro caso. En 2005 España fue el segundo país del mundo en la recepción neta de migrantes, solo después de Estados Unidos. Esto generó un cambio social innegable, por lo que no había proyecto internacional que no buscara *partners* españoles. Participamos en un macroproyecto —el más grande del mundo en su momento— que comparaba 5 estados americanos

con 5 países europeos: The *Children of Immigrants at School in the US and Western Europe*. Yo fui la *partner* española entre los 10 participantes, trabajando con Margaret Gibson, comparando California y Cataluña con otros casos. Una dimensión etnográfica comparativa a gran escala, algo que trasladamos a todas las asignaturas.

Surgieron nuevas generaciones de antropólogos interesados en el ámbito y fuimos diversificando las temáticas. Nos interesaban especialmente las desigualdades educativas que se interpretaban como "los inmigrantes bajan el nivel" —un discurso que lamentablemente sigue vigente cada vez que se publican evaluaciones académicas en Cataluña, España y otros lugares. Este planteamiento excluyente no pone el foco en las desigualdades que sufren los hijos de inmigrantes y minorías socioculturales porque no reciben la educación que necesitan. Desde el principio fue algo muy político: había que cambiar este discurso.

El campo se fue diversificando principalmente en tres ámbitos:

1. La incorporación del alumnado gitano. Llevamos a cabo proyectos y libros pioneros analizando, por ejemplo, en qué condiciones podían darse trayectorias de éxito en alumnos gitanos —el primer estudio mundial en este sentido, luego replicado en Alemania y citado incluso en Estados Unidos—, codirigido por José Eugenio Abajo y por mí. Lo sigue desarrollando Ábel Bereményi, con nuevos estudios y publicaciones de referencia internacional.
2. Un ámbito imprescindible centrado en las prácticas de crianza y la infancia y la adolescencia como cultura y creadora de cultura, donde estarían, por ejemplo, Marta Bertrán, Raúl Hernández entre otros antropólogos.
3. El ámbito de las migraciones, especializado por diferentes orígenes, y atravesado por el género donde tenemos, sin duda, a Laia Narciso y Jordi Pàmies.

Todo ello sin olvidar otros ámbitos muy relevantes como la antropología lingüística aplicada a la educación, en el que contamos con el trabajo desarrollado por Charo Reyes. O la estratificación educativa en entornos rurales, con el de Santiago Prado, o el papel de las familias, de Alejandro Paniagua; las cuestiones de conflicto y mediación, de Rita Villà; o bien las dinámicas educativas en la formación profesional, de Maria Josep Pérez Benavent.

Todo esto ha ido expandiéndose, consolidándose, creando una masa crítica de gente muy preparada con reconocimiento tanto a nivel estatal como internacional. Hemos participado en todos los proyectos importantes europeos sobre el tema, porque las migraciones de la globalización representan un fenómeno particular. Aunque nos beneficiamos de toda la teoría previa sobre migraciones en educación, las migraciones globales lo cambiaron todo al introducir una precarización común donde las distinciones entre nacionales/extranjeros o mayorías/minorías se difuminan. Esta nueva fase del capitalismo condiciona los recursos educativos, haciendo el sistema más selectivo y profundizando en discursos discriminatorios que utilizan la escuela para justificar una sociedad cada vez más estratificada. Nuestro último libro, reseñado en *Perifèria*<sup>2</sup>, es un compendio etnográfico y teórico de esta evolución, con aportaciones de trabajos colectivos y de más tesis doctorales, como las de Alba Castellsagué, Stefano Piemontese y Miquel Martorell.

**P: Siguiendo en esta misma pregunta: ¿cómo han cambiado los estudiantes en estos 30 años?**

**S.C.:** Bueno, mi experiencia es que desde el primer momento en que se planteó aquella primera asignatura de grado sobre diversidad e inclusión en la educación, y luego cuando introdujimos la materia de migraciones y educación en el máster, tenía un gran número de estudiantes que venían del ámbito educativo y que luego se incorporaban al grado de Antropología, o que llegaban directamente a Antropología desde otros grados como Magisterio, Psicología, Pedagogía, etcétera, o al máster directamente, para continuar después con la tesis doctoral. Estaban muy, muy implicados en todos los niveles: el nivel etnográfico, el político, el intelectual, el de asesoramiento... Formaron una masa crítica que trabajaba desde la antropología básica y aplicada con un objetivo inequívoco: contribuir a reducir las desigualdades y los prejuicios.

Esto ha ido cambiando, y en estos momentos, a causa de lo que considero una derechización y una despolitización de la sociedad en general, también se ha

---

<sup>2</sup> <https://revistes.uab.cat/periferia/article/view/v29-n2-llamas>

transformado el tipo de alumnado interesado en estas cuestiones. El perfil siempre ha tenido un gran componente de personas procedentes de clases populares —no el único, pero sí significativo— o de gente progresista que realmente creía en la educación como instrumento de transformación social y superación de desigualdades. Es decir, gente que se acercaba por convicción política o por origen social, muy crítica, con planteamientos muy de izquierdas, de izquierda transformadora, diríamos.

Este perfil ha ido disminuyendo y ha dado paso, primero, a menos gente interesada en formarse para investigar —sí había interés por formarse, pero no tanto para continuar en la investigación—. ¿Cómo te diría? Ahora mismo creo que estamos en una especie de encrucijada donde hay más interés por estudiarse a sí mismos, por analizar sus propias trayectorias. Ya no tanto por entender el aprendizaje de la Antropología de la Educación como una herramienta de crítica política, de asesoramiento, de formación profesional para quienes trabajan directamente con el alumnado más vulnerable —o con todo el alumnado, en realidad—. Esta es la cuestión.

Hay aspectos que incluso han desaparecido en la propia Sociología de la Educación, con la que siempre hemos mantenido una relación muy estrecha, hay que decirlo. De hecho, afortunadamente, la Antropología de la Educación en España ha podido publicar en revistas de Sociología de la Educación —porque no tenemos ni una sola revista específica de Antropología de la Educación; hubo varios intentos, pero no cuajaron—. Siempre hemos participado, como masa crítica, en congresos de Sociología de la Educación y en congresos sobre Migraciones, donde más se ha valorado nuestro trabajo sobre segundas generaciones, educación y género, coincidiendo con profesionales y académicos de otras disciplinas.

Pero la propia Antropología no le ha dado a la Antropología de la Educación el lugar que merece, debido a un componente hasta cierto punto clasista, esa idea totalmente falsa de que es algo meramente aplicado y que pertenece al ámbito de la Pedagogía. Es lo que me dijeron a mí la primera vez que anuncié que quería dedicarme a la Antropología de la Educación: "Esto lo hacen los pedagogos". Fue en 1982, el mismo año en que John Ogbu publicaba artículos absolutamente fundamentales que siguen siendo referencia hoy —y en España me decían que eso era cosa de pedagogos—. Luego se vio que no era así, pero la Antropología ha mantenido estas resistencias, esta tendencia a hablar de la educación superficialmente, sin profundizar, sin

interesarse desde la Antropología con mayúsculas por las aportaciones y por el cambio de visión del mundo que ofrece la Antropología de la Educación. Algo que, en mi opinión, representa un déficit enorme en nuestra disciplina.

**P: A raíz de esto que decías sobre la introspección y esta nueva tendencia entre los estudiantes, es cierto que tú has sabido encauzar este enfoque hacia los objetivos fundacionales de la disciplina. En concreto, en tu asignatura de Etnografía Escolar utilizabas la autoetnografía como primer trabajo, como primera aproximación al campo. ¿Podrías explicarnos un poco más en qué consistía y por qué resulta tan innovador?**

**S.C.:** Bueno, ahí hay que decir que a mí me encanta ver el proceso de enseñanza-aprendizaje en mi alumnado. Y, efectivamente, eso es y ha sido reconocido como innovador, porque yo partía de la base de que —y por eso me parece paradójico que la antropología no se dé cuenta de este valor, la antropología en general— se piense: "bueno, fragmentamos por especialidades y estos se ocupan de la escuela". No, no es eso, por supuesto que no. Para que esta actitud se transforme al abordar la antropología de la educación, hay que analizar algo clave, algo tan obvio que está oculto a plena vista: que la mayor experiencia institucional y vital de cualquier persona nacida en el siglo XXI es haber pasado por el sistema educativo obligatorio, incluso desde antes de saber hablar con fluidez.

¡Obligatorio! Es el único ámbito del Estado por el que todos los ciudadanos tienen que pasar años obligatoriamente, lo que les marcará profundamente —se les abren o cierran puertas a nivel vital. ¿Cómo puede ser que este dispositivo estatal tenga este peso y sea considerado una simple especialidad, cuando moldea nuestra visión del mundo, del ser humano, de la inteligencia, de las capacidades? Un dispositivo que legitima la reproducción de la desigualdad, al difundir ideología meritocrática tan infiltrada en todas partes, esa idea de que todo el mundo llega si tiene "nature" (talento innato) y "nurture" (las oportunidades de formación adecuadas), y luego ya depende del esfuerzo personal. Estas ideologías educativas conservadoras son cultural y políticamente específicas, pero se naturalizan incluso dentro de la antropología.

Y no vemos que lo que realmente marca la construcción del ser humano cultural en el mundo actual, desde hace décadas, es el paso obligatorio por el sistema educativo. ¿Cómo puede ser esto una especialidad más, fragmentada como los campos clásicos —antropología económica, sistemas de creencias, parentesco—? Esto lo marcó una antropología de otra época, la antropología social británica por un lado y la americana por otro, que dividían los campos de otra manera, pero excluían justamente cómo se producen los seres culturales.

¿Cómo puede ser que esto, como no forma parte de esos campos clásicos, se considere simplemente una nueva especialidad y por tanto algo marginal? ¡No, no! Esto moldea absolutamente todo en el ser humano y funciona como un auténtico reclutamiento político, porque después la gente reproduce estas ideologías educativas que le impiden ver la injusticia de las desigualdades, ya que solo las entienden desde ese prisma meritocrático. Y bueno, por no hablar de otros usos aún más problemáticos, porque como sabemos todo es susceptible de manipulación política en todos los sentidos, pero es que incluso la izquierda más transformadora a veces no alcanza a comprender que el propio dispositivo educativo es el que más reproduce esas estructuras.

Se podría decir: "Bueno, esto ya lo explicó Pierre Bourdieu". Sí, claro, por supuesto que sí, pero desde la antropología podemos aportar muchísimo más, podemos enriquecer enormemente conceptos como el del *habitus*, por ejemplo. Sin embargo, la antropología no lo ve, simplemente no lo ve, y así lo reduce a una especialidad más entre otras.

¿Cómo va a ser una especialidad más? ¡Si es lo fundamental!

Para entender esto debemos hacer un ejercicio introspectivo antes de abordar los contenidos: identificar qué "gafas" llevamos puestas, desde qué experiencia personal analizamos este campo concreto. Porque debemos trabajar con esa doble mirada antropológica: por un lado, convertir lo cotidiano en extraño —ese proceso de extrañamiento ante el objeto de estudio, en este caso la educación o la transmisión y adquisición cultural—, cómo extrañar algo que hemos asimilado desde los cuatro meses en guarderías hasta los que estamos en la universidad, los que más tiempo hemos estado en estos dispositivos...

¿Cómo extrañarnos? Para realmente objetivar y analizar bien, posicionarnos bien, con toda la distancia posible el objeto, como decía Lévi-Strauss, *éloigner le regard*, alejar la mirada de lo que tenemos demasiado cerca. Y al mismo tiempo hacer el camino contrario: ver hasta qué punto esa experiencia nos ha constituido como observadores y participantes. Por muy entrenada que esté nuestra mirada académica, sigue siendo la mirada de alguien formado por ese mismo sistema que estudia. Entonces lo que hago es un ejercicio donde combino distintos análisis. Bourdieu es fundamental, su trabajo sobre las formas del capital cultural, que, aunque parezca chocante, para mí es antropología en estado puro, antropología estricta esto de las formas del capital cultural, empezando por el capital incorporado que es el que me interesa especialmente, ese que forma parte de nuestro propio ser físico y que determina tanto cómo miramos las cosas hasta cómo nos movemos, y siguiendo con el institucionalizado y el objetivado, todo ese recorrido.

Pierre Bourdieu, con su trabajo sobre las formas del capital, junto con Jean Anyon y su análisis del conocimiento escolar y las clases sociales, que ayuda a entender cómo funcionan los distintos tipos de escuela. Porque la escuela, el sistema educativo, no es homogéneo -esto lo sabemos desde hace mucho, desde los años 60 como mínimo. Luego añado más capas de complejidad a estas miradas: por un lado están los trabajos anteriores como los de George Spindler sobre presión cultural y cómo se construye en cada contexto específico; y por otro lado miradas más recientes, como la de Tara Yosso, que desde 2005 viene trabajando la idea de la riqueza cultural comunitaria, que en el fondo conecta con el concepto de Funds of Knowledge de Luis Moll y su equipo -esa mirada que valora los conocimientos que generan todas las culturas, incluidas las populares, que desde visiones elitistas se considera que no producen nada y que, por lo tanto, deben asimilarse y dejar atrás lo que son.

Entonces, con todos estos elementos, lo que hacemos es un trabajo de autoexploración. ¿A qué mensajes hemos estado expuestos desde la infancia? Esos que tienen que ver, de cerca o de lejos, con la educación, con nuestras capacidades, con lo que se esperaba de nosotros, con las expectativas que nos rodeaban, y todo eso. También examinamos las prácticas que hemos experimentado, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. ¿Cómo fue nuestra vivencia? ¿Qué papel ocupábamos? ¿Fuimos estudiantes destacados o problemáticos? ¿Qué recuerdos emergen con más fuerza? ¿Cómo interpretábamos esa experiencia?

El proceso es el siguiente: en primer lugar, elaboramos un relato abierto y espontáneo donde plasmamos nuestras experiencias y memorias educativas tal como las recordamos. Posteriormente, utilizando los marcos teóricos que nos proporcionan los textos y autores que hemos estudiado, y realizamos un análisis crítico de ese escrito personal. El resultado es realmente valioso, se obtiene un trabajo de gran calidad. Se toma conciencia crítica de las gafas que llevamos puestas.

También, hace unos diez años —quizás ocho, no recuerdo exactamente— descubrimos que estábamos desarrollando metodologías muy similares de forma paralela. Por un lado, Patricia Ames, una excelente colega de la Pontificia Universidad Católica del Perú aplicaba este enfoque en su asignatura de Antropología de la Educación en Lima. Por otro lado, yo estaba implementando algo muy parecido en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambas llegamos a planteamientos similares incluso antes de profundizar en los contenidos teóricos formales.

Mantuvimos contacto, intercambiando análisis y reflexiones sobre nuestros respectivos trabajos. Aunque todavía tenemos pendiente la publicación de un texto conjunto, presentamos nuestros hallazgos en tres congresos internacionales donde fueron muy bien recibidos —generaron un importante impacto por su capacidad para promover la conciencia crítica—. Actualmente, sé que colegas como Marta Bertrán continúan aplicando esta metodología en la Facultad de Educación, y sigue haciéndolo Laia Narciso en Antropología, y estoy convencida de que debería ser un ejercicio fundamental en la formación de todo antropólogo. Las nuevas generaciones que se forman con este enfoque adquieren una perspectiva que trasciende lo académico: cuando aborden otros campos de la antropología, llevarán consigo esta herramienta básica de análisis que ya forma parte de su mirada disciplinar.

Tenemos un caso paradigmático con John Ogbu -un académico negro que fue desde Nigeria, de la Universidad de Nsukka, a realizar su doctorado en California-. Él logró algo único: integrarse con la comunidad afroamericana de Oakland, cerca de San Francisco, para realizar un trabajo etnográfico que ningún antropólogo blanco podría haber hecho. Porque, aunque aparentemente era "uno de los suyos", en realidad no lo era en absoluto.

Ogbu traía una perspectiva completamente externa que le permitió identificar aspectos invisibles para otros investigadores. Mientras los antropólogos blancos

partían de una inevitable "culpabilidad blanca" al estudiar a la población afroamericana, él pudo detectar fenómenos como las "culturas de resistencia", para mantener el vínculo con el grupo de origen y aparentar no "actuar como blancos", y su relación con los malos resultados académicos —lo que llamó "victorias pírricas" en uno de sus artículos más conocidos—. Este enfoque conectaba además con el análisis de clase que hacía Paul Willis en otros contextos. Cuando aplicas esta mirada particular, emergen realidades y conexiones que antes permanecían ocultas.

**P: Es muy interesante este paralelismo. ¿Viviste una experiencia similar durante tu investigación en California con comunidades mexicanas?**

**S.C.:** Ocurrió algo parecido, pero no exactamente igual. Durante mi primer trabajo de campo en 1997-98, principalmente con población de origen mexicano —también algunos centroamericanos, pero mayoritariamente mexicanos—, la dinámica fue diferente. Para ellos estaba completamente claro que yo no era "una de los suyos" —para nada—. Era una "güerita" europea, blanquíssima, en aquel momento además muy rubia. Sin embargo, los angloamericanos daban por sentado que yo sí pertenecía a esa misma comunidad.

Tengo una anécdota reveladora: me pidieron que fuera yo la traductora al español, para las familias que habían llegado recientemente, en una reunión con padres y madres en la escuela primaria donde estaba haciendo trabajo de campo, y a la que, por cierto, estaban asistiendo mis hijos. Claro, yo les dije, yo puedo traducir al español lo equivalente al lenguaje escolar que utilizáis en Estados Unidos, pero al español de España y al contexto educativo de España. Estas personas no van a entender nada, es que el vocabulario no tiene nada que ver, pero sois lo mismo, ¿no? Entonces, bueno, esta idea.

Sí me permitió ganarme su confianza más rápidamente, aunque no es lo mismo ser afroamericano negro y negro de Nigeria, que tener ese aspecto de güerita. Es decir, los afroamericanos con John Ogbu no le podían ver como el representante del colonizador, mientras que, a mí, los mexicanos, me podían ver como "estos españoles que se creen superiores", ¿no?

Entonces, ellos no me veían igual de entrada, desde los angloamericanos sí, pero sí que es cierto que al cabo de un tiempo y viendo cómo nos asimilaban, ellos también

veían que yo me daba cuenta y ahí podíamos establecer un nivel de confianza muy interesante para investigar. Y las otras veces posteriores que he hecho trabajo de campo en California ha sido así.

**P: A raíz de esto, me surge otra pregunta sobre el concepto de localización, que en facultades de traducción ya está más que asumido. Como cuando vemos que para que los contenidos funcionen y sean bien recibidos, necesitan adaptarse al contexto local -el ejemplo perfecto son Los Simpsons, donde los chistes se adaptan a cada idioma hasta hacernos gracia porque son locales-. Esta localización, que es el ejercicio que tú planteabas al decir "yo solo voy a hacer una traducción, una localización", parece que desde la antropología se ha trabajado muy poco para aplicarla a mecanismos obligatorios como la escuela, ¿no?**

**S.C.:** Completamente.

Y además se considera una pérdida de tiempo, no se valora todo ese componente de no-comunicación que se produce porque, como se usa la lengua —que en teoría se entiende—, pues ya está. Pero tengo que contarte una experiencia reciente, de anteayer mismo, que me dio una enorme alegría. Profesorado de cuatro institutos de los llamados de alta complejidad en Sabadell —con muchísimo alumnado extranjero y gitano— me pidieron que modificara el lenguaje de un cuestionario que usamos para detectar riesgo de abandono escolar. ¡Y me hacían sugerencias para adaptarlo al lenguaje natural de los adolescentes! Cuando supuestamente ya habíamos hecho un esfuerzo por eliminar terminología educativa especializada de los enunciados.

Ahí hay una sensibilidad nueva: antes el problema era "no se enteran", y ahora estamos en otra fase. Creo que no han caído en saco roto nuestras recomendaciones sobre adaptar el lenguaje a sus contextos. Parecerá una tontería, pero es un cambio de actitud enorme —y allí estaba todo el mundo: el Centro de recursos pedagógicos, el EAP, inspección educativa, técnicos del ayuntamiento y todo el profesorado de cuatro centros—.

También ha pasado con otros temas, como en nuestro estudio sobre movilidad escolar —que afecta negativamente a la población más precaria—. En una formación reciente, una educadora social que trabajó con nosotros hace diez años recordaba:

"Una de vuestras conclusiones era prestar atención no solo a la acogida, sino al duelo y acompañamiento al alumnado que se queda tras la salida del alumnado que se va. ¡Y eso no lo habíamos tenido en cuenta!".

Fíjate, se acordaban de que habíamos destacado su importancia. Esto es introducir un lenguaje que incorpora las experiencias del alumnado afectado por la movilidad, se muevan o no. Es lo que buscábamos: incorporar una perspectiva antropológica que incluya a todos los sujetos afectados por el fenómeno —la comparación transcultural y sus perspectivas—.

**P: Has sido investigadora principal en varios proyectos internacionales y nacionales como *Children of Immigrants* y el RESL.eu sobre abandono escolar prematuro. ¿Cuáles considera que han sido los hallazgos más relevantes de estos proyectos para la Antropología de la Educación y cómo han influido en las políticas públicas, especialmente en Cataluña y España?**

**S.C.:** Bueno, yo creo que uno de los proyectos que ha tenido más impacto de todos los que he hecho —a corto plazo, locales, estatales y más internacionales—, si me preguntas ahora mismo, es el de abandono escolar prematuro, el RESL.eu. Este proyecto tuvo una gran suerte porque fue nos financiaron durante cinco años, lo que nos permitió introducir una perspectiva longitudinal y mostrar qué pasaba si se hacía una cosa u otra, el impacto ha sido muy bueno y se está viendo ahora porque generó dos *spin-offs*, dos proyectos más allá, y de ahí creamos, con Isidoro Ruiz, un instrumento de formación y autoformación para la detección precoz del riesgo de abandono con factores de riesgo y protección, cualitativo y cuantitativo, que ahora es un proyecto experimental del ayuntamiento de una ciudad de más de 200.000 habitantes y un ejemplo piloto para toda España. Y esto casi nunca pasa en investigación cualitativa en ciencias sociales. Así que, objetivamente, el RESL.eu es el que más impacto ha tenido y sigue teniendo en Cataluña, en la conciencia sobre el abandono escolar y en cómo se enfoca desde las políticas públicas, siempre desde la diversidad y la prevención más que la intervención tardía, y esto ha traspasado fronteras porque nos han consultado desde Inglaterra, Austria y Países Bajos.

Pero históricamente, si miramos hacia atrás, el proyecto *Children of Immigrants* tuvo un impacto fascinante porque de repente las autoridades educativas catalanas, al

interactuar con colegas de renombre como Margaret Gibson o Maurice Crul, se daban cuenta de que, aunque países como Estados Unidos o Países Bajos tenían más experiencia con la migración, la globalización nos ponía a todos en el mismo barco, igual de desorientados ante las nuevas dinámicas y desigualdades educativas. Este proyecto transformó el lenguaje, dejando atrás términos como "fracaso escolar" para hablar de "desigualdades educativas", incluso en el espinoso entorno sociolingüístico catalán, y nos convirtió en interlocutores directos de la Generalitat de Catalunya y la Diputación de Barcelona.

Luego está el estudio sobre movilidad escolar que es único en su género en España, aunque su impacto político aún está por verse ya que hemos tardado en poder publicar los resultados; y también fue relevante en su momento nuestro primer proyecto I+D, que mostró la necesidad de formar a formadores llevando a la Generalitat a crear programas específicos. El mensaje clave que siempre impulsamos fue que esto no era una anomalía sino la norma, que la escuela actual no servía ni a la clase trabajadora local ni a hijos e hijas de migrantes porque seguía anclada en ideologías reproductivas en lugar de convertirse en instrumento de emancipación, esta visión caló a pesar de los recortes neoliberales post-2008.

Los ejemplos concretos son muchos, por ejemplo, el Libro Blanco de Mediación encargado por el Departamento de Justicia y dirigido por Pompeu Casanovas, del que dirigí el ámbito educativo, que mejoró los protocolos anti-bullying, o cuando en 2004 la directora general de Inmigración adoptó literalmente las recomendaciones de nuestro informe sobre Infancia e Inmigración en Barcelona. Pero estoy muy orgullosa del programa 30 Minuts *Fills de dos mons*, de TV3, que vinieron a rodar durante mi trabajo de campo en Londres. Ahora habría que hacer un "20 años más tarde" ...

Después, en 2019, justo antes de la pandemia, la Comisión Europea, a través de su representante español en el ámbito del análisis de la situación del pueblo gitano en Europa, me encargó un informe actualizado sobre lo que se supone que son buenas prácticas en inserción, inclusión social del pueblo gitano en España como lecciones para el resto de los países europeos. Supongo que alguien me recomendó y el encargo fue directo y para este trabajo conté con Gabriela Poblet. Primero, abordando de forma crítica el supuesto modelo de éxito de inclusión social de la población gitana en España, entre otras cosas, porque seguimos teniendo unos indicadores educativos horribles. Es decir, sí crece el número de chicas y chicos gitanos que llegan a la

universidad. Pero, claro, ante el cero, el uno es un éxito. Y no podemos estar contentos en absoluto porque el abandono escolar prematuro en cuarto de la ESO sigue siendo del 90%, ien esto no hay mejora exportable!

Sí se han hecho grandes esfuerzos y ya los ponemos en valor. Pero lo primero que hicimos fue desmontar el supuesto modelo de éxito que se pretendía utilizar como lección a emular por el resto de los países europeos con números significativos de personas de etnia gitana. Y luego, sí, a través de los informes comparativos que hay en Europa, aunque escasos, hicimos propuestas factibles.

Los proyectos de investigación que he dirigido también han contado con la participación de profesionales de la educación formados como investigadoras en nuestro grupo, como Cris Molins y Rita Villà, esenciales para implementar cambios en institutos de entornos socialmente vulnerables. En este sentido, a través de investigadores como Vicenç Casalta, que ya no está con nosotros y al que le hemos dedicado nuestro último libro, hemos tenido un feedback constante desde territorios como La Mina, Santa Coloma, Sabadell, Terrassa, Mataró y Barcelona que ha sido fundamental para mejorar nuestros métodos.

En uno de los últimos proyectos europeos que hemos terminado con Marina Pibernat y Laia Narciso, totalmente aplicado, hemos elaborado un gran módulo de autoformación del profesorado sobre inclusión educativa del alumnado de origen inmigrante y refugiado en cinco lenguas y varios vídeos de apoyo. Espero que tengan tanto éxito como el MOOC Oralpha, de la plataforma Coursera-UAB, fruto de otro proyecto europeo y realizado con Charo Reyes y Laia Narciso, que ya lleva miles de alumnos.

**P: Has dirigido numerosas tesis doctorales que han recibido premios extraordinarios y cuyos autores ocupan ahora puestos relevantes. ¿Qué papel juega la dirección de tesis en la formación de nuevas generaciones de investigadores en la antropología de la educación? ¿Y cómo fomenta el pensamiento crítico y la innovación en sus doctorandos?**

**S.C.:** Sí, he dirigido 30 tesis doctorales —estoy dirigiendo la número 31, todavía como codirectora—. Y tengo que decir que un 30% de ellas han sido premios extraordinarios de doctorado, creo que esto no lo puede decir todo el mundo.

Creo que esto es fundamental porque, además, está muy vinculado en el tiempo a toda esta preocupación social sobre "tenemos que conocer más para intervenir mejor". En todos los casos han tenido una vocación aplicada, y esto no solamente ha supuesto una expansión del campo a partir de las diferentes tesis y los profesionales y académicas que las han realizado, sino que han expandido el campo y, además, han trasladado a su docencia y a su asesoramiento como profesionales esta manera de hacer y esta manera de entender la investigación en antropología de la educación —todos los conceptos clave que nos han permitido consolidar este campo—.

Podría contestar a tu pregunta limitándome a quedar bien con el tópico: "he aprendido mucho con todas las tesis", pero todas las tesis tienen un montón de mí. Eso me ocurre a mí y le ocurre a cualquier director o directora que dirija bien. Para mí, comprometerme a dirigir una tesis doctoral quiere decir comprometerme con el proyecto de esa persona como si fuera mío.

Por lo tanto, yo no solamente voy a supervisar lo que ese investigador o esa investigadora va haciendo y a responder a las dudas que me plantee, sino que voy a considerar que eso es un equipo; y, además, he tenido la suerte de poder incorporar a los sucesivos proyectos de investigación a la mayoría de doctorandos y doctorandas, de manera que hemos creado también un contexto intelectual de muchísimo intercambio, más allá de la relación entre estudiante y directora.

Esto a mí me ha llevado muchísimo trabajo —muchísimo más, incluso puede que diez veces más tiempo del que después nos consignan en los créditos como dirección de tesis—, pero ahora estoy muy satisfecha de haberlo hecho. Creo que hemos hecho crecer el campo, pero también creo que es la única manera de que una tesis doctoral haga una aportación relevante. Tiene que ser dirigida por alguien que conozca el terreno, pero tiene que ir más allá del conocimiento de quien dirige la tesis.

Ese avance es el que construye el doctorando o la doctoranda, que puede ser de tres tipos: empírico, porque de repente tenemos más datos, conocemos más ese campo concreto sobre ese tema concreto; puede ser teórico, además de empírico, o en su lugar, porque le da la vuelta, actualiza o propone maneras mejores de entender esos fenómenos que analizamos; y puede ser político, porque hace una aportación singular que debe tener un traslado directo a cómo se entiende un problema social. Esto es mucha responsabilidad y hay que hacerlo muy bien.

Creo que también hay un aprendizaje, pero es una de las partes de mi carrera de las que estoy más contenta. Esa idea de que, en realidad, todas las tesis —casi todas las tesis que he dirigido— son proyectos de investigación que yo no hubiera podido hacer en una vida y he podido participar en ellos gracias a las tesis, son proyectos compartidos. Ese planteamiento también multiplica y consolida el conocimiento.

Ahora mismo tenemos una cantidad de cosas hechas de las que se puede echar mano para aplicar de forma directa; tenemos un montón de antecedentes que creo que son realmente de alto valor y que espero que sigan creciendo. Además, he tenido la inmensa suerte de codirigir con grandes colegas tesis de estudiantes que han hecho trabajos comparativos entre países, como las dos últimos, de Vanessa Rojas en Perú, en el marco del macroproyecto *Young Lives: Niños del Milenio*, y de Rut Van Caudenberg, en Flandes y Catalunya, como parte de RESL.eu.

**P: Para finalizar con esta entrevista me gustaría saber desde tu experiencia ¿Cuáles consideras que son los principales retos y las oportunidades emergentes para la antropología de la educación en España y en el ámbito global en la actualidad?**

**S.C.:** El principal reto que enfrentamos ahora es la crítica a la neoliberalización del sistema educativo y, de forma particular, de la formación del profesorado. Creo que el profesorado universitario que se está formando hoy, independientemente de su origen social, es mucho más clasista y etnocéntrico que el de hace 20 o 30 años. Está despolitizado y carece de herramientas para abordar la complejidad social.

Me parece terrible esta neoliberalización en la profesión docente. El reto es cómo recuperar —porque hasta cierto punto se ha perdido— esta conexión directa entre la investigación en antropología de la educación y la formación del profesorado.

Pero además en paralelo hay una penetración de ideas posmodernas, supuestamente progresistas, que están suponiendo un enorme retroceso en la formación docente. Se supone que son una evolución de las ideas con las que hemos trabajado, de análisis de la desigualdad y la diversidad, pero no es así. Hay una enorme rigidez, unos planteamientos a base de eslóganes, y eso no puede ser. Hay que tener una actitud abierta, estar dispuestos a investigar y formarse. Y esta formación, que siempre es un espacio inseguro lleno de conflictos analíticos, esto hay que decirlo,

estamos hartos ya de los espacios seguros puritanos americanos, pensar solo puede suceder con incertidumbre, dando cabida a varias posibilidades y aplicando el pensamiento a dilucidar qué es lo que pensamos, qué es lo que está sucediendo, provisionalmente, para seguir pensando. La formación no puede ser sustituida por eslóganes, por muy chulos y progresistas que parezcan. Este es el principal reto ahora.

Durante estos treinta años ha habido una incorporación sostenida de estudiantes de doctorado, lo que ha hecho crecer el campo, ahora, como ya he dicho antes, aunque sigue interesando, no resulta tan atractivo para que la gente haga sus tesis y siga expandiendo este campo. Esto es una señal de alarma que habría que corregir. Y también está influenciada por este reto de que parece que todo lo anterior ya está superado y que no pasa nada.

Te pongo dos ejemplos. El primero: todavía no hemos tenido un debate lingüístico en serio y estamos teniendo unos resultados educativos nefastos. Se desentierran interpretaciones excluyentes, cuando no abiertamente racistas. "¿Es que aquí hay mucha inmigración? Vale". Pero no se puede hablar de las cosas más elementales porque prevalece el discurso activista del tipo que sea, aunque tengamos el conocimiento para hacer las cosas de otra manera y no seguir produciendo personas que tendrán menos oportunidades, que en realidad es lo que nos debería interesar más.

El segundo ejemplo: se han abandonado las investigaciones sobre las desigualdades entre mujeres y hombres. Y esto afecta a todas las chicas y a todos los chicos. Y pasa en un momento en el que está creciendo la violencia sexual, en el que estamos viendo todos los indicadores del retroceso en el pensamiento igualitario de los chicos adolescentes y jóvenes, y de un número no despreciable de chicas. Creo que en ese ámbito no se está investigando correctamente porque, incluso en la antropología, el concepto de género como construcción cultural de la opresión contra las mujeres ha sido sustituido por una idea posmoderna de sexo como identidad, como reificación de estereotipos sexistas. Se desprecia la investigación sobre las nuevas máscaras de las viejas desigualdades en favor de objetos de estudio que solo tienen sentido en el imaginario de las élites académicas. Ahora hay un gran "elefante en la habitación" y nadie lo está abordando, mientras persisten las desigualdades y reaparecen viejos discursos de extrema derecha. Esto es una peligrosa desconexión de la investigación

respecto al mundo real, pero tarde o temprano se verá la necesidad de volver al análisis materialista porque es la única perspectiva que puede aportar mejoras reales a la sociedad.

**P: Para terminar, aunque sabemos que no has dejado la investigación, especialmente en temas clave hoy en día, ¿nos puedes decir qué te enorgullece más de tantos años como docente universitaria?**

**S.C.**: Pues mira, me es muy fácil contestarte. Yo siempre he conseguido entablar una relación de complicidad con mi alumnado y cada final de curso he recibido mensajes personales apasionados de agradecimiento y reconocimiento. Pero el que más ilusión me ha hecho se lo dijeron sobre mí a otro profesor: "Da igual de qué asignatura se trate, todo el mundo debería tener de profe alguna vez a Silvia durante la carrera porque te abre la mente". ¡Me quedo con este!

**Pensamos que no hay mejor cierre para una entrevista a una profesora que ha dedicado su extensa trayectoria a la Antropología de la Educación.**