

ETNOGRAFÍA, EDUCACIÓN, Y POLÍTICAS PÚBLICAS. OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES DESDE LA EXPERIENCIA EN BARCELONA

Silvia Carrasco, Bea Ballestín, Marta Bertran, Andrea Borison, Cris Molins
Grupo Elima-GIEMM¹, Departamento de Antropología Social y Cultural, UAB

Palabras clave: etnografía, infancia, migraciones, educación, políticas públicas.

RESUMEN

En esta comunicación se expone una primera reflexión sobre la especificidad de la investigación etnográfica en el contexto educativo, desde una línea que se ha ido desarrollando y concretando en diversas investigaciones hasta el momento presente y que busca como objetivo general profundizar en el conocimiento de las condiciones de integración disponibles para los niños y jóvenes de la inmigración en Barcelona. A modo de discusión, se plantea cómo las condiciones de investigación pueden ayudar a comprender por sí mismas las políticas públicas en educación y su ejecución desde los centros educativos.

1. El estudio de las condiciones de integración educativa

Uno de los conceptos más controvertidos en el debate sobre inmigración, tanto en los ámbitos políticos como en los científicos, es el concepto de integración. Nuestra trayectoria de investigación en inmigración y educación se ha ido desarrollando a partir de una idea central que nos ha permitido deshacernos del lastre que suponen muchos aspectos de esta controversia: no hemos buscado prioritariamente en los protagonistas dependientes del proceso migratorio –los niños y jóvenes– ni en sus comunidades, culturas o países de origen ningún tipo de características particulares que expliquen o definan éxitos o fracasos de su situación en nuestro entorno social –su destino migratorio– sino en las limitaciones y posibilidades que este entorno ofrece. Esto no ha sido casual. Debe entenderse como uno de los múltiples beneficios que se derivan del estudio de las experiencias de los actores en las instituciones educativas, únicos espacios de encuentro obligatorio entre minorías y mayorías de nuestra sociedad (Carrasco, 2001) y núcleos indiscutibles de negociación permanente de identidades y pertenencias sociales y culturales en cada generación.

Antes de seguir debemos, por lo tanto, hacer explícitas nuestras definiciones de trabajo. En primer lugar, nuestro objeto de estudio es la población extranjera menor y la población menor de origen extranjero, ya que nos interesa tanto el efecto del estatus legal como la experiencia sociocultural de la extranjería y la minoría, respecto a las barreras existentes para su integración. Esto incluye a todos los individuos y entornos con los cuales establecen relaciones. En segundo

¹ Grupo de Investigación sobre Infancia, Educación, Migraciones y Minorías. La acepción Elima remite al célebre ritual de paso de las chicas Mbuti referido en el clásico de Turnbull.

lugar, nos interesa tener en cuenta las diversas perspectivas complementarias para definir la integración que se han desarrollado en la literatura, especialmente la construida a partir de lo que en antropología podríamos denominar la suma de nociones ‘emic’ y que surge directamente de la investigación etnográfica, es decir, de aquello que los actores señalan como indicador de su integración y de la de sus hijos e hijas en primer lugar².

Lo que nos interesa de esta perspectiva es que habla de nosotros, de la mayoría, de aquellos que conformamos la sociedad de destino, en los mismos términos en los que habla de los otros. Así, no necesitamos ningún concepto específico o nuevo para entender o evaluar la integración de los otros, o de algunos otros, ni científica ni moralmente. Más bien al contrario, debemos profundizar en el conocimiento específico de las relaciones socioeconómicas y de las relaciones interculturales que determinan las desigualdades en aquellas condiciones. Y, con relación a los niños y jóvenes, esto nos devuelve al contexto escolar y educativo.

Desde enero de 2002 estamos desarrollando un proyecto en el cual se lleva a cabo un estudio en 8 centros educativos públicos del distrito de Ciutat Vella en la ciudad de Barcelona con población de 0 a 16 años, por medio de una etnografía multinivel en la línea metodológica iniciada por Ogbu y la antropología de educación norteamericana desde los años setenta. Se trabaja, por lo tanto, desde dentro y desde fuera del ámbito educativo formal que es la escuela, desde una perspectiva cualitativa que permite complementar y contrastar algunas realidades escolares descritas en trabajos anteriores (Carrasco & Soto, 2003). Así, se atiende tanto a los grupos familiares y al alumnado –por medio de su múltiple presencia en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y ESO–, como a los proyectos educativos y curriculares que llevan a cabo los centros en los cuatro territorios o barrios que conforman el distrito: Raval, Parc, Gòtic, y Barceloneta.

Mediante la observación participante y el uso complementario de entrevistas en profundidad, hemos explorado, descrito e interpretado los proyectos de integración, las estrategias educativas y las relaciones interculturales en los centros escolares y los territorios a lo largo de dos años naturales. El planteamiento teórico-metodológico incluye, pues, la *perspectiva de los diversos actores* que se reconocen en el conjunto de la comunidad educativa –alumnado, profesorado, familias, entorno escolar– sobre tres dimensiones que conforman lo que hemos denominado las condiciones de integración social y educativa por medio de la escolarización: aprendizaje, sociabilidad y participación, en las etapas preobligatorias y obligatorias del sistema educativo (0-16).

Las condiciones de integración educativa que postulamos se basan en la idea de inclusión desarrollada por Ainscow (2000), que propone el análisis de las barreras que directa e indirectamente

² Según Live & Manguy (1992) y Zerahoui (1992) en sus trabajos con grupos de origen asiático, norteafricano y subsahariano en Francia, las nociones centrales que definen para ellos la integración son, respectivamente, el logro de la autonomía económica, el de la igualdad jurídica de las diferencias, y el logro de la participación en redes de vecindad, de reciprocidad material y de apoyo, dentro de las comunidades locales en los entornos sociales de destino. La diversidad de orígenes socioculturales y de proyectos migratorios de estos grupos, pero, por encima de todo, de experiencias coloniales y de historias de contacto con las metrópolis, se adivinan detrás de estas diversas concepciones.

emergen en la propia escuela contra el aprendizaje y la participación de todos los actores, alumnado, profesorado y familias. Nuestra aportación teórica, que aquí no detallamos, completa este planteamiento considerando fundamental un tercer aspecto: las barreras a la sociabilidad, incluyendo al entorno exterior al centro educativo también como actor.

2. Dificultades y estrategias para el acceso a los datos y al campo

Pretendemos en este apartado hacer emerger algunos elementos que inevitablemente han condicionado el acceso tanto a la información cuantitativa como al despliegue de la observación participante en las escuelas y entorno social.

En lo que respecta a la información de tipo cuantitativo, debemos considerar algunas dificultades y límites que conlleva trabajar con cifras sobre infancia e inmigración, así como señalar otras imprescindibles para la comprensión de los análisis y resultados que podrían hacerse extensivas a cualquier investigación en nuestro ámbito de estudio³.

Uno de los principales condicionantes ha sido la diversidad de fuentes de información con las que trabajamos, a veces no coincidentes, y con una organización de la información tan diversa que imposibilita la comparación de datos. Como ejemplo, la disparidad en la construcción de las áreas de origen de procedencia del alumnado, cuyas categorías de agrupación son diferentes para el MEC y para el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Además, las reformas educativas, así como las diferentes competencias de las comunidades autónomas en materia de educación, provocan cambios en la obtención de datos y, por consiguiente, saltos en las series que se producen para algunas de las comunidades.

Seguramente, sin embargo, el mayor límite al que nos enfrentamos es el de la fiabilidad: la condición de extranjería se documenta a partir de datos recogidos por diferentes instituciones y personas, por ejemplo, profesorado de los centros educativos, que recopilan la información obedeciendo a criterios no unificados ni sistematizados en un protocolo común. La complejidad se incrementa si tenemos en cuenta situaciones de legalidad fluctuantes, acuerdos bilaterales sobre adscripción nacional entre diversos países, formas diversas de construcción de las categorías de la inmigración, terminologías y conceptos que se confunden y confusiones que se reiteran, etc.

Aún así, el tratamiento de los datos y cifras ofrecidos por fuentes oficiales es lo que nos permitirá perfilar y esbozar el fenómeno objeto de estudio, convirtiéndose, así, en un buen punto de partida si existe disposición por parte de las administraciones públicas a facilitarlos y a comprender su carácter público, lo cuál no siempre ocurre.

En lo que se refiere a la experiencia etnográfica, el mayor obstáculo de fondo para el acceso a las escuelas ha sido el absoluto desconocimiento y la consiguiente desconfianza de las instituciones educativas hacia el cometido de unas etnógrafas que osaban aventurarse en unos espacios tradicionalmente apropiados por el personal docente. La 'tensión estructural' (Delamont, 2002) entre

³ Para un tratamiento extensivo de todos los aspectos mencionados, más allá de la demografía y de la estadística educativa, ver Carrasco, Ballestín y otros (2002).

el profesorado y los investigadores sociales ha sido ampliamente documentada en las monografías de la antropología de la educación, y es endémica al ámbito de estudio. Pero en el caso del Estado Español se ve agravada por la escasa tradición de trabajo etnográfico auspiciado y/o demandado por las administraciones responsables de la enseñanza: el investigador resulta casi un marciano en la escuela, y su trabajo, especialmente cuando se trata de observación participante, acostumbra a depender absolutamente de las características organizativas del centro, así como de sus habilidades sociales para ganarse la confianza de la plantilla⁴.

Una vez superado el proceso de acceso institucional, mediante las cartas de apoyo firmadas por el Instituto de Educación del Ayuntamiento y por la Inspección educativa de Barcelona⁵, las dificultades para llevar adelante la observación participante, que incluía el imperativo científico de estar presente en alguna ocasión en el máximo número de espacios escolares posible, han venido condicionadas por las diferentes idiosincrasias organizativas, institucionales y relacionales de cada uno de los centros, influenciadas a su vez por la morfología y dinámicas del claustro de profesores, así como por las características del territorio y, sobre todo, por las de la etapa educativa.

Las relativamente pequeñas dimensiones de los jardines de infancia hacen posible establecer de manera más o menos rápida el *rapport* con gran parte de la comunidad educativa, lo que adelanta a su vez el proceso de integración de la etnógrafa en el centro, posibilitando una mayor libertad de movimiento y el acceso a la mayoría de espacios escolares, informantes y contextos privilegiados para la investigación. En el extremo opuesto, las grandes dimensiones y el tipo de funcionamiento de los centros de secundaria, más burocratizados, limitan en cierta medida el acceso a los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo que dificulta –o retrasa, en todo caso– el acceso a espacios e informantes clave⁶.

En lo que respecta a las entrevistas, las dificultades vinieron dadas en primer lugar por la poca flexibilidad de horarios tanto del personal docente (en algunos IES el profesorado aparecía y desaparecía de los escenarios escolares con asombrosa celeridad) como de las familias: muchas de las madres trabajaban remuneradamente en el servicio doméstico o en otros ámbitos del tercer sector, disponiendo de un tiempo muy limitado para acudir al centro. Las complicaciones aumentaban cuando la familia se encontraba en situación legal irregular: lógicamente su colaboración se supe-

⁴ Una situación muy distinta a la de los países anglosajones, donde las investigaciones educativas cualitativas cuentan en mayor medida con el apoyo y la implicación de las instituciones públicas y del gobierno estatal, que no pierden de vista la calidad de sus aportaciones y su potencial para medidas de intervención. Es decir, su condición de aplicabilidad.

⁵ Estas cartas facilitaron la entrada en la mayoría de centros, pero no en todos lo elegidos inicialmente, ya que en última instancia es el equipo directivo quien decide. Algunos docentes de apoyo han resultado decisivos en estos casos, siendo conscientes del interés de la investigación y desde una actitud de 'partenariado'.

⁶ En el mismo sentido, en el contexto de secundaria se dificultan las relaciones con las familias, puesto que su presencia en el centro suele ser minoritaria. En contraste, las relaciones están menos mediadas por el profesorado, lo que en algunos casos favorece una mayor calidad en la información obtenida.

ditaba a una garantía de anonimato, efectuándose la conversación sin registro sonoro a fin de establecer una comunicación más confiada. No era un problema menor, además, la escasa competencia lingüística de algunas de las familias en las lenguas vehiculares de destino, o, en el reverso, la poca competencia lingüística de las etnógrafas en las lenguas de origen de sus entrevistados, lo que hacía aún más ardua, si cabe, la tarea de aproximación a las familias recién llegadas de países como Marruecos, Pakistán, China, o países de la antigua Europa del Este, por poner sólo unos ejemplos.

Buena parte de los obstáculos de acceso se pudieron contrarrestar gracias al contrato de reciprocidad establecido entre las etnógrafas y los equipos docentes: la observación participante se planteó desde el principio como el establecimiento de un pacto que establecía una contrapartida de las investigadoras con los centros educativos⁷.

El desarrollo de un rol por parte de las etnógrafas en el campo ha resultado fundamental no sólo para contrarrestar las dificultades de acceso, sino también porque ha permitido una mayor comodidad durante la estancia en el centro, facilitando en gran medida las relaciones con el conjunto de la comunidad educativa. Esto es importante si tenemos en cuenta, como se ha avanzado más arriba, que en la mayoría de casos resulta difícil hacer comprensible el papel del etnógrafo en la comunidad escolar, sobre todo durante las etapas iniciales.

Los roles desempeñados variaron básicamente en función de las necesidades de cada uno de los centros, pero también de las necesidades de observación de las etnógrafas: desde tareas de apoyo en el aula ordinaria o en agrupaciones flexibles, hasta colaboración en diferentes proyectos de centro –como la dinamización de espacios de patio– o el soporte en la organización de excursiones o actividades lúdicas. En algunos casos el afianzamiento de las relaciones personales supuso el desarrollo de funciones que implicaban mayor responsabilidad: p. ej., mediación entre las familias y la escuela, trabajo de calle con madres inmigrantes etc.

A continuación detallamos algunas de nuestras experiencias diferenciadas según etapa educativa, atendiendo, por un lado, a las condiciones de acceso, y por otro, al tipo de rol pactado para hacer posible la observación participante.

a) Jardines de infancia⁸ (0-3 años)

El acceso a los Jardines de infancia no conllevó excesivas preocupaciones. En cambio, sí existieron diferencias en relación con los espacios y tiempos en los que se iba a realizar la observación. Hubo escuelas que dejaron abiertas todas las posibilidades, comprendiendo los objetivos de la investigación y favoreciendo al máximo su desarrollo. En estos centros se observaron todas las

⁷ Se trata de un planteamiento etnográfico desarrollado, explicitado y reivindicado en todas las investigaciones empíricas del Grupo Elima-GIEMM.

⁸ Traducimos ‘Escola Bressol’ por Jardín de Infancia, aunque no siempre se corresponde con los significados que puede tener este término. Aún así, lo preferimos a Guardería porque su equivalente en catalán ha sido unánimemente desestimado, desde hace años, por los propios principios educativos y objetivos sociales más amplios que se persiguen en el modelo de atención pública para la etapa 0-3.

aulas, se asistió a reuniones con las familias, a excursiones..., y se siguió el desarrollo de los proyectos docentes. Algún Jardín de infancia limitó el acceso a los cursos de ‘mayores’, alegando que para los pequeños no era conveniente la excesiva y diversa presencia de personas en el aula. También se dio el caso de que alguna educadora⁹ en particular no quiso tener presencia ajena en su aula, respetando el centro su decisión.

A pesar de que siempre hubo una negociación previa a la entrada en el aula, la verdadera negociación se produjo en el día a día y con cada una de las educadoras. Fueron casi inexistentes las que entendían el rol de la etnógrafa como simple observadora sin más, de manera que todas ellas, con mayores o menores delegaciones, implicaron a la etnógrafa en lo que sucedía en el aula. Las implicaciones podían ir desde realizar comentarios del por qué de cada acción, de cada demanda a los niños, o de sus respuestas, hasta delegaciones totales, dejando a la etnógrafa puntualmente sola con los niños en ratos de juego libre, y en actividades guiadas. Puesto que la permanencia fue prolongada, se llegó a confundir u olvidar el rol de la etnógrafa: después de más de un año de asistencia semanal, el trato llegó a ser como el de una ayudante en prácticas.

Esta situación se ve favorecida por el hecho de que los niños construyen a la etnógrafa como una persona adulta más de referencia: sus demandas y las respuestas que esperan tienen un peso importante en el rol que se va adquiriendo, modelado, más allá del objetivo científico en sí, por interacciones de atención y cuidado.

b) Educación Infantil y Primaria (3-12 años)

Las condiciones de acceso a los CEIPs fueron muy diversas, desde el permiso amplio de circulación por el centro, a la limitación dentro de una determinada etapa (la Infantil en uno de los casos), hasta la denegación temporal de acceso, como sucedió en la primera demanda realizada a una de las escuelas, que había sido ya largamente solicitada como campo de estudio merced a su elevado porcentaje de alumnado de origen inmigrante extranjero. Después de un tiempo el centro reclamó nuestra presencia, por iniciativa de las personas que trabajaban en el aula de acogida y en el taller de aprendizaje de la lengua. La retransmisión televisiva de un documental que contaba con el asesoramiento y participación del grupo de investigación fue decisiva. En todo caso, la aceptación de nuestra presencia la decidió el equipo directivo por su cuenta, sin que el resto de profesorado pareciese estar al corriente. Por esta razón, las entradas en las aulas debieron ser renegociadas con los profesores a los que concernía directamente la demanda de acceso.

La experiencia correspondiente a otra de las escuelas de Infantil y Primaria, refleja en buena medida el tipo de situaciones que manejamos en los CEIPs:

En este centro, ante la continua llegada de alumnado de incorporación tardía¹⁰, se pactó con el director que el cometido de la investigadora consistiría en el apoyo a las clases de refuerzo de

⁹ Utilizamos “educadoras” puesto que los educadores hombres, aunque los hay, son realmente muy minoritarios en esta etapa educativa tan feminizada.

¹⁰ Alumnado inmigrante extranjero que se incorpora a la escuela de destino a partir de Tercero de Primaria.

Educación Compensatoria, materializándose éste básicamente en la coordinación del trabajo escolar por grupos, así como en el seguimiento individualizado de los alumnos, aclarando dudas y ayudándolos a resolver las tareas asignadas.

Este tipo de participación en el centro tuvo como clara ventaja un contacto estrecho y prolongado en el tiempo con todos los alumnos inmigrantes extranjeros recientemente llegados (la mayoría latinoamericanos), lo que permitió profundizar en la recopilación de sus experiencias y trayectorias escolares.

Sin embargo, la circunscripción al área de educación compensatoria implicó en un primer momento un cierto aislamiento de las aulas ordinarias, por la inercia del rol de “profesora de refuerzo para inmigrantes” establecido. Entonces resultaron claves la observación y la aproximación en los patios, así como a la participación en diversas fiestas y excursiones, que ofrecieron la oportunidad de iniciar un contacto directo con las y los tutores, así como con las madres del AMPA.

c) Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-16 años)

Ya hemos avanzado que en general el mayor tamaño de los IES, y su elevado grado de burocratización organizativa, implican que las condiciones de acceso, así como la perspectiva de las dinámicas, acaben resultando relativamente fragmentarias.

La experiencia nos reveló que sólo parte del claustro estaba enterado de nuestra presencia en los institutos, e incluso en uno de los centros los movimientos de la investigadora se dejaron a la jurisdicción exclusiva de la coordinadora psicopedagógica, que contaba con la absoluta confianza del equipo de dirección.

La reciprocidad, de manera similar a la etapa anterior, consistió la mayoría de veces en una estrecha colaboración en el espacio ‘Aula de acogida’, que en realidad estaba programado como un ámbito de refuerzo en el aprendizaje del catalán para los alumnos recién llegados al instituto, como complemento al TAE (Taller de Adaptación Escolar) de los alumnos de lenguas maternas no románicas, mientras que para los alumnos de lenguas latinas era el único espacio de refuerzo lingüístico.

El salto desde las clases del Aula de acogida a las clases ordinarias se llevó a cabo con mayor dificultad en secundaria que en los centros de primaria, entre otras cosas porque buena parte del profesorado desconocía el cometido de las investigadoras y sus tiempos estaban mucho más marcados y acelerados. El apoyo y las gestiones de la profesora del Aula de acogida y de la coordinadora psicopedagógica (siempre mujeres) resultaron claves para entrar en contacto con los chicos y chicas de origen inmigrante extranjero que no pasaban por ese dispositivo específico de refuerzo para “nouvinguts¹¹”. Además, el tiempo del recreo resultó de suma utilidad para complementar las observaciones y entablar relación con una parte del profesorado, que finalmente accedió a ser entrevistado.

¹¹ Término que designa a los alumnos inmigrantes “recién llegados”.

3. Investigación etnográfica en educación y políticas públicas

Las situaciones descritas en el apartado anterior, como la falta de traspaso en la información sobre nuestra labor en los centros de secundaria, son un indicador clave en sí mismo de la falta de articulación de los responsables de la docencia en una línea clara de política educativa, es decir, de la consciencia del proyecto global que llevan a cabo. Hasta cierto punto, pues, la variabilidad de condiciones para el desarrollo de la etnografía en centros educativos y la dependencia de figuras ajenas a la responsabilidad social de quien financia y de quien realiza la investigación educativa pueden determinar las posibilidades de su producción hasta extremos nada deseables. ¿Cómo se puede plantear la devolución desde esta situación, cuando la necesidad de ‘utilidad’ o ‘retorno’ se suele ir recordando como contrapartida de la autorización para la realización de la investigación? Esta cuestión tiene múltiples y confusas dimensiones.

En otro lugar nos hemos planteado los problemas de la relación etnográfica en el campo de la investigación educativa y el carácter determinante que ésta puede tener por el tipo de resultados que se espera de ella en lo que hemos llamado ‘la gestión del conocimiento empírico’ (Carrasco, 2005). Si acceden a relacionarse con la investigadora, los propios docentes esperan ‘resultados’, a veces incluso sabiendo que forman parte del objeto de estudio, aunque lo que para ellos puede constituir un resultado no lo sea para quién investiga. De hecho, suelen verse sólo secundariamente como parte del objeto, sólo a través del alumnado, que es su objeto de interés. A otro nivel, quienes autorizan la investigación –responsables técnicos, políticos o equipos directivos– esperan ‘resultados’ también sobre el universo del alumnado (y sus entornos familiares), pero incluyen al resto del profesorado en el objeto de interés. En ambos casos, quién realiza la etnografía puede ser visto como alguien que va a acceder a conocimientos sorprendentes –y potencialmente incómodos– o bien como alguien que va a poder aportar evidencias de aquello que ya se conoce desde la experiencia educativa cotidiana (y que suele aducirse como prueba de lo superfluo de la investigación ‘desde fuera’). Como alguien que, en cualquier caso, ocupa una posición ambigua.

Precisamente, las resistencias a la investigación etnográfica, tanto como la falta de transparencia cuando ésta se produce en un centro educativo y su entorno, son altamente significativas para el tema central de nuestra investigación: si las condiciones de integración pueden observarse a través de las barreras hacia el aprendizaje, la sociabilidad y la participación que emergen en los centros educativos, parece claro que podemos analizar de modo paralelo la capacidad o no de acoger a alguien que quiere conocer (aprender) por medio de la observación participante, que implica necesariamente el establecimiento de relaciones sociales.

Por consiguiente, llevar a cabo actividades de devolución o retorno, desde la formación del profesorado hasta el asesoramiento, la redacción y la difusión de recomendaciones derivadas de la investigación, se convierte de forma inevitable en un ejercicio de crítica de la falta de articulación de las políticas públicas –educativas, sociales y de investigación–, más allá de las contribuciones substantivas que se puedan realizar.

La investigación etnográfica sobre población menor de origen extranjero, educación e integración social en nuestro país en realidad no cuenta con la cantidad ni con la calidad mínima que su

interés haría pensar. Todavía es menos posible hallar trabajos situados en la línea de la literatura disponible en otros países que se convirtieron con anterioridad en sociedades multiculturales o empezaron a reconocerse como tales. Esta falta de tradición investigadora, que incluye la falta de regulación de los accesos y los objetivos de las acciones dentro de los centros, así como el desplazamiento de responsabilidades de este tipo a los equipos directivos, nos parece también un indicador claro de la distancia entre las políticas públicas en educación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento en nuestro país.

A la escasez de investigación se añade el hecho de que generalmente se abordan las cuestiones centrales bien desde un conocimiento especializado de los procesos migratorios, bien desde un conocimiento especializado en el campo educativo¹². La realización de trabajos desde una perspectiva socioantropológica que ha desarrollado una especialización inequívoca desde ambas realidades –la antropología de la educación–, y que ya cuenta con una larga tradición fuera de España, es por ello mucho más urgente.

Es evidente que los resultados de nuestra investigación deben servir para la mejora de la formación del profesorado, las estrategias de relación escuela-familia y la planificación de recursos sociales destinados a mejorar las condiciones de integración y las relaciones interculturales de las nuevas generaciones surgidas de la inmigración, en el espacio donde crecen y donde se forman. Siempre que las condiciones para su realización lo hagan posible.

Bibliografía

- Ballestín, Beatriz (2005) “La Observación Participante en Primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles”. *Actas I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004. Valencia, Alemania (en prensa).
- Bertran, Marta (2005) “Condiciones de la etnografía en espacios educativos formales para niños y niñas de 0 a 3 años”. *Actas I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004. Valencia, Alemania (en prensa).
- Carrasco, Silvia (2005) “Relación etnográfica y devolución de resultados en la investigación educativa”. *Actas I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina, 12-13 julio, 2004. Valencia, Alemania (en prensa).
- Carrasco, Silvia (coord.); Ballestín, Beatriz; Kaplan, Adriana; Pàmies, Jordi; Pedone, Claudia; Beltrán, Joaquín; Sáiz, Amelia; Molins, Cris; Marre, Diana; Gaggiotti, Hugo (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona, ICE-UAB, Colección Educación y Sociedad, nº 15.

¹² El reciente Congreso de la Inmigración en Girona (2004) ha puesto de manifiesto la persistente falta de trabajos y la articulación del campo científico que se ocupe de la infancia y la juventud de la inmigración y del papel de la experiencia escolar en sus condiciones de integración, más allá de la focalización recurrente de trabajos en algunos grupos de mayor riesgo social, como los menores extranjeros no acompañados.

- Carrasco, Silvia et Soto, Pepi (2003) *Immigració i diversitat cultural a les escoles de Barcelona. Característiques socioculturals i concentració escolar*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Observatori per la Immigració, Monografies, nº 1.
- Carrasco, Silvia (dir.); Ballestín, Beatriz; Herrera, Diego; Martínez, Cristina (2002), *Infància i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*, Barcelona, Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) [en línia: www.ciimu.org].
- Delamont, Sara (2002) *Fielwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. London, Routledge.
- Díaz de Rada, Ángel (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid, Siglo XXI.
- Elliott, John (2000, orig. 1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Fine, Gary Alan; Sandström, Kent L. (1988) *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. London, Sage, Qualitative Research Methods Series, 15.
- Franzé, Adela (2003) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Giménez, Carlos et Malgesini, Graciela (1998) *Guía de conceptos sobre racismo e interculturalidad*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Grupo Elima (2001) "Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el contexto multicultural de Cataluña". *NOMADAS, Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, nº 14. Colombia.
- Hammersley, Martin et Atkinson, Paul (1994, orig. 1983) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Jociles, María Isabel et alii. (2002) *Introducción a la antropología para la intervención social*. València, Tirant lo Blanch.
- Live, Yu Sion et Manguy, Luc (1992) "Autant de groupes culturels autant d'intégrations". *Intercultures* nº 16 (*L'integration des immigrés*).
- Ogbu, John U. (1981) "School ethnography: a multilevel approach". *Anthropology & Education Quarterly*, 12.
- Silva, Pedro (2003) *Etnografía e Educação. Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto, Profedições.
- Woods, Peter (1995, orig. 1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.
- Zehraoui, Ahsène (1992) "Comment les communautés issues de l'immigration perçoivent les discours sur l'intégration et la société interculturelle". *Intercultures* nº 16 (*L'integration des immigrés*).

Giltzarriak: etnografia, haurtzaroa, migrazioak, hezkuntza, politika publikoak.

LABURPENA

Komunikazio hau hezkuntza esparruaren baitako ikerketa baten inguruko lehen hausnarketa da. Abiapuntua orain artean egin diren ikerketa desberdinak izanik, Bartzelonan haur eta gazteen imigratzaileen integrazio aukerak aztertzea du helburu. Ikerketa baldintzek hezkuntza alorrean politika publikoak ulertzen bai eta berauek ikastetxeetan gauzatzen nola lagun dezaketen aurreratzen dugu eztabaida gisa.

Mots-clés: ethnographie, enfance, migration, éducation, politiques publiques.

RÉSUMÉ:

Cette communication présente une première réflexion sur la spécificité de la recherche ethnographique dans le contexte éducatif, à travers une démarche qui a jusqu'à présent été suivie et mise en oeuvre au cours de diverses recherches et qui a pour objectif général une meilleure connaissance des conditions d'intégration possibles pour les enfants et les jeunes issus de l'immigration à Barcelone. Comme base de discussion, il est présenté dans quelle mesure les conditions de recherche elles-mêmes peuvent aider à comprendre les politiques publiques et leur mise en application dans les centres éducatifs.

Key words: ethnography, childhood, migration, education, public policies.

ABSTRACT :

This paper presents an initial reflection about the specificity of ethnographic research in the field of education, drawing on the work developed by our group in the last years through a series of projects. It aims, as a general purpose, to deepen in the knowledge of the conditions of integration actually available to the children and adolescents born from immigrant families in Barcelona. The central discussion focuses on how real conditions for research can help understanding our public policies in education and their execution in schools.