

# SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, INMIGRACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: UNA APROXIMACIÓN PANORÁMICA

Eduardo Terrén  
Universidad de Salamanca

## RESUMEN

Este trabajo presenta una visión panorámica del desarrollo de la sociología española de la educación interesada en el estudio de la gestión de la diversidad cultural en el sistema educativo y en la escolarización de alumnado procedente de familias inmigrantes y minorías culturales.

PALABRAS CLAVE: sociología de la educación, multiculturalismo, educación intercultural.

## ABSTRACT

This paper aims to offer a panoramic view of the development of Spanish sociology of education concerned with the study of the management of cultural diversity by the educational system and the schooling of children coming from immigrant families and minority groups.

KEY WORDS: sociology of education, multiculturalism, intercultural education.

Utilizar las metáforas de la visión panorámica o el paisaje para describir el contenido y la evolución de una disciplina científica obliga a hablar del conocimiento académico en términos espaciales y a utilizar imágenes como las de campo, lindes o caminos. De antemano hay que advertir que se trata de una opción epistemológica limitada —e, incluso, podría decirse que culturalmente condicionada (Salmond, 1982)—, pues ofrece una visión de la disciplina en la que prima el territorio sobre quien lo habita, el contenido sobre el funcionamiento, en fin: el paisaje sobre el paisanaje. Esta limitación tiene su contrapartida metodológica, pues el desarrollo aquí expuesto se basa en el examen de revistas, manuales y comunicaciones presentadas en congresos, y esto, si se quiere obtener una comprensión más adecuada del funcionamiento de la comunidad científica que nos ocupa, debería ser completado con una etnografía de la subdisciplina<sup>1</sup>. No obstante, y aun con la consciencia de la necesidad de llevar a cabo esa tarea, lo que aquí se presenta puede servir como base de una primera aproximación a una representación panorámica lo



más fiel posible de los temas recurrentes y las líneas de investigación abiertas por la sociología de la educación española durante los últimos veinticinco años en el estudio de las relaciones étnicas en la escuela.

Las imágenes espaciales del paisaje y las visiones panorámicas tienen también, sin embargo, su lado útil, pues paisajes y panorámicas no son algo acotado y cerrado, sino que su propia representación sugiere siempre que son sólo una perspectiva, una forma de mirar lo que se ve. Esto conviene especialmente a la sociología de la educación (y más, como veremos, a la centrada en el estudio de los fenómenos relacionados con la multiculturalidad), pues constituye ya un lugar común de las revisiones de la disciplina en diferentes países el afirmar que éstas no constituyen sino «construcciones» de algo que debería concebirse como una sucesión de amalgamas cambiantes de grupos y tradiciones, más que, desde luego, una disciplina simple, estable y unificada (Ball, 2004: 1; Apple, 1996: 125; Zagefka, s.f.: 12). Quizá radique en esta obsesión por los límites su marcada tendencia al autoanálisis y la historia reflexiva, una obsesión que sin embargo no ha alcanzado todavía al subcampo de la sociología de la educación que aquí nos ocupa<sup>2</sup>. De hecho, hace ya más de diez años que García de León (1994:155) afirmaba que la Sociología de la Educación es una de las especialidades con más producción bibliográfica y con más reflexiones sobre sí misma porque ha tenido que señalar sus límites y autodefinirse casi desde su nacimiento<sup>3</sup>.

Algo prácticamente ya trivial desde el punto de vista de la sociología del conocimiento científico es que la investigación académica no puede considerarse separadamente de los factores externos que la enmarcan y la motivan. En nuestro caso, no por sobradamente conocido huelga recordar el paralelismo existente entre el nacimiento de esta área de investigación en España durante los últimos años 80 y la reconversión del país en una sociedad receptora de inmigración tras décadas de

---

<sup>1</sup> Y es que en la enrevesada vida académica, nada es tan simple como las taxonomías o clasificaciones de materiales sugieren; sobre todo teniendo en cuenta que la investigación desarrollada en una disciplina no es plenamente comprensible sin conocer de primera mano los juicios y justificaciones con que los investigadores representan sus objetivos (Geertz, 1994)

<sup>2</sup> Podría señalarse Molina (2001) como excepción, pero más que una revisión es una reflexión metateórica.

<sup>3</sup> Sobre todo frente a la Pedagogía Social. Ejemplares clásicos de esta tendencia van desde Ortega y Vázquez (1976) o Almarcha (1978) hasta Radl (1999) y Fernández Enguita y Martín (1999), pasando por Morgenstern y Cabrera (1997) o aproximaciones bibliográficas como Aguilar (1993). Por lo que atañe a la evolución del objeto que se aborda en este trabajo, es preciso llamar la atención sobre ese debate académico frente a la pedagogía social que García de León esgrime como razón de la tendencia de la subdisciplina a la autorreflexión. Para algunos balances (como el de Morgenstern y Cabrera, 1997) este debate constituye uno de los ejes del discurrir de la disciplina, lo que también podría decirse del caso alemán frente a la «*Pädagogische Soziologie*» (Chisholm, 1997). Añadiremos que puede verse en este debate una reedición nacional del debate entre la «Educational sociology» y la «Sociology of Education» que sancionó Brookover en su famoso artículo de 1949 «*Sociology of Education: A definition*» (ASR, 14). Un documento análogo sería el artículo de Quintana Cabanas «Pedagogía Social y Sociología de la Educación» (*Perspectivas pedagógicas*, 10 y 11, 1976).

haber sido exportadora de emigración. Aunque como bien debería saberse en un país de tan difícil articulación identitaria como el nuestro, la inmigración no es la única fuente de diversidad cultural (ni lo es por sí misma necesariamente), lo cierto es que lo acelerado de esta reconversión fue en gran medida lo que subrayó su carácter «inesperado» (como felizmente la calificó una de las más sustantivas crónicas de ese momento: Izquierdo, 1996), y lo que hizo que las instituciones educativas (aunque no sólo ellas) tuvieran que lanzarse a una carrera de renovación adaptativa muy improvisada y con escasos referentes.

En la década de los 80 no había conciencia todavía de la necesidad de una política de integración como tal, centrándose la gestión de la nueva situación básicamente en el derecho de extranjería y la acción policial, que parecían bastar para lidiar con un fenómeno que era contemplado principalmente desde una perspectiva económica y con especial atención al control de las fronteras. La educación de los inmigrantes y sus descendientes no era todavía un tema candente. Baste observar que uno de los informes sociológicos pioneros en cuestiones migratorias, el elaborado por el Colectivo IOÉ entre 1984 y 1986 (Colectivo IOÉ, 1987), apenas tocaba esta cuestión en dos páginas, a pesar de que ya estimaban que un tercio de los 100.000 jóvenes extranjeros entre 16 y 24 años seguían estudios y que el 30% de sus encuestados señalaba tener hijos en edad de escolarización obligatoria (una tercera parte de los cuales se consideraba ya a grandes rasgos como afectada por el fracaso escolar). Pero en los 90 la orientación cambió, como lo prueba la creación en 1993 de una Dirección General de Migraciones dentro del Ministerio de Asuntos Sociales y la elaboración un año después del Plan Interministerial para la Integración de los Inmigrantes. Entre las diversas medidas potenciadas a partir de este plan, y tal y como era la tónica de las recomendaciones europeas, la intervención educativa adquirió una especial dimensión.

Como dato de contexto baste señalar simplemente que, como consecuencia de la transición hacia una migración de poblamiento y los consiguientes procesos de enraizamiento y agrupación familiar, la creciente presencia de alumnado procedente de familias extranjeras ha crecido a un ritmo vertiginoso en los últimos años, aunque —contra lo que sugiere a veces el clima de invasión que nos sacude mediáticamente— el crecimiento parece haberse estabilizado en el presente curso 2005/06, en el que se estima un incremento de 50.000 de los mal llamados «alumnos inmigrantes» (unos 2.000 menos que el incremento registrado el curso anterior). Así, aunque siguen siendo cada vez más los descendientes de familias inmigrantes en las aulas españolas, el ritmo de crecimiento se ha estancado, ya que en cursos anteriores los aumentos habían sido mucho mayores (en 2003-2004 el aumento fue de 90.000 y en 2002-2003 de 101.100). En definitiva, durante los últimos diez años, el número de alumnos extranjeros en las enseñanzas no universitarias se ha multiplicado por diez, al pasar de 53.213 alumnos en el curso 1994-95 a los cerca de 500.000 que estarán este año en las aulas. Debe señalarse también que, aunque los primeros estudios sociológicos significativos de la escolarización de alumnado inmigrante tuvieron por objeto los marroquíes (Colectivo IOÉ, 1996), la distribución por procedencia del conjunto de dicho alumnado contradice actualmente el estereotipo que habitualmente asocia al inmigrante con africano: casi la



mitad de ellos (48,7%) provienen de América del Sur y Central (de Ecuador y Colombia fundamentalmente); de los países europeos (sobre todo Rumanía) proceden un 26,4% y de África (en su mayoría de Marruecos) un 19,1%. Aunque la media nacional de alumnos inmigrantes en las escuelas gira en torno al 6,5%, existen importantes diferencias entre las comunidades: mientras que en Baleares y en Madrid rondan el 11%, en Extremadura y Galicia no alcanzan el 2%. Este impacto diferencial puede explicar la asimetría en la procedencia geográfica de las aportaciones registradas en este campo.

Este proceso de cambio en la composición de la población escolar puede enmarcarse también en un escenario más amplio de cambio en las pautas de regulación social, pues fue paralelo no sólo a la ya referida toma de conciencia de la necesidad de una política de integración, sino también a la transformación discursiva (Popkewitz, 1994) que supuso la reforma educativa impulsada por el primer gobierno socialista. Es de recordar que con la LOGSE (1990) apareció por primera vez en una ley educativa española la mención a la diversidad cultural, aunque ya la LODE en 1985 había hecho referencia a la no discriminación en la admisión de alumnos «por razones —entre otras— de raza» y al derecho a la educación gratuita de todo niño en edad de escolarización obligatoria independientemente de su nacionalidad y situación legal de sus progenitores. Por su parte, con el *Informe sobre Educación Intercultural en España* (CIDE-Colectivo IOÉ, 1992), el MEC secundó la iniciativa de la Comisión Europea para elaborar un informe de cada uno de los estados miembros sobre dicho asunto y fomentar un área de investigación que ayudara a adecuar la estructura educativa vigente al reconocimiento de una realidad pluricultural, iniciativa que llevó a incluir dentro de los programas de investigación sobre igualdad de oportunidades el subtema específico de la situación educativa de los inmigrantes. Con ello se concedió reconocimiento oficial a una línea de investigación de la que ya existían algunos trabajos aislados pero que quedaría definitivamente consolidada a lo largo de los noventa a través de diversas jornadas y encuentros de investigadores.

A ello se sumaría también a lo largo de los 90 la investigación sobre la escolarización de la minoría gitana (ASGG, 1994; Fernández Enguita, 1996; Abajo, 1997), no menos espectacular aunque menos llamativa que la del alumnado procedente de la inmigración, objeto de reflexión participativa desde los inicios de los 80 a través de las Jornadas anuales de Enseñantes con Gitanos y cuyo principales estudios generales de carácter sociológico databan de esos mismos años (Vázquez, 1978; Inieta, 1981). El resultado de todo ello fue que sólo entre 1990 y 1994 se publicaron en España 43 libros y más de 100 artículos que trataban de temas de educación intercultural y multiculturalidad (García Castaño y Granados, 1998: 182). Así es que, si existe consenso en situar el inicio de la sociología de la educación española en el ciclo histórico político de la reforma de 1970 (Radl, 1999), el inicio de la sociología de la educación interesada por la diversidad cultural y la escolarización de alumnado procedente de la inmigración o la minoría gitana puede situarse en el ciclo de la reforma de 1990.

Al crecimiento del interés por el tema registrado entre la pedagogía social desde la segunda mitad de los 80 (véase nota 7), se sumó también el de la antropología



logía y, en menor medida, el de la sociolingüística. Llama la atención, de hecho, que de entre las investigaciones sobre desigualdades en educación financiadas por el MEC a través del CIDE entre 1989 y 1996, casi la cuarta parte correspondieran a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes o, más genéricamente, con la educación intercultural; así como que sólo el 13% de ellas fueran dirigidas por sociólogos y que la mayoría de ellas lo fueran por antropólogos (CIDE, 1997). Fue precisamente de la conexión entre antropólogos y sociólogos de donde surgió el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, que en 1995 prosiguió con la organización de los encuentros de investigadores en educación intercultural que había iniciado el CIDE en 1993 y el que, en 1996, inició una colección de monografías sobre el tema. A mediados de los 90, pues, antropólogos y pedagogos habían consolidado también la institucionalización de este subcampo de investigación dentro de sus disciplinas, a lo que también se sumaron instituciones de muy diverso calado que fueron igualmente interviniendo en la producción del conocimiento demandado por las exigencias de la incorporación inmigrante. Así, por ejemplo, el sindicato CCOO elaboró en 1998 un primer informe con carácter exhaustivo subvencionado por el IMSERSO (CCOO, 1998), el CIDE (dependiente del MEC) organizó en 2002 un seminario internacional sobre «Inmigración y sistemas educativos» y el Defensor del Pueblo publicó también en 2003 un exhaustivo informe sobre la cuestión. En 2005, el Informe de la Juventud que elabora el INJUVE cada cuatro años ha dedicado por primera vez un capítulo específico a la juventud inmigrante (a la que ya un año antes se había aproximado en un trabajo colectivo dirigido por L. Cachón y centrado en el mercado de trabajo), con lo que empieza a contarse con repertorios de datos de los que se carecía hasta la fecha y trasciende el localismo de la mayor parte de las investigación realizada.

Otro indicador significativo del crecimiento del interés por estudiar los fenómenos asociados a la incorporación del alumnado procedente de la inmigración al sistema educativo es que en sólo dos años, la *Revista de Educación* dedicó dos números monográficos a este tema (302: Interculturalismo, sociedad y educación, en 1993, y 307: Educación Intercultural, en 1995, declarado Año de la Tolerancia). Desde entonces, las principales revistas especializadas en educación han dedicado monográficos que han revisado los retos que supone la multiculturalidad para la escuela actual (*Cuadernos de Pedagogía*, 1997, 2002; *Revista de Educación Especial*, 2001; *Kikiriki, Cooperación educativa*, 2002). Estos monográficos recogen reflexiones teóricas y experiencias sobre los diversos aspectos que subyacen a la educación intercultural y la formación para una nueva ciudadanía en la misma línea de producción de otros trabajos monográficos procedentes de la antropología y la pedagogía y entre los que caben pocas diferencias de estilo y contenido, como los de Essomba (1999), Franzé (2002), García Martínez y Sáez Carreras (1998), o como los surgidos de experiencias de intervención como las del Colectivo Amani y de líneas y equipos de trabajo ya consolidados como los dirigidos por Díaz Aguado (Universidad Complutense) o Bartolomé (Universidad de Barcelona) (Díaz Aguado, 2003; Bartolomé, 2002). Otras revistas de ámbitos ajenos a la sociología y a la educación como *Revista de Juventud* (núms. 49 de 2000 y 60 de 2003), *Papeles de*



*Economía* (núm. 98 de 2003) o *Economistas* (núm. 99 de 2004) han publicado igualmente monográficos sobre la inmigración que han dado cabida a las primeras presentaciones y reflexiones de carácter global sobre el fenómeno desde el punto de vista de los sociólogos de la educación (Fernández Enguita, 2003; Carabaña, 2004).

Pero, por su parte, como muestra el cuadro 1, las revistas sociológicas de mayor repercusión han sido poco sensibles a la emergencia de este campo en los 15 años que median entre 1990 y 2004.

CUADRO 1. CONTRIBUCIONES SOBRE EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y MINORÍAS ÉTNICAS EN REVISTAS ESPAÑOLAS DE SOCIOLOGÍA (1989-2004)

REVISTA	ARTÍCULOS	TOTAL
Papers	Garreta, 1994; Sánchez y Ordóñez, 1997; Equip Diversitat i escola, 1997; Terrén, 2001; Palaudarias, 2002; Alegre y Herrera, 2002; Llevot, 2003, 2004.	8
REIS	Flecha, 2001; Alfageme y Martínez Sancho, 2004.	2
Educación y sociedad (1980-1993)	Martínez Martínez y Vera, 1992; Gimeno Sacristán, 1993.	2
RIS	Brunet <i>et al.</i> , 2003.	1
Política y sociedad	—————	0

Frente a la escasa presencia de los artículos relacionados en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), la *Revista Internacional de Sociología* (RIS) o *Política y sociedad*, destaca la revista *Papers*, en la que han aparecido ocho trabajos. La sensibilidad de la revista catalana coincide, como veremos, con la procedencia dominante de la mayoría de los contribuyentes a esta área en las Conferencias de sociología de la educación y con el hecho de que sea también la revista más interesada por las cuestiones relacionadas con las migraciones y las relaciones étnicas (que llegan a suponer el 10% de sus artículos) (Morell Blanch, 2003). Por parte, *Educación y Sociedad*, la única revista especializada en sociología de la educación, sólo publicó entre los 71 artículos de su discontinuada historia (1980-1993) dos artículos sobre diversidad cultural o minorías (concretamente, sobre gitanos) que, curiosamente, no fueron obra de sociólogos, sino de dos psicólogos sociales y un pedagogo (Martínez Martínez y Vera, 1992; Gimeno Sacristán, 1993); otro que sí era obra de un sociólogo pero habla del «multiculturalismo popular» (del pueblo, no de los grupos étnicos) (Grignon, 1993) y sólo reseñó un libro afín (Flecha y Giroux, 1992).

Revisiones de investigación como las publicados por el CIDE antes de terminar la década de los 90 (Grañeras *et al.*, 1997, 1999) muestran igualmente la

rápida emergencia de un campo de investigación que, no obstante, suele registrarse bajo el epígrafe pedagógico de «educación intercultural», una denominación que convive con otras pero que tiende a imponerse frente al gusto anglosajón por la «multiculturalidad» y que está siempre cargada de un cierto normativismo que no se adecua estrictamente a los objetivos de la investigación sociológica, y que parece más acorde con la perspectiva de la pedagogía social<sup>4</sup>.

Para hacerse con una panorámica lo más ajustada posible al desarrollo de este campo a lo largo de las dos últimas décadas, hay que tener en cuenta que este reto constituye sólo uno de los tres grandes ejes sobre los que se vertebra la renovación de la sociología de la educación a finales de los 90 (junto con la redefinición de la relación entre educación y empleo y la sociología política de las reformas educativas) (Bonaf, 1998; López, 2000). Muy a grandes rasgos, la emergencia de este subcampo de investigación sociológica transcurrió de la siguiente forma.

Mientras que en Europa la institucionalización de este campo constituye un fenómeno generalizado en la política y la investigación educativas desde los años ochenta, en España se desarrolló básicamente durante la década de los noventa<sup>5</sup>. En la medida en que la codificación de un objeto en los manuales de la disciplina puede considerarse como un indicador de esa institucionalización, un examen de los manuales publicados durante el periodo considerado así lo prueba (cuadro 2), pues muestra cómo, a diferencia de algunos manuales europeos —el de Burgess (1986: 113), por ejemplo, habla ya de «una voluminosa literatura actual» sobre raza y educación—, ninguno de los principales manuales de sociología de la educación publicados incluso bien entrada la década de los 90 presentaba un tratamiento del tema (curiosamente con la excepción del de J.M. Quitana, un pedagogo social<sup>6</sup>).

---

<sup>4</sup> Una temprana explicación de esta diferencia en relación con la diferente historia cultural de la Europa continental y los EEUU puede verse en Mateo Andrés (1992). Por su parte, el Consejo de Europa, en un informe traducido al castellano en 1993, ofreció una definición de la educación intercultural que puede considerarse como la acepción básica del concepto desarrollado por la investigación, una definición que muestra claramente su marchamo pedagógico-normativo y sus limitaciones sociológicas: «proceso dinámico que *pretende concienciar* positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la *necesidad de orientar* el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía».

<sup>5</sup> En 1979, por ejemplo, el prestigioso Instituto de Educación de la Universidad de Londres fundó el Centro para la Educación Multicultural y en 1984 se constituyó la Asociación Internacional para la Educación Intercultural, editora de *Intercultural Education*. Otros países del sur de Europa, como Italia y Portugal, parecen haber experimentado una emergencia similar del tema (Afonso, 2001).

<sup>6</sup> Un autor de reconocimiento poco consensuado en el ámbito profesional de la sociología, procedente de la pedagogía social, y que afirmaba en su manual ni más ni menos que «España era la 2ª nación multicultural tras la URSS».





CUADRO 2. INMIGRACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y MINORÍAS ÉTNICAS  
EN LOS MANUALES DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (1980-2004)

ESPAÑA			EUROPA		
AÑO (ed.)	AUTOR	TÍTULO (y contenido relevante)	AÑO (ed.)	AUTOR (País)	TÍTULO (y contenido relevante)
1978	Hermoso, P.	S.E. (Nada)			
1981	Pizarro Ponce, N.	Fundamentos de la S.E. (Nada)			
1985	Quintana, J.M.	S.E. (Cap. Sobre educación y multiculturalismo)	1986	Reid, I. (R.U.)	Sociology of education (Minorías étnicas en relación con estratificación social y currículo).
1987	Lerena, C. (ed.)	Educación y sociología en España (Nada)	1986	Cherkaoui, M. (Francia)	Sociologie de l'éducation (Nada)
1989 (1ª) 1995 (2ª)	Ortega, F. ( <i>et al.</i> )	Manual de S.E. (Nada)	1986	Burgués, R.G. (R.U.)	Sociology, education and schools. An introduction to the sociology of education (Epígrafe sobre modelos y procesos de diferenciación racial en educación)
1990 (1ª) 1995 (5ª)	Fernández Enguita, M.	La escuela a examen (Nada inicialmente, y en 1995 capítulo sobre minorías étnicas, básicamente gitanos)			
1991	Sánchez Horcajo, J.J.	Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la S.E. (Nada)			
1993	García de León, M.A. ( <i>et al.</i> )	Manual de S.E. (Nada)			
1994	Almeida, J.	S.E. Notas para un curso (Epígrafe en capítulo sobre género, clase y etnia que se limita a citas filosóficas sobre el «nosotros»)			
1996	Guerrero, A.	Manual de S.E. (Nada: sólo 2 páginas sobre grupo étnico como concepto sociológico fundamental)			
1996	Gómez Jaldón, C. y Domínguez Gómez, J.A.	S.E. Manual para maestros. (Nada)	1995 (1ª) 2003 (3ª)	Cacouauly, M. y OEUVRARD, F.	Sociologie de l'éducation (Epígrafe sobre trayectorias diferenciales alumnado autóctono/extranjero)
1998	Bonal, X.	S.E. (epígrafe escuela y educación multicultural)			
1999	Taberner, J.	Escuela y sociedad (Nada)			
2000	Hermoso, P. y Pont, J. (eds.)	S.E. (Nada, a pesar de un capítulo sobre sociología de la cultura)	2001	Demaine, J. (ed.)	Sociology of education today (Capítulo sobre nuevo profesorado y etnicidad).
2003	Fernández Palomares, F. (coord.)	S.E. (Epígrafe sobre educación y diversidad cultural)	2002	Ribolzi, L. (ed.)	Formate gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione (Capítulo sobre el desafío de las migraciones)



Por su parte, el repaso de las comunicaciones presentadas a los congresos de sociología celebrados desde 1989 y a las conferencias nacionales de sociología de la educación celebradas desde 1990<sup>7</sup> permite afirmar que, por lo que respecta al cam-

CUADRO 3. CONTRIBUCIONES SOBRE EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y MINORÍAS ÉTNICAS EN CONGRESOS Y REUNIONES DE SOCIOLOGÍA

AÑO	EVENTO*	COMUNICACIONES Total**	COMUNICACIONES SOBRE EDUCACIÓN-DIVERSIDAD CULTURAL-INMIGRACIÓN		
			Total	%	Grupo de trabajo o sesión específica
1984	II CNS	12	0	0	
1989	III CNS	45	5	11,1	GT «La educación en diferentes situaciones étnico culturales»
1990	I CSE	61	0	0	NO
1991	II CSE	44	7	15	
1992	IV CNS	66	13	19,6	S «Multiculturalismo»
1993	III CSE	45	10	22,2	S «Multiculturalidad»
1994	IV CSE	56	11	19,6	GT «Diversidad cultural y educación»
1995	V CNS	67	10	14,9	S «Multiculturalismo»
1996	V CSE	19	2	10,5	
1997	VI CSE	44	6	13,6	GT «Multiculturalidad»
1998	VI CNS	56	9	15,7	S «Multiculturalismo y escuela»
1999	VII CSE	73	6	8,2	NO
2000	VIII CSE	76	5	6,5	S «Desigualdades culturales»
2001	VII CNS	52	5	9,6	NO (pero subsección en Sesión 2ª de Educación y desigualdades sociales: «Cultura gitana y desigualdad. El papel de la escuela»)
2002	IX CSE	82	13	15,8	GT «Cultura, multiculturalidad y educación»
2003	X CSE	80	12	15	GT «Cultura, multiculturalidad y educación, sociedad de la información, sustentabilidad»
2004	VIII CNS	43	7	16,2	NO
2005	XI CSE	34	16	10,7	GT «Cultura, multiculturalidad y educación»

\* CSE= Conferencia de Sociología de la Educación; CNS= Congreso Nacional de Sociología

\*\* En los CNS se considera el total de las presentadas en la sección o grupo de trabajo correspondiente y en las CSE la totalidad de las anunciadas con resúmenes en programa.

<sup>7</sup> Para una historia de la primera década de esta Conferencia, véase Fernández Enguita y Martín (1999). Para un recorrido por las semanas, simposios y jornadas de pedagogía social y sociología de la educación celebrados en los 80 (con referencia a algunas de las denuncias de «enquistamientos» y primeras «diatribas contra los pedagogos desde el gremio de los sociólogos»), véase Rodríguez Carrajo y Feroso Estébanez (1991: 93-116), cuyo recorrido refleja la invisibilidad de la cuestión que nos ocupa en esos años.

po específico de la Sociología de la Educación, desde la primera mitad de los noventa, el multiculturalismo habría comenzado a abrirse paso como uno de los temas más debatidos, y que rápidamente consiguió una entidad específica en las Conferencias anuales de la disciplina (tal y como ya advirtieron Fernández Palomares y Granados, 1993: 138ss), pues sólo en dos de ellas ha dejado de tener una sesión o mesa específica. Las comunicaciones presentadas dentro de este subcampo suponen algo más del 13% de todas las presentadas a lo largo de estos años, proporción sensiblemente superior a la que supone su presencia en manuales y revistas.

No obstante, el examen de estas contribuciones permite advertir ciertos saltos y particularidades interesantes. Lo primero que llama la atención es que la consolidación de este subcampo de la sociología de la educación no se ha traducido en un crecimiento sostenido de las contribuciones presentadas en estas reuniones. Su evolución presenta más bien un perfil de dientes de sierra con un momento álgido entre 1992 y 1994.

El primer Congreso Nacional de Sociología (Zaragoza, 1981) no contó con una sección o grupo de trabajo específico de sociología de la educación. Ese mismo año se celebró en Madrid un Simposio Internacional de Sociología de la Educación (Varela, 1983) en cuyas contribuciones no se aprecia interés ninguno por la cuestión de las migraciones, la diversidad cultural o las minorías étnicas. Lo mismo puede decirse de otro famoso simposio celebrado habitualmente como uno de los hitos de la época fundacional de la sociología de la educación en España (o de cierta sociología, al menos): las jornadas sobre educación y marxismo de 1983 (Fernández Enguita, 1984). En 1984, el II Congreso Nacional de Sociología sí albergó por primera vez un área de Sociología de Educación, pero la sección no contó con ninguna ponencia referida al tema que aquí nos ocupa.

Cinco años después, en 1989, el III Congreso Nacional de sociología volvió a contar con una sección de educación y dentro de ella se organizó por primera vez un grupo de trabajo sobre «La educación en diferentes situaciones étnico-culturales». Allí tuvieron cabida trabajos que iban desde el bilingüismo en Cataluña y la normalización de las ikastolas hasta la educación en la RASD, pero no se presentó ninguno sobre inmigrantes o gitanos (a excepción del trabajo de Guerrero Serón sobre la educación de emigrantes españoles en Londres). La primera Conferencia de Sociología de la Educación (celebrada un año después) no contó con ninguna contribución sobre educación e inmigración, diversidad cultural y minorías étnicas.

Llama la atención que, no habiendo habido en la primera de estas conferencias contribución ninguna sobre este campo, la segunda de ellas (celebrada en Barcelona un año después, en 1991) erigiera al «multiculturalismo» como título general de la reunión. Con ello la sociología de la educación se colocó sin duda en la ola temática que en ese año adquirió envergadura y proyección institucional. Fueron invitados como autoridades en la materia Crispin Jones y Jagdish Gurdara (del *Centre for Multicultural Education* del IoE de la Universidad de Londres) y C. Grignon (director entonces de la revista *Critiques Sociales*) y en las mesas redondas sobre «el impacto del multiculturalismo» (netamente interdisciplinar) y «multiculturalismo y reforma educativa» participaron V. Camps, F. Carbonell, D. Juliano y M. Turrell, por un lado, y J. Carabaña, M.F. Enguita y F. Caivano, por otro. Pero es



interesante señalar que, a pesar de haber supuesto el tema central y principal objeto de las mesas y ponencias invitadas, la temática multicultural sólo fue objeto de un 16% de las comunicaciones, proporción sólo ligeramente superior a la registrada en el periodo estudiado. Es curioso observar que también en 1992 el Congreso Nacional de Pedagogía eligió el mismo tema central que la Conferencia de Barcelona, pero lo presentó con la categoría de «Interculturalismo» —más en la línea de otros eventos de esos mismos años como el I Congreso sobre Educación Intercultural (Ceuta, 1992) y más afín a la idea de la interculturalidad preferida por las instancias oficiales que comenzaban a tomar cartas en el asunto<sup>8</sup>.

Las sesiones o grupos de sociología de la educación dedicados a la inmigración, diversidad cultural o minorías siguieron registrando la misma amalgama de temas colindantes observada en 1989 prácticamente hasta 1994 (el grupo correspondiente de la reunión de ese año, por ejemplo, incluía bajo su epígrafe «Diversidad cultural y educación» trabajos sobre subculturas juveniles y de género e incluso sobre la identidad cultural de los centros). De entre estos temas colindantes merecería destacarse el conflicto lingüístico intranacional que, estando siempre presente hasta entonces, aunque con diferentes niveles de intensidad según la reunión correspondiente se celebrara en una comunidad con lengua propia o no, desapareció radicalmente desde 1995. Esta especie de recordatorio de que la pluralidad cultural está también en el «nosotros» sólo fue visitada en el congreso de 1998 con los trabajos que se hicieron eco de la polémica registrada en ese curso sobre la reforma de las humanidades y la enseñanza de la historia (Terrén, 2004).

Podemos considerar ese año como bisagra de la transición desde esa primera época de dispersión temática hacia una etapa de maduración, pues las contribuciones presentadas en este área del grupo de educación de la FES presentaron una escena muy distinta a las anteriores. La mitad de ellas presentaban datos empíricos, bien primarios (generalmente procedentes de estudios o experiencias de intervención locales), bien secundarios (a partir de fuentes oficiales, como fue el caso de Oso y Muñoz Medina, que presentaron por primera vez una panorámica cuantitativa de la población extranjera en edad escolar en una línea que anteriormente sólo había sido abierta por el Colectivo IOÉ). La tónica de los primeros se ha venido manteniendo aunque casi nunca han llegado a superar a los trabajos de reflexión o revisiones de literatura académica que constituyen el 52% de toda la producción presentada en estas reuniones. Más en detalle, conviene observar que la mayor parte

---

<sup>8</sup> En cualquier caso, las ambigüedades terminológicas estaban ya, no obstante, arraigadas. En años anteriores otras reuniones pedagógicas se celebraron bajo el lema de la multiculturalidad (como el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de Autonomías celebrado ya en 1989, o el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación celebrado en Madrid en 1991, y coorganizado por un Seminario que se denominaba a sí mismo como de Educación Intercultural y Comparada). En 2004, curiosamente, la Sociedad Española de Pedagogía ha vuelto a este tema central para su XII Congreso, esta vez bajo la otra categoría: «la educación en contextos multiculturales».

de esa producción (56,4%) corresponde a investigadores de la zona de Mediterráneo y Levante (Cataluña, País Valenciano, Murcia e Islas Baleares) y que la centrada en la comunidad gitana es sensiblemente menor que la referida a la inmigración.

A la vista de los datos expuestos, tras haber contemplado el paisaje en el que el fenómeno social de la incorporación al sistema educativo de alumnado procedente de la inmigración se ha ido convirtiendo en objeto sociológico, parece obligado apuntar algunas reflexiones que pueden estructurarse en torno a tres cuestiones centrales: ¿Hay un paradigma teórico dominante que permita un progreso acumulativo de la subdisciplina? ¿Existe algo así como una matriz disciplinar o una comunidad discursiva en la sociología de la educación que estudia los fenómenos de la diversidad cultural y la inmigración? Y ¿cuál es la estructura social de este agregado científico?<sup>9</sup>

Por lo que respecta a la estructura teórica del campo, lo más sobresaliente parece lo siguiente: persiste aún la ambigüedad terminológica; la oportunidad de renovación del arsenal conceptual que ofrece el estudio de la escolarización de alumnado procedente de la inmigración y las minorías étnicas todavía no se ha consumado; se han transportado de forma apresurada categorías y experiencias forjadas en contextos de pluralidad muy diferente a la nuestra; y, en definitiva, como en el resto de la sociología de la educación española, impera un generalizado eclecticismo teórico. Detallemos algo más estas afirmaciones.

A pesar de la abundancia de disquisiciones teóricas en torno a lo «intercultural» y lo «multicultural», lo cierto es que tanto el uso de estos términos como el de otros asociados («segunda generación», «alumnado inmigrante», «gueto», «minoría étnica») sigue siendo tan ambiguo como ya denunciara Gundara en su ponencia de Barcelona en 1992. Si el uso poco riguroso de los últimos tiene que ver frecuentemente con la falta de precisión en las definiciones, la ambigüedad de los primeros (que no es exclusiva de nuestro contexto) puede tener una raíz más profunda. Puede estar relacionada con el hecho de que el esfuerzo teórico que explicita o implícitamente conlleva la investigación en este campo gravita en buena medida sobre la reformulación de los conceptos clásicos de justicia social e igualdad (algo muy presente en los debates de la filosofía política sobre el comunitarismo y los derechos de la diferencia y que no puede ser obviado en una consideración profunda de las cuestiones propias del eje de la atención a la diversidad cultural (Flecha *et al.*, 1987). De hecho, para una disciplina que, como es el caso de la sociología de la educación, ha estado tan apegada a los moldes clásicos de la modernización y al análisis del valor instrumental de la educación, es relevante que Touraine (1997: 411 y ss.) vea

---

<sup>9</sup> A estos interrogantes habría que añadir otro que hiciera referencia a la dimensión pública del conocimiento producido por la subdisciplina y a sus conexiones con la política educativa y de integración. Pero esta cuestión, que, desde perspectivas diferentes, ha sido abordada recientemente por figuras como Wallerstein o Young, exigiría un tratamiento específico que no puede tener cabida aquí.

en esta reformulación la posibilidad de renacimiento de un pensamiento sociológico transformado que dé vida a una sociología cultural y política que no acepte la separación de los universos de la instrumentalidad y la identidad. En esta nueva acepción de la pluralidad cultural puede radicar la contribución de la sociología de la educación a la renovación de la teoría sociológica, tal y como ha rastreado Molina (2001).

Por otro lado, decían Granados y Fernández Palomares hace más de diez años (1993:10), que la «multiculturalidad» era una de las «nuevas cuestiones» de la sociología de la educación, para cuyo análisis, no obstante, resultaban «válidas categorías básicas y de siempre de la sociología (sic)». Quizá no sea así y haya que ser más sensibles a la forma en que las teorías del punto de vista (*stand-point theories*) o «epistemologías de las minorías» pueden suministrar nuevos enfoques y nuevas reconceptualizaciones de las categorías tradicionales del análisis sociológico de la educación, tal y como la etnografía, el neomarxismo y el feminismo lo hicieron anteriormente (Ball, 2004: 6). Dicho de otra forma, desde el punto de vista teórico, deberíamos considerar hasta qué punto la incorporación de los hijos de inmigrantes a la escuela, quizá como en un momento cercano ocurrió con la de las mujeres, constituye un objeto de estudio privilegiado que obliga a revisar la conceptografía básica de la disciplina y, muy especialmente, la más relacionada con los procesos de reproducción de la desigualdad. Éste es el horizonte de trabajo teórico al que apuntaba la reflexión de Touraine referida a colación de la posibilidad de un renacimiento del pensamiento sociológico, y al que apuntan muchas de las exposiciones contemporáneas del giro cultural de la sociología. Quizá no esté de más recordar que ya antes de que este giro se institucionalizara, Randall Collins afirmó (Collins, 1986) que la sociología de la educación representaba la vanguardia (*the cutting edge*) de la teoría sociológica. Los conceptos y categorías que se barajan en su estudio de la incorporación del alumnado procedente de la inmigración y las minorías culturales deberían confirmar ese supuesto.

Este giro teórico debe afectar a la reconsideración de conceptos básicos como los de socialización e identidad, que adquieren una dimensión mucho más rica y abierta si son informados por la propia experiencia y narrativa de los tomados como objeto de investigación, lo que va unido a no derivar su objetualización de categorizaciones esencialistas y procesos verticales, unidireccionales y rígidos. Este es quizá el mayor lastre teórico del actual trabajo sociológico estándar en materia de escolarización de inmigrantes y gitanos. Existen, sin embargo, líneas de investigación que tanto dentro como fuera de España trabajan en la superación de esas limitaciones. Entre las primeras cabría destacar, aunque proceda formalmente de la antropología social, la línea de teorización empíricamente informada de Bartolomé y el Grup de Recerca de Educació Intercultural (Bartolomé, 2000) sobre la construcción identitaria (especialmente de la juventud), afín a la sostenida por Trueba y Sánchez-Orozco en los EEUU y muy relacionada con la desarrollada en el Reino Unido por los seguidores de Stuart Hall que trabajan en el campo de las «nuevas etnicidades» (Terrén, 2001b). La sociología de intervención inventada por Touraine es combinada con un enfoque dialógico en el trabajo llevado a cabo por el grupo CREA, prácticamente la única línea de investigación en este campo que sostiene



una dinámica teórica vigorosa y empíricamente informada. Sobre el enriquecimiento del concepto de socialización, y aunque no lo relaciona con las minorías ni con el alumnado inmigrante, apunta hacia esa misma necesidad de reconceptualización de la(s) socialización(es) Van Haecht (1999: 143 y ss.), que también (1999: 214 y ss.) se pregunta: ¿qué saben los sociólogos de los niños? Ésta es una línea que ella misma abrió en 1990 y que deriva de un modelo teórico fraguado desde dentro de la sociología de la educación como es la sociología de la experiencia de François Dûbet y que ha producido estudios importantes como Montadon (1997).

¿Por qué si las contribuciones teóricas son tan abundantes en este campo no se ha producido la renovación que sugieren estas aperturas? Apunto dos posibles explicaciones. Una, que el trabajo teórico requiere tiempo y tradición, y la investigación sociológica sobre la multiculturalidad ha sido en gran medida «de urgencia» y basada en piezas de tradición importada. Otra, que la gramática profunda del reproducciónismo, firmemente asentada en los sectores más proclives al multiculturalismo y en una sociología de la educación muy vinculada a la lucha contra la dictadura, es muy afín a conceptualizaciones rígidas de la identidad y la socialización.

Extenderé algo la argumentación de ambas explicaciones. El análisis de las cuestiones suscitadas por incorporación de las minorías étnicas al sistema educativo constituye un campo de investigación todavía joven en el panorama general de la sociología de la educación española, si bien es cierto que esta relativa juventud ha estado acompañada de una producción bastante prolífica. Quizá sea ésta una combinación arriesgada y proclive a precipitaciones<sup>10</sup>. Seguramente los riesgos de la investigación joven no sean exclusivos de este campo de investigación, pero lo cierto es que las urgencias y modas desatadas por el clima político y la opinión pública hacen que, especialmente en un país recién estrenado entonces como receptor de inmigración, la proliferación de gran parte de la investigación intercultural no sea ajena al problema de la constitución de los fenómenos sociales (como la inmigración) en problemas públicos (Gusfield, 1984).

Para un campo de investigación que se inicia, un habitual —y quizá inevitable— pecado de juventud puede consistir en hacer uso de conceptos acuñados en otros países y en otros momentos. La importación es un camino más corto que la elaboración propia, y, por ende, se convierte en un recurso especialmente útil en contextos de urgencia. Es muy probable que esto sea lo que ha ocurrido en España, y lo que hace necesario que se elabore una tradición acorde con la especificidad de su contexto (lo que podría extenderse a otros países mediterráneos como Italia y Grecia). La dependencia de modelos y categorías fraguados en países con una experien-

---

<sup>10</sup> Laarcher (1992), por ejemplo, así lo señala. Una temprana advertencia, contra ciertos excesos de la incipiente jerga multicultural fue la de Carabaña (1993). De todos modos, también para un país de mayor tradición migratoria como es Francia, De Rudder (1997), por ejemplo, considera la investigación intercultural allí realizada como una investigación en gran medida «de urgencia» y alimentada en muchas ocasiones más por motivaciones políticas que por exigencias propiamente científicas.

cia histórica y una tradición de investigación muy distintas a las de los países del sur de Europa, con una mayor presencia de minorías raciales en su territorio y con una mayor experiencia como países receptores de inmigración sólo puede ser circunstancial, en tanto la urgencia de comprender el fenómeno se antepone a la disposición de evidencia empírica suficiente y la elaboración de categorías adecuadas a ella.

Un claro ejemplo de ello es el rechazo normativo a la «asimilación», que ha impedido el estudio de lo que en sí mismo no es más que un proceso (multiforme y diverso, por lo demás) de adaptación cultural. Cuando ya se había asentado en el vocabulario español de las migraciones la versión demonizada de la asimilación cultural, no había todavía en nuestro país (recién comienza a haberlas ahora) segundas generaciones que aportaran alguna evidencia empírica sobre la que comprobar la validez de los conceptos utilizados. Éste es un vicio de la pedagogía social más progresista que en España fue más tempranamente receptiva a la cuestión multicultural que la sociología<sup>11</sup>, pero de quien buena parte de ésta la heredó, bien por urgencia, bien por comodidad ideológica. Y es que a falta de tiempo y datos, el lugar de la empiria lo ocupó la ideología o las vertientes más normativistas de una pedagogía decantada hacia una visión idealizada de la diversidad como fuente de enriquecimiento cultural. Consiguientemente, la recepción del concepto de asimilación fue más normativa que sociológica, constituyéndose prácticamente en un concepto moral que desde entonces ha gozado de una generalizada animadversión entre los estudiosos de la cuestión y que ha permanecido ajena a toda una línea de investigación sociológica que apenas es citada en los trabajos al uso<sup>12</sup>.

La sociología de la educación que en España ha ido prestando atención a la incorporación de los hijos de las familias inmigrantes desde los años 90 ha sido presa de una cierta euforia multiculturalista o xenofilia, como consecuencia de la cual la asimilación cultural ha cobrado un cierto tinte negativo derivado de su asociación con ideas como la del imperialismo cultural o el etnocentrismo. Esta tendencia dominante se resume en la idea de que la asimilación cultural sólo proporciona una integración social devaluada porque supone pagar el precio de la renuncia a una supuesta diferencia cultural, un precio que, al parecer, no puede pagarse sin perder autoestima y dignidad. En el vocabulario ya estándar en este campo, la su-

---

<sup>11</sup> La pedagogía más sociológica que representaba en su campo la alternativa a la hegemonía idealista del Opus en la pedagogía Social —la que encontró en la teoría crítica del currículum de Torres (1991) y Gimeno (1989) su principal referente— tenía también una clara querencia reproduccionista que en temas interculturales se adelantó a la producción de la sociología (Torres, 1991, por ejemplo, ya incluía un capítulo expresamente dedicado a la «discriminación racista en el sistema educativo» muy dependiente de Sarup (1989) y su clasificación de las políticas educativas asimilacionistas e integracionistas o compensatorias, cuya crítica constituyó el lenguaje básico repetido hasta la saciedad).

<sup>12</sup> Me refiero aquí al programa de investigación impulsado en los Estados Unidos por Alejandro Portes y su equipo, uno de cuyos objetos de indagación es la diversa experiencia de incorporación cultural de los hijos de las familias inmigrantes de la nueva ola migratoria de población no europea.







puestamente denigrante asimilación se contraponen, así, a la enriquecedora interculturalidad (cuando, en realidad, lo que quiera que sea eso que se llama interculturalidad, no es más que el producto de un constante proceso de asimilación cultural sociológicamente bien entendida y diferenciada). La razón de que esto fuera así creo radica en la segunda explicación. Sostengo que la hegemonía de la visión anti-asimilacionista en este campo es más ideológica que empírica porque no se basó en la investigación propia sino en la importación apresurada de una tendencia teórica básicamente norteamericana que respondía a un momento de inflexión en la tradición de estudio de la integración cultural de las minorías<sup>13</sup> y en el fácil encaje de esta tendencia en la conceptografía de unos sectores de la investigación educativa claramente volcados hacia el reduccionismo. Podría decirse que en España se ha registrado una «ansiedad de diferencia» inversa a la «ansiedad de asimilación» que (DeWind y Kasinitz, 1997) registraron para el caso de los Estados Unidos prácticamente en los mismos años. Así como allí —en su opinión— una cierta idealización del viejo «melting pot» había cuajado en la extensión de ciertos miedos a las diferencias culturales que pusieran trabas a una reproducción armónica del orden social, aquí se habría dado el fenómeno contrario: la idealización de un orden basado en una homogeneidad cultural siempre cargada de tintes represivos o de efectos desigualadores por la sociología crítica habría abierto la puerta a una exultante visión liberadora de las diferencias culturales. La recepción reduccionista de la asimilación cultural puede sintetizarse en la idea de que la escuela, en tanto que aparato ideológico del estado capitalista (tal y como rezaba la biblia althusseriana) sólo puede producir integración cultural al precio de negar y reprimir toda aquella particularidad que cuestione la ideología dominante. La asimilación cultural, en consecuencia, entendida como «devenir similar» (Brubaker, 2001) a la población autóctona se ha despreciado precipitadamente como un proceso devaluante en vez de investigarse empíricamente.

Por interesante que pueda ser el reconocimiento de la labor homogeneizadora del estado moderno, esta forma de entender la dinámica cultural de las situaciones de contacto entre individuos portadores de particularidades que pueden ser étnicamente significativas es teóricamente muy limitada en varios sentidos. En primer lugar, supone una visión excesivamente simple y esencialista de los procesos culturales de producción de la identidad y del papel desempeñado por la etnicidad. Este simplismo tiene por base una conceptualización muy estrecha de la socialización por ser excesivamente unidireccional y vertical (es decir, relación muy asimétrica y más intergeneracional que intrageneracional, lo que despreciaba el polo más joven

---

<sup>13</sup> En los EEUU, pioneros en este tipo de estudios, tampoco en los 90 la asimilación era un concepto de moda (Glazer, 1997), pero su impopularidad respondía al choque de una experiencia de incorporación cultural y movilidad social específica (la de los desdientes de las oleadas de inmigrantes de origen europeo de las primeras décadas de siglo) y de la muy distinta experiencia de estancamiento y exclusión sufrida por la población negra. De ahí surgió la denuncia antiasimilacionista del «*acting white*» (algo parecido a lo que entre ciertos sectores gitanos se considera como «*apayarse*»).

como pasivo y las relaciones entre pares como fuente de influencia). En segundo lugar, olvida la labor mucho más homogeneizadora de otros agentes, como, fundamentalmente, la televisión o el consumo de ocio. Pero por encima de todo ello, es una forma de entender la transformación cultural que deriva de un esquema teórico a priori, y que no responde a la propia experiencia de quienes son en realidad los sujetos de esa transformación. Una sociología de la educación que pretenda estudiar los procesos de transformación cultural que experimentan los descendientes de las familias inmigrantes desde este a priori normativo limita enormemente su capacidad de comprensión del fenómeno. La investigación futura debería corregir este punto si ha de abrirse a lo realmente nuevo e inesperado del fenómeno, que ya no es la inmigración en cuanto tal, como lo fue hace una década, sino su descendencia: las llamadas —con cierta imprecisión— «segundas generaciones».

Pero, ¿podría decirse entonces que la teoría de la cultura propia del reduccionismo —y hasta cierto punto del funcionalismo, pues su lógica es la misma— ha constituido el paradigma dominante con el que la sociología de la educación se ha acercado al análisis de la incorporación de alumnado procedente de la inmigración? Pues, no exactamente. En primer lugar porque la estructura social de este «segmento de agrupación temática» constituido por los sociólogos de la educación que trabajan este campo no es la que corresponde a una comunidad que trabaja bajo un paradigma dominante. En segundo lugar, porque el calado teórico de esta disciplina se mueve más bien en el más puro eclecticismo. Veámoslo algo más en detalle.

Desde luego esa conceptualización anquilosada de la transmisión cultural ha suministrado la conceptualización básica con que la sociología ha hablado de la socialización y la identidad al acercarse al fenómeno de la inmigración en la escuela, pero no porque el paisaje de la sociología de la educación interesada por la cuestión sea algo así como el jardín francés ordenado con arreglo a lo que Becher (2001) llama una «comunidad convergente» (una comunidad que se desarrolle como una red tupida y densa que comparte juicios de calidad claros y precisos fácilmente decibles de algunos axiomas ampliamente aceptados). La estructura social sobre la que se extiende el paisaje de esta «comunidad» es más bien la de una «asociación contextual floja» y deshilvanada en la que las explicaciones se interrelacionan de manera libre sin un marco teórico de referencia claramente articulado. De ahí derivan también los problemas de delimitación y una cierta sensación precaria de progreso al ser más frecuente la yuxtaposición de hallazgos que el crecimiento lineal del conocimiento.

Una visión ampliamente extendida entre ciertos sectores no es lo mismo que un paradigma dominante, y por eso la visión reduccionista de la transmisión y adaptación cultural ha coexistido con un marcado eclecticismo teórico, quizá porque —como interesantemente apuntan Morgenstern y Cabrera (1997) siguiendo a Perry Anderson— no ha habido una tradición filosófica arraigada y continuada sobre la que sostener un pensamiento crítico sólido.

En cualquier caso, este eclecticismo teórico forma parte de ese mismo paisaje difuso que representa a una comunidad científica deshilvanada y a un territorio poco definido. Son, desde luego, características de aire muy postmoderno. Al mis-



mo tiempo que la propia evolución del campo de la sociología de la educación, y sus casi repetidas secciones, ha generado una fragmentación o una especie de subdisciplinación, sus límites frente a otros campos académicos siguen siendo escurridizos y, además —más allá de las diatribas profesionales o corporativistas que ocuparon a pedagogos sociales y sociólogos durante los 80—, son cada vez más difíciles de definir dada la creciente complejidad que se descubre. Junto con el eclecticismo teórico, los contornos difusos de la disciplinariedad académica podrían considerarse seguramente como un síntoma de postmodernidad<sup>14</sup>; un síntoma de peligrosas consecuencias, sin embargo, si tiene más de fragmentación que de enriquecimiento (Derouet, 2001).

Este síntoma debe unirse al elevado porcentaje de contribuciones teóricas y al predominio de lo cualitativo y el ámbito local en la investigación desarrollada, lo que confiere a la subdisciplina una especial tendencia al construccionismo y al estudio de los «efectos débiles» de la educación. Esta predilección la hace muy apta como «sociología *para* la educación», pero abandona quizá en exceso el sentido de una sociología *de* la educación, con lo que su utilidad para el conocimiento de los microprocesos organizativos o de aula paga el precio de su desconocimiento de los macroprocesos que conducen a los «efectos fuertes» (Moore, 2004, 1996). La falta de datos sólidos sobre desigualdades de rendimiento puede ser una de las razones, unida a la escasez de grupos de investigación consolidados que puedan acometer trabajos de esta envergadura. El desarrollo de investigación en esta dirección cuenta con el inconveniente de la falta de datos oficiales que midan y permitan comparar rendimientos, quizá debido, en parte, a que —como reconoce él— la evaluación de las medidas encaminadas al apoyo de la escolarización de hijos de inmigrantes o de enfoques curriculares interculturales no es una práctica extendida en Europa (Eurydice, 2004: 71).

En conclusión, este primer esbozo del paisaje de la sociología de la educación dedicada al estudio de la diversidad cultural y de la incorporación de alumnado inmigrante al sistema educativo español muestra que su contorno y componentes no guarda unos límites claramente definidos respecto a la producción de otras disciplinas con las que comparte su objeto. Su nacimiento y evolución parecen confirmar que —como ya indicaran Halsey y Karabel en su clásica recopilación de 1977— la sociología es una ciencia que depende más del contexto social que de su lógica interna: paralelamente a la configuración de la inmigración como «problema social», y aun con retrasos y ausencias notables en sus manuales, la sociología de la educación ha institucionalizado el fenómeno como objeto ya inexcusable de su campo de estudio, y lo ha hecho más de la mano de la inmigración que de la del pueblo gitano. Las principales revistas generales de la disciplina, sin embargo, se

---

<sup>14</sup> Según Maclure (2003: 4), por ejemplo, la crítica epistemológica postmoderna y el propio desarrollo de la investigación están destruyendo los límites clásicos entre las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades.



muestran escasamente receptivas al lugar central de esta preocupación. Por su parte, los sociólogos de la educación que la comparten constituyen más un agregado de intereses afines que una comunidad convergente bajo un paradigma dominante. En su labor predomina todavía más la producción teórica y de revisión bibliográfica que la propiamente empírica, sin que ello signifique que exista una sobresaliente contribución de la disciplina a la teoría sociológica o que no existan algunos ejemplos de investigación-acción, ligados más a la investigación empírica cualitativa que a la cuantitativa.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO, J. (1996) *La escolarización de los niños gitanos*, Madrid: MTSS.
- AFONSO, A. (2001) «Tiempos y precursores portugueses de la sociología de la educación en Portugal», *Educación y sociedad*, 7: 7-26.
- AGUILAR IBÁÑEZ, J.M. (1993) «La sociología de la educación en España: una bibliografía seleccionada» en García de León, M.A. et al., (eds.), *Sociología de la educación*, Barcelona: Barcanova: 379-406.
- ALMARCHA, A. (1978) «Cien años de Sociología de la Educación en España 1877-1977», *Revista española de investigaciones sociológicas*, 2: 115-148
- APPLE, M. (1996) «Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States», *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2): 125-144.
- ASGG (1988) *Informe sobre la escolarización de los niños gitanos en España*, Madrid: ASGG.
- (1994) *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*, Madrid: CIDE (inédito).
- BALL, S.J. (2004) «The sociology of education. A disputational account», en idem. (ed.), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, Londres: RoutledgeFalmer.
- BARTOLOMÉ, M. (2000) (coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid: Narcea.
- BECHER, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.
- BONAL, X. (1998) *Sociología de la educación*, Barcelona: Paidós.
- BRUBAKER, R. (2001) «The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the U.S.», *Ethnic and racial studies*, 24(4): 531-48.
- BRUNET, I. et al. (2003) «Integración, etnicidad y acción educativa», *Revista Internacional de Sociología*, 36: 115-133.
- CARABAÑA, J. (1993) «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», *Revista de Educación*, 302: 61-82.
- (2004), «La inmigración y la escuela», *Economistas*, 99: 62-73.
- CHISHOLM, L. (1997) «La sociologie de l'éducation en Allemagne: entre Bildung et société», en Zagefka, P. op. cit.: 49-70.
- COLECTIVO IOÉ (1987) *La inmigración en España*, num. monóg. de *Documentación social*, 66.
- (1996), *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Granada: CIDE, Laboratorio de Estudios Interculturales.



- COLLINS, R. (1986) *Sociological theory*, Nueva York: Basic Books.
- CONSEJO DE EUROPA (1993) *Por una sociedad intercultural*, Madrid: Fundación Encuentro.
- DE RUDDER, V. (1997) «Quelques problèmes méthodologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance», en Aubert, F. et al., *Jeunes issues de l'immigration: de l'école à l'emploi*, París: CIEMI-L'Harmattan: 17-44.
- DEROUET, (2001) «Educación: un sector en busca de sociedad», *Revista de Educación*, 324: 79-90.
- DEWIND, J., HIRSCHMAN, CH. y KASINITZ, Ph. (1997) «Immigrant adaptation and native born responses in the making of the Americans», *International Migration Review*, 31.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Pirámide.
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (1999) *Construir la escuela intercultural*, Barcelona: Graó.
- EURYDICE (2004) *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Madrid: EURYDICE, Unidad española.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.) (1984) *Marxismo y educación*, Madrid: Akal.
- (1996) *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, Granada-CIDE: Laboratorio de Estudios Interculturales (reeditado en Ariel).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y SÁNCHEZ MARTÍN, J. (1999) «Una década de encuentros: Balance de una experiencia compartida (La Conferencia de Sociología de la Educación: 1990-99)», *vii Conferencia de Sociología de la Educación*, Murcia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003) «La segunda generación ya está aquí», *Papeles de Economía española*, 98: 238-261.
- FLECHA, R. y GIROUX, H. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R., GONZÁLEZ, F. y GUIU, J. (1987) «De la igualdad de oportunidades a la adaptación a las diferencias», *Mientras Tanto*, 33: 13-21.
- FRANZÉ, A. (2002) *Lo que sabía no valía*, Madrid: Consejo económico y social de la CAM.
- GARCÍA CASTAÑO, F. y GRANADOS, A. (1998) «Racialismo en el currículo y en los libros de texto», en BESALÚ, X. et al. (comps.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y MORNEO HERRERO, I. (2002) *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la comunidad de Madrid*, Madrid: Consejo económico y social de la CAM.
- GARCÍA DE LEÓN, M<sup>a</sup>A. (1994) «Para una historia de las disciplinas académicas. El caso de la Sociología en España (1940-1990)», *Revista complutense de educación*, 5 (2).
- GARRETA, J. (1994) «Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes», *Papers*, 43: 115-133.
- GARRIDO, M. (1980) «Problemas de la educación del pueblo gitano», *Documentación Social*, 41.
- GEERTZ, C. (1994) *Conocimiento local*, Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993) «Currículum y diversidad cultural», *Economía y sociedad*, 11: 127-154.
- GLAZER, N. (1997) *We are all multiculturalists now*, Harvard: Harvard University Press.
- GRANADOS, A. y FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (1993) «La multiculturalidad: ¿un nuevo campo de estudio para la sociología de la educación?», *iii Conferencia de Sociología de la Educación*, Baeza.
- GRAÑERAS, M. et al. (1997) *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*, Madrid: CIDE (MEC).

- et al. (1999) *Las desigualdades de la educación en España, II*, Madrid: CIDE (MEC).
- GRIGNON, C. (1993) «Culturas dominantes, cultura escolar y multiculturalismo popular», *Educación y sociedad*, 12: 137-156.
- GUERRERO SERÓN, A. (1998) «Del asimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en las sociedades multiétnicas avanzadas», en Santamaría, E. y González Placer, F. (coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*, Barcelona: Virus.
- GUSFIELD, J.R. (1994) «On the side: practical action and social constructivism in social problems theory», en Schneider, J.W. y Kitsuse, J. (eds.), *Studies in the sociology of social problems*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- INIESTA, A. (1981) *Los gitanos. Problemas socioculturales*, Madrid: Narcea.
- IZQUIERDO, A. (1996) *La inmigración inesperada*, Madrid: Trotta.
- KARABEL, J. y HALSEY, A.H. (eds.) (1977) *Power and ideology in education*, Oxford: Oxford University Press.
- LAARCHER, S. (1992) «Un object preconstruit. L'inmigration et l'école», *Migrations Formation*, 90.
- LÓPEZ, A.T. (2000) «De la reciente historia de la sociología de la educación: una apuesta por la acción transformadora», *Cultura y educación*, 17/18: 105-115.
- MACLURE, M. (2003) *Discourse in Educational and Social Research*, Buckingham: Open University Press.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, M.C. y VERA, J. (1992) «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración», *Educación y sociedad*, 10: 23-34.
- MATEO ANDRÉS, J. (1992) «Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la educación intercultural», *Bordón*, 44 (1): 75-88.
- MOLINA, F. (2001) «Apuntes para una sociología de la educación intercultural», *Cultura y educación*, 17/18: 167-179.
- MONTADON, Cl. (1997) *L'Éducation du point de vue des enfants*, Paris: L'Harmattan
- MORELL BLANCH, A. (2003) «De qè parlem les sociolgues? Quinze anys de publicacions a la revista papers», *Papers*, 70: 41-56.
- MOORE, R. (2004) «Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2).
- MORGENSTERN, S. y CABRERA, B. (1997) «La sociologie de l'éducation en Espagne: conflits corporatistes et éclecticisme théorique», en Zagefka, P. (ed.), *op.cit.*: 97-112.
- ORTEGA, F. y VÁZQUEZ, J.M. (1976) «La Sociología de la Educación en España», en Gras, A.: *Textos fundamentales en Sociología de la Educación*, Narcea, Madrid: 327-355
- RADL PHILIPP, R. (1999) «Aproximación a la trayectoria de la sociología de la educación en España», VII Conferencia de sociología de la educación, Murcia.
- RODRÍGUEZ CARRAZO, M. y FERMOSE ESTÉBANES, P. (1991) *La sociología de la educación en España: pasado inmediato y presente*, Salamanca: Dpto. Ediciones Universidad Pontificia.
- SALMOND, A. (1982) «Theoretical landscapes: on cross-cultural conceptions of knowledge», en Parkin, D. (comp.), *Semantic anthropology*, Londres: Academic Press.
- TERRÉN, E. (2001a) «La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado», *Papers*, 63/64: 82-101.





- (2001b) «La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo teórico complejo de la pertenencia étnica», *Papers*, 64.
- TOURAINÉ, A. (1977) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid: PPU.
- VAN HAECHT, A. (1999) *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*, Madrid: Miño y Davila/Biblos.
- VARELA, J. (1983) *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Madrid: UAM.
- VÁZQUEZ, (1978) *Estudio sociológico: los gitanos españoles*, Madrid: Secretariado General Gitano.
- ZAGEFKA, P. (1997) *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*, Fontenay-aux-Roses: ENS Éditions.

