

# Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación

## Diversity, Culture, Nation: The Hidden Curriculum of the Sociology of Education

Juan García-García<sup>1</sup>

### Resumen

El debate académico sobre la diversidad cultural en las aulas ha desatendido a menudo los factores estructurales y los marcos ideológicos en los que se inscriben los llamados planes o programas de educación intercultural. Ni siquiera la Sociología de la Educación, mucho más atenta que otras áreas de conocimiento al estudio del poder, la ideología y el currículum oculto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece haber estudiado en profundidad la estrecha vinculación que la escuela habría tenido desde su nacimiento con la construcción del Estado y la naturalización de la nación. Ahora bien, ¿se puede reconocer la diversidad y fomentar la inclusión en las aulas sin tematizar el estudio de naciones y nacionalismo? ¿Se puede propiciar la interculturalidad del currículo sin deconstruir el nacionalismo curricular? En este trabajo se hace un balance crítico del abordaje y el tratamiento que la Sociología de la Educación ha venido realizando de la diversidad cultural, revisando para ello su presencia desigual durante cuatro décadas de congresos nacionales y su paulatina institucionalización temática en los manuales de Sociología de la Educación. La tesis que se defiende es que la Sociología de la Educación debe liberarse de la carga excesivamente normativa y voluntarista de la educación intercultural, hablar más del poder, de ideología y de la construcción nacional, de las pretensiones de homogeneidad de la escuela y de la legitimación latente del *nosotros*. Con todo, para poder hacerlo la Sociología de la Educación debe revisar al mismo tiempo su propio currículum oculto y su nacionalismo metodológico.

### Palabras clave

Sociología de la Educación, educación intercultural, multiculturalismo, nacionalismo, globalización.

### Abstract

The academic debate on cultural diversity in classrooms has often neglected the structural factors and ideological frameworks in which the so-called intercultural education programs are embedded. Not even the Sociology of Education, much more attentive than other areas of knowledge to the study of power, ideology and the hidden curriculum in teaching-learning processes, seems to have studied in depth the close connection that the school would have had since its inception with the construction of the State and the naturalization of the nation. Can diversity be recognized and inclusion promoted in classrooms without thematizing the study of nations and nationalism? Can the interculturality of the curriculum be supported without deconstructing curricular nationalism? This article makes a critical assessment of the approach and treatment that the Sociology of Education has been carrying out on cultural diversity, reviewing its uneven presence during four decades of national conferences and its gradual thematic institutionalization in the Sociology of Education handbooks. The thesis defended is that the Sociology of Education has to free itself from the excessively normative and voluntaristic burden of intercultural education, talk more about power, ideology and nation building, about the pretensions of homogeneity of the school and the latent legitimization of the *we*. However, in order to do so, the Sociology of Education must simultaneously review its own hidden curriculum and its methodological nationalism.

### Keywords

Sociology of Education, intercultural education, multiculturalism, nationalism, globalization.

### Cómo citar/Citation

García-García, Juan (2024). Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (2), 203-221. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.2.28916>.

Recibido: 05-06-2024  
Aceptado: 12-06-2024

<sup>1</sup> Juan García-García, Universidad de Extremadura, [jgsoc@unex.es](mailto:jgsoc@unex.es).

## 1. Introducción

A comienzos del siglo XXI la política educativa española y europea aparecía singularmente comprometida con la defensa del pluralismo y de la diversidad cultural. Una serie de organismos e instituciones educativas nacionales y supranacionales se hacía eco para entonces de la apuesta decidida por el valor y la riqueza de la diversidad cultural, propiciando la llamada *educación intercultural* en los colegios de infantil, primaria y secundaria. Una educación que —de acuerdo con las Directrices de la UNESCO— habría de enseñar a los educandos «los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones» (UNESCO, 2006: 34). Auspiciada y favorecida desde organismos e instituciones como la UNESCO (2006), el Consejo de Europa (2006, 2016) o el Parlamento europeo, la educación intercultural ha tenido también acogida y protección en las distintas leyes educativas españolas (LOGSE (1990), LOE (2006), LOMLOE (2020)), y en la legislación autonómica (Torrelles Montanuy, 2022; Garreta-Bochaca *et al.*, 2022). En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en el que se establecía el currículo oficial básico de primaria, se recogía asimismo la necesidad de formar en «competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas» (Real Decreto, 126/2014: 67).

Sin embargo, tras más de dos décadas largas de propuestas y modelos interculturales, el balance de tales políticas educativas parece marcado por la ambivalencia y el escepticismo, cuando no por una abierta melancolía y pesimismo. Como afirma la lingüista Ingrid Piller, los colegios de todo el mundo han sido extraordinariamente lentos a la hora de adaptarse a la existencia de la diversidad cultural; los propios centros educativos se han mostrado casi siempre conservadores y renuentes a la hora de incorporar la diversidad al currículum y a la práctica del aula (Piller, 2017). De hecho, si en España y en la mayoría de países europeos se propugnan y defiendan hoy abiertamente los principios y valores de la *educación intercultural*, el currículum escolar diseñado y aplicado por los centros educativos sigue manteniendo en la práctica la misma función asimilacionista y homogeneizadora que la escuela habría cumplido desde sus orígenes (Dietz, 2012). La escuela moderna nació —como se recordará— como una institución asimilacionista, uniformizadora, un dispositivo de normalización cultural y lingüística en manos del Estado; esto es, como un proyecto político de construcción de la Nación («nation-building»). Y la construcción del *nosotros* nacional dejó siempre fuera del currículum muchas *otras* voces, lenguas y culturas minoritarias (Gellner, 1983; Ramírez y Boli, 1987).

El debate y la investigación académica sobre la diversidad e interculturalidad en la escuela —en el que vienen participado educadores, pedagogos, filólogos, sociólogos, antropólogos y filántropos de todo tipo— ha desatendido a menudo los factores estructurales y los marcos ideológicos en los que se inscriben sus planes y programas —lastrados a menudo de un cierto normativismo e idealismo ingenuo. Ni siquiera la Sociología de la Educación, mucho más atenta que otras áreas de conocimiento al estudio del poder, la ideología y el currículum oculto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece haber estudiado en profundidad los nexos o vínculos —explícitos o implícitos, manifiestos o banales— que la escuela seguiría teniendo hoy con la nación, la comunidad imaginada sobre la que se cimentó la pretensión moderna de homogeneidad cultural (Siebers, 2019; Tormey, 2006; Tröhler, 2020). Estos olvidos u omisiones plantean cuestiones o dudas importantes en el debate sobre la educación intercultural: ¿se puede reconocer la diversidad y fomentar la inclusión en las aulas sin tematizar el *nosotros*, la propia identidad nacional? ¿Se puede propiciar la interculturalidad del currículum sin deconstruir al mismo tiempo el

nacionalismo curricular? Y, por último, ¿se puede hacer todo ello sin cuestionar abiertamente nuestros olvidos y omisiones, nuestro currículum oculto, esto es, el nacionalismo metodológico de las ciencias sociales? (García-García y Rina Simón, 2023).

Este trabajo pretende hacer un balance y una revisión crítica de la consideración que la Sociología de la Educación ha venido haciendo de la diversidad e interculturalidad en las aulas. En el primer apartado se repasan algunos de los problemas, lagunas y carencias de las políticas y programas de educación intercultural, tal y como han sido señaladas desde la pedagogía, la antropología, la lingüística o la sociología. En el segundo apartado, acotando el foco de la atención a la literatura estrictamente sociológica, se hace un análisis cuantitativo de la presencia que la temática de la diversidad y la interculturalidad ha tenido a lo largo del tiempo en los congresos nacionales de Sociología y en los manuales de Sociología de la Educación. En el tercer y definitivo apartado se analiza y revisa el material codificado en los manuales para hacer un balance crítico de la contribución de la disciplina al tratamiento de la diversidad en las aulas. La tesis central del artículo es que la sociología debe liberarse del corsé excesivamente normativista y voluntarista de la literatura sobre interculturalidad; hablar mucho más del poder, del estado y la ideología nacionalista; del *habitus* monocultural de la escuela y de la legitimación latente del *nosotros*. Con todo, nada de ello será posible si la Sociología de la Educación no revisa al mismo tiempo su propio currículum oculto y su nacionalismo metodológico.

## 2. Educación intercultural. Breve estado de la cuestión

Los programas y planes de educación intercultural que se han venido aplicando en la escuela de numerosos países a lo largo de estas últimas décadas arrojan unos resultados inciertos, inconsistentes, si no claramente insatisfactorios. De hecho, la investigación más reciente viene señalando y lamentando una serie de obstáculos, trabas o escollos en los que los que la mayoría de los planes de educación intercultural terminarían encallando. A falta de mejor denominación, pueden agruparse en tres obstáculos fundamentales: el decalaje de los proyectos, la paradoja de la inclusividad y la carencia de pensamiento crítico.

- **El decalaje de los proyectos.** El primer obstáculo guarda relación con el sesgo normativo de unos programas de investigación e intervención formulados a menudo con marchamo pedagógico, que parten de una visión algo idealizada y apromblemática de la diversidad cultural (Dietz, 2012; Terrén, 2005). «Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad» —afirma la UNESCO (2001)— «la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos». Esta visión herderiana y romántica de la convivencia intercultural, que confunde «diversidad cultural» y «diversidad biológica», no siempre se corresponde con la realidad de lo que acontece en las aulas. A juicio de Aguado-Odina y Sleeter (2021: 1), la educación intercultural se ha convertido en «una expresión retórica» que alude en todo caso a un modelo renovador ideal, pero que no se asocia con prácticas reales en los centros escolares. De hecho, si en algo parece coincidir la mayoría de investigadores e investigadoras es en la brecha, desajuste o decalaje que existe entre el plano de los proyectos interculturales y el de la realidad; entre las proclamas institucionales de la UNESCO y del Consejo de Europa y su posterior aplicación efectiva; entre los discursos pedagógico-normativos de la dirección escolar y del profesorado y su práctica real en las aulas (Garreta-Bochaca *et al.*, 2022; González-Faraco y González-Falcón, 2020; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022).

- **La paradoja de la inclusividad.** Al margen de este cisma entre deseos y realidades, la literatura más reciente señala un segundo obstáculo complejo y paradójico que amenaza los propósitos manifiestos de la interculturalidad. Si bien la educación intercultural se plantea en principio como una educación integral y transversal que implica una revisión completa de los currícula para provecho de la totalidad del alumnado, las prácticas interculturales en el aula se limitan con frecuencia a actividades esporádicas o puntuales de índole costumbrista o folclórica, referidas a categorías desfavorecidas de inmigrantes, minorías o grupos étnicos. De este modo, el concepto de *diversidad* no se considera de forma amplia, ni se refiere casi nunca al *nosotros* (nuestra diversidad); la diversidad se asocia más bien con situaciones deficitarias y con actuaciones compensatorias dirigidas a los *otros*, al alumnado de familias emigrantes que puebla *nuestras* aulas (Guichot-Reina, 2021; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Leiva Olivencia, 2017; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022). Como afirmaban García Castaño y Granados Martínez (2000: 13-14), los parámetros básicos de la diversidad se diseñan a partir de una «línea fuerte», la nacionalidad del inmigrante, asumiendo al mismo tiempo que la pertenencia nacional informa necesariamente de los rasgos culturales del alumnado.

Ahora bien, al exotizar y estereotipar al alumnado según su nacionalidad —una especie a «conservar», diría la UNESCO— las políticas interculturales en la escuela corren el riesgo de reificar las diferencias, de naturalizar las fronteras nacionales allí donde se proyectaban puentes de «respeto, entendimiento y solidaridad» (UNESCO, 2006: 34). Esta sería la paradoja última de unas políticas aparentemente inclusivas: si bien reclaman el reconocimiento de la diversidad, las actividades realizadas en el aula reproducen la alteridad y categorizan a un alumnado minorizado como extranjero y emigrante (Aman, 2015; Bryan, 2009; González-Faraco y González-Falcón, 2020; Gorki, 2008; Lastres Aguilar y Olmos Alcaraz, 2022).

- **La carencia de pensamiento crítico.** La retórica normativista e idealista de la diversidad y las actividades folclóricas que exotizan a las minorías, dificultando su integración en condiciones igualitarias, están asimismo relacionadas con un tercer obstáculo en la aplicación efectiva de la interculturalidad: las carencias competenciales del profesorado. Como varias investigaciones recientes han puesto en evidencia, una mayoría del profesorado español en formación y en ejercicio continúa teniendo una visión restrictiva, ingenua y superficial de la educación intercultural, vinculándola a menudo con la educación compensatoria, o con las necesidades de adaptación cultural y lingüística del alumnado de origen inmigrante (Gómez Barreto *et al.*, 2017; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Íñiguez-Berrozpe *et al.*, 2021). Esta visión de la educación intercultural ha sido calificada por algunos autores como «interculturalismo funcional», un instrumento de integración unidireccional y asimilacionista del alumnado de origen inmigrante en el Estado-nación de acogida (Tubino, 2011; Walsh, 2010). En este sentido, se ha señalado también la necesidad de que el profesorado se abra a concepciones de la interculturalidad más reflexivas y complejas, capaces de incorporar en sus propuestas un cuestionamiento crítico sobre la identidad y el poder, sobre las jerarquías establecidas y las ideologías políticas que las legitiman (González-Faraco y González-Falcón, 2020; Gorski, 2008; Lastres Aguilar y Olmos Alcaraz, 2022; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022; Walsh, 2010). En todo caso, como veremos en este trabajo, una interculturalidad más crítica y reflexiva ha de reconocer también el estrecho vínculo ideológico que ha existido en el último siglo y medio entre la escuela, la nación y el nacionalismo (Dietz, 2017; García-García y Rina Simón, 2023).

### 3. Sociología y diversidad cultural en el aula. Nueva aproximación panorámica

El surgimiento del interés de la Sociología de la Educación por la diversidad y la interculturalidad en las aulas se remonta en España al periodo de aprobación y entrada en vigor de la LOGSE (1990), coincidiendo con el rápido aumento de la presencia del alumnado de familias extranjeras en los colegios del país. «... si existe consenso en situar el inicio de la sociología de la educación española en el ciclo histórico político de la reforma de 1970... 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», afirmaba Terrén (2005: 100). En un excelente artículo publicado ahora hace dos décadas, Eduardo Terrén realizó un primer balance y revisión panorámica de las contribuciones de la Sociología de la Educación al estudio de la diversidad en la escuela, contabilizando para ello las aportaciones aparecidas en revistas, congresos, conferencias y manuales. Con la ventaja que da el tiempo transcurrido, se pueden actualizar aquí algunos de sus datos.

Por ejemplo, Terrén señalaba en su artículo que el interés por la diversidad en las aulas se había abierto paso a finales de siglo en los congresos nacionales de sociología, bajo el epígrafe anglosajón de «multiculturalismo», llegando a sumar entre un 10% y un 20% de todas las comunicaciones congresuales presentadas en la sección o grupo de trabajo de Sociología de la Educación. Los datos actualizados indican que el interés por este subcampo se ha mantenido hasta nuestros días bajo la denominación de «interculturalidad» o «educación intercultural» (que se impone ahora a la rúbrica de «multiculturalismo») (tabla I). No obstante, el interés de los y las congresistas ha sido muy desigual en las distintas ediciones, variando entre el 21% de las comunicaciones presentadas en el Congreso Español de Sociología de 2010 y el escaso 2,9% en el de 2016. Además, aunque en 2019 y en 2022 el número de aportaciones habría vuelto a escalar por encima del 10%, en los últimos cuatro congresos nacionales la cuestión de la interculturalidad/multiculturalidad en las aulas no ha contado ya con un grupo de trabajo, sesión o subsección específica (a diferencia de lo que había venido ocurriendo casi ininterrumpidamente a lo largo del cuarto de siglo anterior).

**Tabla I. Contribuciones sobre diversidad cultural en la escuela en los Congresos Nacionales de Sociología (1984-2024)**

AÑO	COMUNICACIONES	COMUNICACIONES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL		
	TOTAL*	TOTAL	%	GRUPO DE TRABAJO (GT) O SESIÓN ESPECÍFICA (S)
1984	12	0	0	
1989	45	5	11,1	GT «La educación en diferentes situaciones étnico culturales»
1992	66	13	19,6	S «Multiculturalismo»
1995	67	10	14,9	S «Multiculturalismo»
1998	56	9	15,7	S «Multiculturalismo y escuela»
2001	52	5	9,6	NO (pero subsección en Sesión 2.ª de Educación y desigualdades sociales: «Cultura gitana y desigualdad. El papel de la escuela»)
2004	43	7	16,2	NO
2007	64	13	20,3	S «Interculturalidad, convivencia escolar y género»
2010	66	14	21,2	S «Educación intercultural, inmigrantes y gitanos»
2013	97	9	9,2	S «Educación y diversidad cultural»
2016	67	2	2,9	NO
2019	88	9	10,2	NO
2022	64	8	12,5	NO
2024	82	8	9,7	NO

\*Total de las comunicaciones presentadas en la Sección o Grupo de Trabajo de Sociología de la Educación.

Ahora bien, si la participación en los congresos de sociología ha sido muy desigual a lo largo de todo el período, la presencia en los manuales de Sociología de la Educación ha sido cada vez mayor. De hecho, mientras que Terrén se lamentaba de que muchos de los manuales publicados hasta 1995 no incluyeran un tratamiento de la cuestión, la mayoría de los que se han publicado a lo largo del presente siglo cuentan ya con un capítulo o epígrafe dedicados a la diversidad cultural en las aulas (tabla II). En este sentido, al margen de los previsibles vaivenes congresuales, la codificación del tema en los manuales de la disciplina es un claro indicio de su institucionalización.

**Tabla II. Diversidad cultural en los manuales de Sociología de la Educación**

AÑO (ED.)	AUTOR	TÍTULO	CAPÍTULO/EPÍGRAFE ESPECÍFICO
1978	Fermoso Estébanez, P.	«Sociología de la Educación: estudio del sistema educativo español»	Nada
1981	Pizarro Ponce de la Torre, N.	«Fundamentos de la Sociología de la Educación»	Nada
1987	Lerena, C. (ed.)	«Educación y Sociología en España»	Capítulo: «Consideraciones sociológicas acerca de los enseñantes, la escuela y el problema lingüístico en Cataluña»
1989	Quintana Cabanas, J. M.	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «La educación multicultural»
1989	Ortega, F. et al. (comp.)	«Manual de Sociología de la Educación»	Nada
1990 (1ª)	Fernández Enguita, M.	«La escuela a examen»	Nada
1991	Sánchez de Horcajo, J. J.	«Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación»	Nada
1993	García de León, M. A. et al. (eds.)	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Multiculturalismo y género en la sociología de la educación anglosajona»
1994	Almeida, J.	«Sociología de la Educación. Notas para un curso»	Epígrafe: «Género, clase y grupo étnico en la educación»
1995 (5ª)	Fernández Enguita, M.	«La escuela a examen»	Capítulo: «Escuela y relaciones étnicas» Capítulo: «Clase, género y etnia: un balance comparado»
1996	Gómez Jaldón, C. y Domínguez Gómez, J. A.	«Sociología de la Educación. Manual para maestros»	Nada
1996	Guerrero Serón, A.	«Manual de Sociología de la Educación»	Subepígrafe: «Grupo étnico»
1998	Bonal, X.	«Sociología de la Educación»	Subepígrafe: «Escuela y educación multicultural»
1999	Taberner Guasp, J.	«Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas»	Epígrafe: «Rasgos básicos, universales culturales y pluralidad cultural» Epígrafe: «Escuela y multiculturalismo» Epígrafe: «Nacionalismo, cultura y escuela» Epígrafe: «Algunas actuaciones de política escolar ante problemas étnicos, nacionalistas o lingüísticos»
2000	Fermoso Estébanez, P. y Pont Vidal, J. (eds.)	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Campos específicos de investigación sociológica del lenguaje» Epígrafe: «Sociología del currículum»
2001	Moreno Mínguez, A.	«Sociología de la Educación: Claves Teóricas»	Subepígrafe: «La educación ante la diversidad cultural: las variables de género y etnia en la Sociología de la Educación»
2003	Fernández Palomares, F. (coord.)	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Educación y diversidad cultural»
2012	Romero Navarro, F.	«Sociología de la Educación»	Epígrafe: «Diversidad, multiculturalismo y sistema educativo»
2012	Beltrán, J. y Hernández, F. J. (coord.)	«Sociología de la Educación»	Capítulo: «Diversidad cultural y educación»
2012	Trinidad Requena, A. y Gómez González, J. (coord.)	«Sociedad, familia, educación. Una introducción a la Sociología de la Educación»	Capítulo: «Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar»
2013	Moraes, N. et al.	«Sociología de la Educación para educadores»	Epígrafe: «Sociedades etnofragmentadas: etnicidad e inmigración» Epígrafe: «Desigualdades sociales en el ámbito educativo: expectativas y rendimientos según origen social y étnico» Epígrafe: «Multiculturalidad, interculturalidad y educación»
2015	Fernández Fernández, M.	«Sociología de la Educación. Teoría y recursos didácticos»	Capítulo: «La etnicidad y la educación»
2021	Trinidad Requena et al. (coord.)	«La educación desde la sociología. Comunidad, familia y escuela»	Capítulo: «Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar» Capítulo: «La educación intercultural en contextos multiétnicos y multiculturales»
2023	Urraco Solanilla, M. (ed.)	«Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación»	Capítulo: «Diversidad cultural en el contexto educativo»

Por último, la escolarización del alumnado de origen emigrante ha seguido siendo el tema más abordado por la Sociología de la Educación en el capítulo o apartado de la diversidad cultural. Han sido *ellos* —seguidos de la minoría de etnia gitana— el principal objeto de atención y análisis en nuestras ponencias y manuales. No sólo eso: parece que lo habrían sido cada vez más. De hecho, en los años 80 y 90 varios manuales incorporaban un capítulo o epígrafe sobre el conflicto étnico-cultural y lingüístico en las escuelas de Cataluña o el País Vasco; y en las sesiones o grupos de trabajo de Sociología de la Educación de los Congresos referidos se incluían ponencias sobre el bilingüismo en Cataluña y la normalización de las ikastolas. Pero la huella de los conflictos lingüísticos dentro del Estado se ha ido perdiendo casi por completo en manuales y congresos de sociología (tan sólo una ponencia en las ediciones de 2007, 2013, 2019 y 2024; ninguna en las de 2010, 2016 y 2022)<sup>2</sup>. Se desdibuja así aún más —que diría Terrén— «esta especie de recordatorio de que la pluralidad cultural está también en el nosotros» (2005: 107).

#### 4. Dentro del manual: Qué decimos (y llamamos) sobre diversidad cultural

Los manuales y enciclopedias de cualquier disciplina académica sintetizan y envasan de forma práctica y previsible el conocimiento autorizado y de sentido común de sus investigadores, organizándolo en temas o capítulos para su difusión y docencia universitaria (Billig, 1995; Tröhler, 2020). Para ir más allá de la aproximación panorámica, vertical y cuantitativa del apartado anterior, se propone ahora un recorrido a ras de tierra y sin brújula por el territorio familiar y trillado del manual, deteniéndonos en algunos lugares comunes de la Sociología de la Educación. No basta con visitar capítulos reservados específicamente a la interculturalidad; para una revisión más completa habrá que deambular fuera de estas secciones. De hecho, tan importante como lo que decimos es lo que llamamos y damos por sentado sobre la diversidad, cuando dejamos de hablar de ella. La hipótesis que orienta este apartado es que los obstáculos señalados arriba sobre la educación intercultural —su decalaje, paradoja y carencias— pueden rastrearse también en los planteamientos de la Sociología de la Educación; y así seguirá siendo en tanto que la disciplina no aborde en profundidad el vínculo entre escuela y nacionalismo.

##### 4.1. Espacios de diversidad, burbujas de tolerancia

Detengámonos primero en los capítulos específicos dedicados a la educación intercultural. La gestión de la diversidad derivada de los procesos migratorios recientes ha sido, como se avanzó, el tema preferente de la Sociología de la Educación en las secciones consignadas del manual. «En este capítulo abordamos... la relación entre diversidad cultural y educación, aproximándonos desde una dimensión del fenómeno que es la incorporación de alumnos de origen extranjero», se dice en uno de ellos (Martínez Morales y Ramírez Rangel, 2012: 186). Con pocas excepciones, todos parten de esta vinculación temática entre *diversidad* e *inmigración* (Merino *et al.*, 2003; Soriano Miras y Sobczyk, 2012; Moraes *et al.*, 2013). Si España ha pasado de ser un país productor de emigración a un país de inmigración —se afirma en otro capítulo—, «¿cómo tratar la diversidad cultural a través del sistema educativo?» (Merino *et al.*, 2003: 375). «... cada vez se hace más necesario indagar sobre las relaciones existentes entre migración, diversidad cultural y educación», se afirma en un tercero (Soriano Miras *et al.*, 2021: 265).

En muchos de estos capítulos o epígrafes se sigue el mismo esquema expositivo, con escasas modificaciones: se habla de la nueva migración y la incorporación del alumnado de origen extranjero; de las distintas políticas de integración implementadas (asimilación, separación, marginación, integración

---

<sup>2</sup> En el caso de los manuales se puede citar la excepción de Fermín Romero Navarro (2012).

cultural); de las posibles explicaciones del bajo rendimiento escolar del alumnado de familia emigrante; de los distintos modelos de gestión de la diversidad cultural aplicados a la escuela (modelo de compensación cultural, de visibilización de las diferencias, de emancipación cultural, etc.). En todos los capítulos, sin excepción, se alterna a menudo la dimensión más analítica o descriptiva del oficio de sociólogo con una dimensión más prescriptiva o normativa, la del educador y el pedagogo que hace causa de la diversidad cultural. «En las sociedades multiétnicas, cuando se pretende evitar conflictos se orienta la escuela hacia la tolerancia, la comunicación intercultural y la lucha contra la discriminación», afirma José Taberner (1999: 175). En un mundo globalizado, multiétnico y pluricultural —afirma Maximiliano Fernández—, «se debe trabajar, desde la escuela, por la integración sociocultural de minorías étnicas... [y] la educación intercultural juega un papel de primer orden» (2015: 129).

En algunos manuales, la defensa normativa de la diversidad se acompaña de una visión idealizada y voluntarista de la convivencia multicultural, fuente inagotable de enriquecimiento mutuo (Almeida, 1994; Quintana Cabanas, 1989; Nieto Bedoya, 2000; Fernández Fernández, 2015). El capítulo o apartado se convierte en tales casos en terreno abonado al desideratum, en un espacio acotado al optimismo reformista de la pedagogía: tolerar al *otro*, respetar al *otro*, acoger al *otro*, celebrar al *otro*. «... la escuela debería enseñar la tolerancia... los niños deben aprender a respetar a quienes piensan o son de otra manera... El mandamiento se resume en una palabra: no discriminar» (Almeida, 1994: 135). No parece necesario atender al contexto socioeconómico del alumnado, ni a la distribución estratificada de bienes culturales y simbólicos entre aquellos *otros* y la mayoría<sup>3</sup>. De hecho, desde la perspectiva más voluntarista y psicologista bastaría con que el docente arrancara las malas hierbas del prejuicio y la xenofobia de la mente del discente. «... [la educación multicultural] se basa en una diversidad étnica en el aula, en la eliminación del material didáctico que contenga prejuicios raciales, y en una intervención de los educadores que evite la marginación étnica y que, sobre todo, estimule la relación entre los diversos grupos y la adquisición de actitudes interculturales» (Quintana Cabanas, 1989: 399-400).

La visión idealizada de la diversidad y la convivencia multicultural bebe de otra idea o supuesto que recorre los manuales: la llegada inexorable de un tiempo nuevo, la era de la globalización, descrita por oposición a la era moderna; un tiempo que conlleva el tránsito del pasado al futuro, de local a global, de homogéneo a heterogéneo. «Nunca como ahora formamos parte toda la Humanidad de una “aldea global” —afirma Romero Navarro—, “la Europa del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural y multiétnico... [que] exige aprender a convivir juntos en la diferencia”» (2012: 315). Podemos encontrar referencias al nuevo tiempo histórico en los epígrafes dedicados a la interculturalidad (Fernández Fernández, 2015; Nieto Bedoya, 2000; Romero Navarro, 2012); pero también en los consignados específicamente a la globalización o al impacto educativo de las TIC (como si todas fueran caras del mismo destino). «... la circulación de bienes, ideas y de las mismas personas nos conduce a un nuevo tipo de sociedad más abierta e intercultural... La vieja cultura, basada en la tradición y la ancestralidad, podía ser monolítica; la cultura actual... debe ser abierta y plural como lo es nuestro mundo» (Rotger Cerdà, 2003: 416-420).

3 Como si se hace desde otros manuales. P. ej., véase Bonal, 1998; Martínez Morales y Ramírez Rangel, 2012; Merino *et al.*, 2003; Soriano Miras y Sobczyk, 2012.

## 4.2. Reificar la cultura, alterar a los otros

El concepto de *cultura* tiene aquí especial importancia. En los capítulos dedicados a la interculturalidad se incluye casi siempre una cierta reflexión sobre la noción de cultura, en especial, sobre la necesidad de evitar sus interpretaciones estáticas, esencialistas y reificantes. «Las culturas no son un baúl de recuerdos que hay que conservar intacto», afirman Merino *et al.*, (2003: 378). «Las culturas no son construcciones estáticas, homogéneas ni aisladas, sino que se hallan en contacto e interaccionan permanentemente», afirman Martínez Morales y Ramírez Rangel (2012: 190). En este punto, varios autores advierten de los peligros y contradicciones de unas políticas interculturales que, pretendiendo incluir, acaban reproduciendo la alteridad, reforzando las fronteras que ya existen y creando límites nuevos (Moraes *et al.*, 2013; Soriano Miras y Sobczyk, 2012; Soriano Miras *et al.*, 2021). Lo que más preocupa es la posibilidad de que el profesorado maneje una noción esencializada, estereotipada y reificante de los grupos culturales, con los efectos subsiguientes en término de expectativas diferenciales, etiquetaje, estigmatización y discriminación. «... los agentes educativos tienden a clasificar y a organizar a los estudiantes en grupos uniformes... *homogeneizando* y *jerarquizando*», «los marcadores culturales sirven de ítems a la hora de identificar al alumnado diferente» (García Santacruz y Florez-Estrada, 2023, pp. 209-210; véase también Martínez Morales y Ramírez Rangel, 2012; Moraes *et al.*, 2013).

Ahora bien, ningún autor parece advertir que también los sociólogos y sociólogas de la educación utilizamos no pocas veces las mismas categorías culturales que maneja el profesorado en las aulas escolares. Por ejemplo, la misma reificación cultural puede estar realizándose —de forma más sutil y paradójica— en los pasajes reservados a la globalización y la diversidad. De hecho, si se habla de *globalización* como de un tránsito (del pasado al futuro, de homogéneo a heterogéneo, de monocultural a multicultural), y de la interculturalidad como de un reto (acoger, tolerar, respetar a niños/as de familias emigrantes) nadie puede cuestionar siquiera su pertenencia ancestral a una cultura pretendidamente unitaria y uniforme (Chernilo, 2006). Dicho de otra forma, el discurso de la diversidad tiene el efecto de negar la posibilidad misma de que la cultura de quien acoge, tolera y respeta (la cultura del *nosotros*) nunca haya sido homogénea, ocultando las relaciones de poder que han existido siempre entre mayorías y minorías. El discurso inclusivo de la interculturalidad presenta la diversidad como un fenómeno «anormal», «nuevo», «inusual» y «extraño» (Bryan, 2009: 312-314; Aman, 2015).

Pero no sólo eso. Tan relevante o más que lo que decimos en unos epígrafes sobrecargados de normatividad y buenas intenciones es, sin duda, lo que llamamos o damos por sentado en otros muchos espacios textuales. Por ejemplo, en los capítulos iniciales, en los que se definen conceptos fundamentales de la disciplina, como *cultura* y *sociedad*. En relación al primero, la mayoría de manuales fija una definición unitaria, homogénea, cohesionada y funcional de la *cultura*, sin que se cuestione en ningún caso la asociación o correspondencia natural con el segundo de los conceptos (*sociedad*). Para Entrena Durán *et al.*, la cultura es el «conjunto de elementos ideales (creencias, valores, etc.) y materiales (monumentos, artes, tecnología, etc.) mediante el cual una sociedad manifiesta su especificidad y la legitima» (2021: 26). Para Guerrero Serón la cultura es «el cemento de la sociedad», «el conjunto de ideas y costumbres que se aprenden, comparten y transmiten de generación en generación» (1996: 38-39). Fermín Romero la define como «[el] modo de vida de los miembros de una sociedad dada», transmitida «de generación en generación» (a cada sociedad, su cultura; a cada cultura, su sociedad, «no pueden existir la una sin la otra») (2012: 155). Para Moraes *et al.*: «la cultura [es]... el modo de vida propio de cada sociedad

humana, que contiene el pasado y el presente de los grupos y razas humanas, de una sociedad... Cada sociedad tiene su... cosmovisión y su propio sistema de valores...» (2013: 57)<sup>4</sup>.

Así, aunque en varios pasajes pueda debatirse la actualidad o pertinencia normativa de una noción más híbrida, procesual y desterritorializada de la cultura en los tiempos líquidos de la globalización, al definir los conceptos fundamentales rescatamos la concepción monolítica, sólida y territorializada de *cultura*, tal y como fuera acuñada por la antropología y la sociología de los siglos XIX y XX. En estos y otros apartados del manual (como en el capítulo de «cultura y socialización») los sociólogos evocamos y parasitamos las viejas fórmulas y acepciones del evolucionismo y del funcionalismo, con citas obligadas de autores como Edward Tylor o Talcott Parsons (Calle Alzate, 2023; Costa Granell, 2012; Guerrero Serón, 1996; Fernández Fernández, 2015; Romero Navarro, 2012; Picasso, 2023); cuando no reutilizamos las voces del historicismo y el relativismo cultural o lingüístico de Johann Herder o Edward Sapir (Almeida, 1994; Fernández Palomares, 2003c; Moraes *et al.*, 2013; Romero Navarro, 2012). «En cada sociedad las personas son diferentes, organizan su vida conforme a proyectos diferentes», necesitan «la producción de personas diferentes» durante el proceso de «socialización», afirma Fernández Palomares (2003c: 206).

### 4.3. Reproducir la sociedad, naturalizar el nosotros

En el apartado de conceptos fundamentales la cultura aparece junto a un concepto clave que orienta y delimita el trabajo del sociólogo/a: la *sociedad*. La sociología es la «ciencia de la sociedad», se dice en las primeras páginas de los manuales (Almeida, 1994; Beltrán y Hernández, 2012; Romero Navarro, 2012). Para ser más preciso, el concepto de sociedad no sólo se vincula al de *cultura*; también a un *territorio*, un *Estado*, una *población*, unas *fronteras* y un *sistema educativo*. Como afirmaba Michael Billig, la sociedad que estudia la sociología ha sido creada «a imagen y semejanza del Estado-nación» (1995: 53). O en palabras de Ulrich Beck: «el concepto de sociedad se aplica sólo a la nación-Estado» (2000: 80). En los pocos manuales de Sociología de la Educación en los que se define el término *sociedad* se le otorga este mismo significado. Para Fermín Romero una sociedad debe incluir «unidad demográfica (población)», «unidad geográfica» (y fronteras que la delimiten), «unidad de base cultural», «orden social básico», «grupos e instituciones» (2012: 40). Para Francisco Entrena la sociedad es «un grupo de gente que vive en un territorio determinado, sujeto a un sistema común de autoridad política, y que tiene consciencia de poseer una identidad colectiva que lo diferencia de los otros grupos sociales que habitan en otros territorios circundantes o más o menos lejanos» (2012: 21).

No obstante, la mayoría de manuales no considera necesaria esta definición. Como el resto de ciencias sociales, la Sociología de la Educación parece atrapada por «la supuesta naturalidad e incuestionabilidad de un mundo dividido en sociedades, siguiendo las fronteras de los Estados nacionales» (Wimmer y Glick Schiller, 2002: 304). Un supuesto tan obvio o evidente —para quien escribe, para quien nos lee— que no es necesario explicitarlo. Aún más importante y significativo que la no-definición del término *sociedad* en las primeras páginas del libro es la aceptación implícita de su significado a lo largo de todo el manual. «[L]a sociedad... [es] el concepto fundamental del que partimos y al que continuamente nos referiremos» —afirma Fernández Palomares— «el marco que da sentido a los distintos conceptos y planteamientos en que nos apoyaremos y que utilizaremos (cultura y socialización,

<sup>4</sup> En algunos casos —como hace Guerrero Serón— los autores matizan después el grado de homogeneidad e indivisibilidad de las culturas (véase también Calle Alzate, 2023). Con todo, la definición de partida tiene casi siempre una factura funcionalista

los tipos de sociedades, las desigualdades, el cambio social, etc.» (2003b: 15). Los sociólogos de la educación hablamos una y otra vez de la *sociedad*, la estudiamos y comparamos, la medimos y evaluamos, la suponemos y la damos por descontada. Al hacerlo así, participamos de forma sutil y velada en la construcción y naturalización del *nosotros*, de su cultura, su estado y sus fronteras (García-García y Rina Simón, 2023).

Dicho de otra forma, los Estados-nación son reificados en el manual como los marcos naturales de análisis, observación y pertenencia, sea cual sea el capítulo en que nos ubiquemos: en el dedicado a los clásicos, Marx, Durkheim y Weber, para quienes el estudio de la sociedad era *ipso facto* el estudio de los Estados nacionales; en el de los clásicos contemporáneos, Parsons, Althusser, Bowles y Gintis, Bernstein o Bourdieu, para quienes el sistema educativo *nacional* era el objeto de investigaciones sobre escolarización, socialización, estratificación, movilidad o reproducción social; en el de la historia del sistema educativo y sus reformas, donde se reconstruye una historia *nacional* que se remonta a la Ley Moyano y desemboca en la LOMLOE; en el de las funciones sociales de la educación, en el que se analiza el papel del Estado-nación como garante de la custodia, socialización y formación de nuestros menores; en el de las desigualdades de clase, género y etnia en la educación, en el que se acota los análisis y datos empíricos a la escuela nacional; en general, en todas las tablas estadísticas que salpican aquí y allí los manuales con los datos del INE sobre *nuestra* sociedad, *nuestra* economía, *nuestra* familia, *nuestro* sistema educativo. “Los datos estadísticos, los relatos históricos, los análisis políticos, las contrastaciones con las esferas de la economía, la cultura, la familia... todas las aproximaciones a la escuela se han desarrollado, sistemáticamente, en el ámbito y desde el punto de vista nacional», afirma Fernández Enguita (2010: 278).

En el reciente manual de Urraco Solanilla (2023), publicado dos décadas después de que Beck calificara el término *sociedad* de categoría zombi, la palabra en cuestión es la que más veces se repite (en 513 ocasiones), con más frecuencia incluso que la palabra *escuela* (398). De nuevo, sin necesidad de definir su significado, la voz *sociedad* reproduce y naturaliza con lenguaje sociológico neutro, estadístico y aparentemente banal la existencia y continuidad del *nosotros*, una comunidad política imaginada, autónoma, unitaria, culturalmente homogénea. No es posible avanzar mucho más en una perspectiva crítica y reflexiva sobre la diversidad cultural en las aulas sin cuestionar previamente la supuesta naturalidad y homogeneidad del *nosotros*; ni es posible hacerlo sin tematizar un aspecto que apenas ha sido abordado en los manuales: la influencia del nacionalismo en la escuela.

#### 4.4. Olvidar la historia, olvidar *nuestro* nacionalismo

A pesar del interés de la Sociología de la Educación por el estudio del poder, la ideología y la construcción social y curricular de las identidades, la disciplina apenas ha prestado atención hasta la fecha al estudio del *nacionalismo*. Si en el manual de Urraco Solanilla la palabra *sociedad* se contaba por cientos (513), la palabra *nación* no llegaba a la veintena (15), y el *nacionalismo* prácticamente desaparecía (1). Podría decirse lo mismo de los restantes manuales (con la excepción de Taberner Guasp (1999)): el nacionalismo no se menciona, o solo se hace de manera puntual e incidental. Y algo más importante debe señalarse: allí donde el término nacionalismo aparece se refiere casi siempre a la escuela del pasado y/o a la escuela de los otros (García-García y Rina Simón, 2023).

Sin duda, el aspecto más tratado en los manuales hace alusión al nacimiento de la escuela de masas como agencia capital de *nation-building*, un dispositivo curricular concebido por las élites del Estado para construir la unidad y homogeneidad cultural de la nación, silenciando otras voces y culturas minoritarias. «Las naciones han tenido en las aulas un instrumento privilegiado para crear o reforzar su identidad como tales», afirma Fernández Enguita (1990: 33). Sin necesidad de mencionar la palabra nacionalismo, pero con referencias directas o veladas a las tesis modernistas de Ernest Gellner, John Boli y Richard Ramírez, los manuales recuerdan en distintos pasajes este vínculo ideológico fundamental y primigenio entre la institución escolar y el Estado moderno (Beltrán y Hernández, 2012; Bonal, 1998; Fernández Enguita, 1990; Fernández Palomares, 2003a; Guerrero Serón, 1996; Taberner Guasp, 1999; Trinidad Requena *et al.*, 2021; Urraco Solanilla, 2023). «La institucionalización de la escuela viene a contribuir a esa homogeneidad cultural que precisan las naciones, estandarizando una única lengua, transmitiendo una historia oficial nacional y una identidad nacional, construida a través de mitos y símbolos patrios», afirma Santamaría López (2023: 117).

Ahora bien, el vínculo nación-escuela se tematiza en pasajes de contenido histórico (García-García y Rina Simón, 2023). Por ejemplo, en aquellos apartados del manual que abordan la génesis del Estado-nación, los orígenes del sistema educativo, o la construcción histórica y social del currículum (García Gràcia, 2003; García Lastra, 2012; Pérez-Agote, 2012; Santamaría López, 2023); o en aquellos otros en los que se vuelve a evocar a los padres fundadores, en especial a Durkheim y su propuesta de reconstituir la «homogeneidad suficiente» a una sociedad de alta división del trabajo (Granados Martínez, 2003; Guerrero Serón, 1996; Marqués Perales, 2021; Taberner Guasp, 1999). Solo este vínculo seminal e instituyente de *nación y escuela* —emplazado siempre en el pasado— parece suscitar interés. Las referencias principales al nacionalismo curricular remiten a una fase inicial de la formación del Estado, al tránsito a la sociedad moderna y a la institucionalización de la escuela; a un estadio de desarrollo que las sociedades occidentales habrían superado, siguiendo un esquema que evoca también a los teóricos de la modernización. En palabras de Guerrero Serón, la escuela española habría «evolucionado» en los siglos XIX y XX «desde la idea de nación a la de ciencia» (1996: 105).

Sin necesidad de abandonar este esquema neoevolucionista, las referencias al nacionalismo pueden reaparecer como regresión a un estado autoritario y a una escuela adoctrinadora, allí donde se habla de la escuela franquista (Guerrero Serón, 1996; Romero Navarro, 2012; Taberner Guasp, 1999). O en pasajes dedicados a la lengua, la cultura o la política educativa, para aludir a un nacionalismo étnico y excluyente que una mayoría de autores atribuye a otros países y a las nacionalidades históricas (Almeida, 1994; Jerez Mir, 2000; Taberner Guasp, 1999)<sup>5</sup>. Por último, en pasajes reservados a la globalización y la educación intercultural, para referirse a la actitud de quienes no son capaces de vivir en una era global, abierta, multicultural y tolerante (Fernández Fernández, 2015; Rotger Cerdà, 2003; Romero Navarro, 2012; Taberner Guasp, 1999). Así, el nacionalismo reaparece como obstáculo psicológico y categoría moral, como «prejuicio» o reacción emocional frente a lo desconocido. La sociedad globalizada y del riesgo provoca el retorno a «sentimientos más primarios de horda, tribu, nación, secta», afirma Rotger Cerdà (2003: 416).

De hecho, muy pocos autores ven el nacionalismo como una ideología radicada en la escuela actual, naturalizadora del *nosotros*. Entre las excepciones puede señalarse a Soriano Miras y Sobczyk que,

5 Si bien no todos se manifiestan en contra de las reivindicaciones de las nacionalidades históricas (Rotger Cerdà, 1987; Romero Navarro, 2012).

en su capítulo sobre diversidad cultural, cuestionan la efectividad de políticas interculturales en una escuela al servicio del Estado-nación, dedicada a «la homogeneización cultural en nombre de ideologías nacionalistas» (2012: 330; Soriano Miras *et al.*, 2021: 278). En la misma línea, Martínez Morales y Ramírez Rangel advierten sobre la función de la escuela en la construcción de Estados-nación «con pretensiones de homogeneidad» (2012: 186-187); y de la fuerza de un «nacionalismo metodológico» que seguiría operando a través del currículum manifiesto y oculto: la escuela homogeneiza y clasifica por nacionalidad, ignora las culturas minoritarias, utiliza categorías y estereotipos simplificadores que refuerzan el trato discriminatorio del profesorado sobre el alumnado, etc. Además del pobre tratamiento de la diversidad en el currículum manifiesto, la escuela reproduce las diferencias culturales «a través del currículum oculto» (2012: 197-198).

A pesar del interés que la Sociología de la Educación ha mostrado siempre por los procesos ideológicos que están detrás del currículum manifiesto, no deja de sorprender la escasa atención en los manuales a los conceptos de *nacionalismo metodológico* (Chernilo, 2006; Wimmer y Glick Schiller, 2002), banal (Billig, 1995) y cotidiano (Fox y Miller-Idriss, 2008), hoy ampliamente utilizados por otras áreas de conocimiento. Salvo el de Beltrán y Hernández (2012), ningún manual se hace eco de unas categorías analíticas que permitirían conocer mejor la influencia del nacionalismo curricular en la era de la globalización. De hecho, la investigación más reciente ha señalado que, más que una doctrina trasnochada o un prejuicio psicológico, el nacionalismo seguiría siendo una ideología penetrante y transversal, naturalizadora del *nosotros* en las aulas y los patios de colegio (Beniscelli *et al.*, 2019; Millei, 2018; Parra Monserrat y Segarra Estarells, 2018; Tröhler, 2020, 2023). Una ideología que seguiría influyendo en las categorías utilizadas por el profesorado, como apuntaban Martínez Morales y Ramírez Rangel; pero también en los conceptos, las medidas estadísticas, los análisis empíricos y las comparaciones internacionales manejadas banalmente por los propios sociólogos y sociólogas de la educación, como hemos visto en apartados anteriores.

## 5. Reflexiones finales

El profesorado de educación infantil y primaria sigue teniendo una perspectiva restrictiva, ingenua y superficial de la diversidad en el aula, centrada artificialmente en el alumnado de origen emigrante y limitada a la realización de actividades de carácter costumbrista que, o bien tienen escasa incidencia educativa o, aún peor, propician la reificación y naturalización de las categorías culturales. Contamos ahora con suficientes datos empíricos que apuntan a las numerosas carencias competenciales del profesorado español en formación y en ejercicio (Garreta-Bochaca *et al.*, 2022; Gómez Barreto *et al.*, 2017; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Íñiguez-Berrozpe *et al.*, 2021). En este sentido, se ha señalado la necesidad de una mejora sustantiva en la formación inicial y continua de los docentes, que les prepare para la diversidad desde una perspectiva más crítica y reflexiva (Guichot-Reina, 2021; Essomba Gelabert *et al.*, 2019; Hinojosa-Pareja y López-López, 2018; Torrelles Montanuy *et al.*, 2022). Ahora bien, una formación crítica sobre la diversidad en las aulas ha de desprenderse del corsé edulcorado y voluntarista de la literatura; incorporar cuestiones clave sobre la construcción social e histórica de las identidades; y, en especial, reconocer el vínculo ideológico existente entre nacionalismo y escuela. La escuela moderna surgió como un proyecto monocultural, homogeneizador y asimilacionista; un proceso de *nation-building*, de construcción del nosotros (Dietz, 2012; Gellner, 1983).

En este artículo se ha hecho una revisión del grado y modo en que la Sociología de la Educación ha participado en el debate académico sobre la diversidad cultural en las aulas. Actualizando una revisión previa de Eduardo Terrén (2005), se ha contabilizado primero la presencia del tema a lo largo de cuatro décadas de congresos y manuales, arrojando un balance desigual: si el interés en los congresos ha sido discontinuo, con un momento álgido en los celebrados en la primera década del siglo XXI y un descenso del interés y la visibilidad en los últimos congresos, la atención a la diversidad cultural en los manuales ha sido cada vez mayor, un indicio claro de su institucionalización como objeto de estudio. En el apartado central del artículo se ha realizado una valoración más cualitativa, a partir del material codificado en los manuales. A pesar de la mayor cobertura en los manuales, la Sociología de la Educación repite algunos errores comunes a la literatura sobre educación intercultural: aplaude y celebra la diversidad de los nuevos emigrantes en pasajes o espacios consignados a la tolerancia; reifica fuera de ellos la vieja noción homogénea y territorializada de la *cultura*; reproduce y naturaliza la *sociedad* como ámbito de pertenencia, observación y medida; y, por último, olvida el estudio del nacionalismo curricular y del nacionalismo metodológico.

Sin duda, la Sociología de la Educación ha mostrado siempre un interés singular por analizar los procesos ideológicos que operan de manera velada, oculta, banal e inadvertida en el ámbito del aula, adoptando la forma de visiones naturalizadas de la realidad que escapan a la crítica de los participantes del sistema educativo. En este sentido, pocas disciplinas podrían contribuir más que la nuestra a salir del *impasse* en el que hoy se encuentra las políticas y programas de educación intercultural. No obstante, para poder hacerlo debe distanciarse previamente de las pompas y burbujas del interculturalismo normativo; hablar de nuevo del poder, el Estado-nación y su ideología constitutiva; del *habitus* monocultural de la escuela, de sus pretensiones homogeneizadoras y de la legitimación latente del *nosotros*. En suma, la Sociología de la Educación debe tematizar y poner en la agenda lo que habría sido durante mucho tiempo su propio currículum oculto: la relación nacionalismo y escuela.

## Referencias bibliográficas

- Aguado-Odina, Teresa y Sleeter, Christine (2021): "Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible". *Profesorado*, 25 (3), 1-5.
- Almeida, Julio (1994). *Sociología de la Educación. Notas para un curso*. Barcelona: Ariel.
- Aman, Robert (2015): "The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education". *Journal of Intercultural Studies*, 36 (2), 149-165. DOI: <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008431>.
- Beck, Ulrich (2000): "The Cosmopolitan Perspective". *British Journal of Sociology*, 51 (1), 79-105.
- Beltrán, José y Hernández, Francesc (coord.) (2012). *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Beniscelli, Leonora; Riedemann, Andrea y Stang, Fernanda (2019): "Multicultural y, sin embargo, asimilacionista". *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>.
- Billig, Michael (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.

- Bryan, Audrey (2009): “The Intersectionality of Nationalism and Multiculturalism in the Irish Curriculum: Teaching Against Racism?”. *Race, Ethnicity and Education*, 12 (3), 297-317. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613320903178261>.
- Calle Alzate, Laura (2023): “Cultura, significados e implicaciones” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Council of Europe (2006): *Religious Diversity and Intercultural Education. A Reference Book for Schools*.
- Council of Europe (2016): *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.
- Costa Granell, Xavier (2012): “Socialización y cultura” en José Beltrán y Francesc Hernández (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Chernilo, Daniel (2006): “Social Theory’s Methodological Nationalism”. *European Journal of Social Theory*, 9 (1), 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431006060460>.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: FCE.
- Dietz, Gunther (2017): “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 192-207.
- Entrena Durán, Francisco (2012): “La sociología como ciencia social” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- Entrena Durán, Francisco et al. (2021): “La sociedad vista desde la sociología” en Antonio Trinidad et al. (coord.): *La Educación desde la Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Essomba Gelabert, Miquel Àngel; Guardiola Salinas, Josep y Pozos Pérez, Katia Verónica (2019): “Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 43-62.
- Fernández Enguita, Mariano (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, Mariano (2010): “Algunas cosas que deben cambiar en la sociología, si no lo han hecho ya”. *Estudios de Sociología*, 15 (28), 271-288.
- Fernández Fernández, Maximiliano (2015). *Sociología de la Educación*. Madrid: OMM Press.
- Fernández Palomares, Palomares (coord.) (2003a). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Fernández Palomares, Francisco (2003b): “El estudio sociológico de la educación” en Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Fernández Palomares, Francisco (2003c): “Socialización y escuela” en Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Fox, Jon y Miller-Idriss, Cynthia (2008): “Everyday Nationhood”. *Ethnicities*, 8 (4), 536-563. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1468796808088925>.

- García Castaño, Javier y Granados Martínez, Antolín (2000): “¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales?”. *Curriculum*, 14, 9-27.
- García-García, Juan y Rina Simón, César (2023): “Windless Flags. Nations and Nationalism in the Sociology of Education”. *International Journal of Sociology of Education*, 12 (2), 111-140. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.10851>.
- García Gràcia, Maribel (2003): “El sistema de enseñanza como construcción histórica y social” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- García Lastra, Marta (2012): “Políticas y reformas educativas” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- García Santacruz, María José y Florez-Estrada, Leticia (2023): “Diversidad cultural en el contexto educativo” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Garreta-Bochaca, Jordi, Torrelles-Montanuy, Àngels y Cárcamo-Vásquez, Héctor (2022): “La educación primaria en España y la diversidad cultural”. *Psicoperspectivas*, 21 (1), 1-11. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2323>.
- Gellner, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Gómez Barreto, Isabel; Gil Madrona Pedro y Martínez López, María (2017): “Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil”. *Interciencia*, 42 (8), 484-493.
- González-Faraco, Juan Carlos y González-Falcón, Inmaculada (2020): “Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas”. *Revista de Educación*, 387, 67-88. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Gorski, Paul (2008): “Good Intentions are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education”. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>.
- Granados Martínez, Antolín (2003): “Las funciones sociales de la educación” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Guerrero Serón, Antonio (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Guichot-Reina, Virginia (2021): “Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula”. *Teoría de la Educación*, 33 (1), 173-195. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.22984>.
- Hinojosa-Pareja, Eva y López-López, Carmen (2018): “Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers’ Perspective”. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (3), 74-92. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>.
- Íñiguez-Berrozpe, Tatiana et al. (2021): “Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación”. *Revista de Sociología de la Educación*, 14 (2), 139-156. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>.

- Jerez Mir, Rafael (2000): “Sociología del sistema educativo español” en Paciano Feroso y Josep Pont (eds.): *Sociología de la Educación*. Valencia: Nau Llibres
- Lastres Aguilar, Nazaret y Olmos Alcaraz, Antonia (2022): “¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística”. *Cuestiones Pedagógicas*, 1 (31), 181-198. DOI: <https://doi.org/10.12795/10.12795/CP.2022.i31.v1.10>.
- Leiva Olivencia, Juan José (2017): “La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas”. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Educación (LOGSE). BOE, 238.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, 106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE). BOE, 340.
- Marqués Perales, Ildefonso (2021): “La aportación de los clásicos a la sociología de la educación” en Antonio Trinidad, Félix Fernández Castaño, Juan Francisco Bejarano Bella y María Jesús Santiago Segura (coord.): *La Educación desde la Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Martínez Morales, Ignacio y Ramírez Rangel, Verónica (2012): “Diversidad cultural y educación” en Beltrán y Hernández (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Merino, Rafael; Sala, Guillem; Troiano i Gomà, Helena (2003): “Desigualdades de clase, género y etnia en educación” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Millei, Zsuzsa (2018): “Pedagogy of nation: a concept and method to research nationalism in young children’s institutional lives”. *Childhood*, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568218810078>.
- Moraes, Natalia; Brändle, Gaspar; Fernández Casado, Ana Belén y García Escribano, Juan José (2013): *Sociología de la Educación para Educadores*. Murcia: Diego Martín.
- Nieto Bedoya, Margarita (2000): “Sociología del currículum” en Paciano Feroso y Josep Pont (eds.): *Sociología de la Educación*. Valencia: Nau Llibres.
- Parra Monserrat, David y Segarra Estarells, Josep Ramon (2018): “El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea” en Alejandro Quiroga y Ferran Archilés (eds.): *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España*. Granada: Comares.
- Pérez-Agote, José María (2012): “Cambio social y educación” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, familia, educación*. Madrid: Tecnos.
- Picasso, Florencia (2023): “El proceso de socialización” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Piller, Ingrid (2017). *Intercultural Communication*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Quintana Cabanas, José María (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Dykinson.

- Ramírez, Francisco y Boli, John (1987): “The Political Construction of Mass Schooling”. *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. BOE, 52.
- Romero Navarro, Fermín (2012). *Sociología de la Educación*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rotger Cerdà, Josep María (1987): “Consideraciones sociológicas acerca de los enseñantes, la escuela y el problema lingüístico en Cataluña” en Carlos Lerena (ed.): *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.
- Rotger Cerdà, Josep María (2003): “Escuela y comunidad” en Francisco Fernández Palomares (coord.): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Santamaría López, Elsa (2023): “La escuela como organización social: recorrido histórico, crisis y desafíos contemporáneos” en Mariano Urraco (ed.): *Sociedad, familia, formación*. Madrid: Catarata.
- Siebers, Hans (2019): “Are Education and Nationalism a Happy Marriage?”. *British Journal of Sociology of Education*, 40 (1), 33-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1480354>.
- Soriano Miras, Rosa y Sobczyk, Rita (2012): “Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar” en Antonio Trinidad y Javier Gómez (coord.): *Sociedad, Familia, Educación*. Madrid: Tecnos.
- Soriano Miras, Rosa y Sobczyk, Rita (2021): “Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar” en Antonio Trinidad Requena y Francisco Javier Gómez González (coord.): *La Educación desde la Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Taberner Guasp, José (1999). *Sociología y Educación*. Madrid: Tecnos.
- Terrén, Eduardo (2005): “Sociología de la Educación, Inmigración y Diversidad Cultural: una aproximación panorámica”. *Tempora*, 8, 97-119.
- Tormey, Roland (2006): “The Construction of National Identity through Primary School History: the Irish Case”. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (3), 311-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690600750494>.
- Torrelles Montanuy, Àngels (2022): “Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI”. *Revista de Sociología de la Educación*, 15 (3), 315-336. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.
- Torrelles Montanuy, Àngels; Cerviño Abeledo, Irimia y Lasheras Lalana, Pilar (2022): “Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en educación primaria”. *Profesorado*, 26 (2), 367-391. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>.
- Trinidad Requena, Antonio y Gómez González, Javier (coord.) (2012). *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Tecnos.
- Trinidad Requena, Antonio; Fernández Castaño, Félix; Bejarano Bella, Juan Francisco y Santiago Segura, María Jesús (coord.) (2021). *La Educación desde la Sociología*. Comunidad, familia y escuela. Madrid: Tecnos.

- Tröhler, Daniel (2020): “National Literacies, or Modern Education and the Art of Fabricating National Minds”. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (5), 620-635. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1786727>.
- Tröhler, Daniel (ed.) (2023). *Education, Curriculum and Nation-Building*. New York: Routledge.
- Tubino, Fidel (2011): “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6-7 (7), 1-14.
- UNESCO (2006): Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural. UNESCO.
- Urraco Solanilla, Mariano (ed.) (2023). *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*. Madrid: Catarata.
- Walsh, Catherine (2010): “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en Jorge Viaña Uzieda, Luis Tapia, Catherine Walsh (eds.): *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Andrés Bello.
- Wimmer, Andreas y Glick Schiller, Nina (2002): “Methodological Nationalism and Beyond: Nation-state building, Migration and the Social Sciences”. *Global Networks*, 2 (4), 301-334. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>.

## Nota biográfica

**Juan García-García** es Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología y Doctor por la universidad Complutense de Madrid. Profesor de Sociología de la Educación de la universidad de Extremadura. Autor de numerosos artículos en revistas sociológicas de impacto nacionales y extranjeras. Entre sus líneas principales de investigación figura el estudio del nacionalismo y su vinculación con la ciencia y la escuela moderna.