

HSE

Historia Social y | Social and Education
de la Educación | History

Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reproductor al Compromiso con la Transformación Social

Tatiana Iñiguez Berrozpe¹, Ana Burgués de Freitas²

1) Universidad de Zaragoza, España

2) Universidad de Barcelona, España

Date of publication: October 23rd, 2013

Edition period: October 2013-February 2014

To cite this article: Iñiguez, T. & Burgués, A. (2013). Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reproductor al Compromiso con la Transformación Social. *Social and Education History*, 2(3), 296-340.
doi: 10.4471/hse.2013.17

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/hse.2013.17>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

History Remnants of the SE in Spain: from the Reproduction Role to the Commitment with Social Transformation

Tatiana Iñiguez Berrozpe
Universidad de Zaragoza

Ana Burgués de Freitas
Universidad de Barcelona

Abstract

The Sociology of Education (hereinafter SE) in Spain is in a great moment. In a very short period of time it has gone from being unknown by global Sociology and not valued at all by the be international SE to be a key reference for both and cited by several of their main authors. In the same period, it has gone from not having generated any real improvement in our schools to having sociologists of many of our universities making important contributions to overcome school failure and exclusion. Sociologists of twenty of our universities have decided to feed this accelerated progression of the scientific and ethical level of our discipline by recovering its history. It is important that they have decided to take on this task before the written documents and personal testimonies disappear which correct the basic errors of the little writings done until the moment on this issue. For this study we have conducted personal and collective interviews with 33 people protagonists of the facts here explained. In addition we have analyzed all the documentation available on Internet and documentation facilitated by the same interviewees. This article intends to be a compilation of all these analysis in an effort to narrate an unfinished, exciting and full of challenges story.

Keywords: sociology of education, history, reproduction, social transformation

Retales de la Historia de la SE en España: del Papel Reproductor al Compromiso con la Transformación Social

Tatiana Iñiguez Berrozpe
Universidad de Zaragoza

Ana Burgués de Freitas
Universidad de Barcelona

Resumen

La Sociología de la Educación (en adelante SE) en España está en un gran momento. En muy poco tiempo ha pasado de ser desconocida por la Sociología mundial y nada valorada por la SE internacional, a ser una referencia clave de ambas y citada por varios de sus principales autores/as. En el mismo periodo, ha pasado de no haber generado ninguna mejora real en nuestros centros educativos, a que sociólogos/as de muchas de nuestras universidades estén realizando importantes contribuciones para superar el fracaso escolar y la exclusión. Sociólogas/os de veinte de nuestras universidades han decidido alimentar esta progresión acelerada del nivel científico y ético de nuestra disciplina recuperando su historia. Es importante que hayan decidido emprender esta tarea antes de que desaparezcan los documentos escritos y los testimonios personales, que corrigen los elementales errores de lo poco que se ha escrito hasta ahora sobre esta cuestión. Para la elaboración de este trabajo hemos realizado entrevistas personales y colectivas a 33 personas protagonistas de los hechos que aquí se explican. Además hemos analizado toda la documentación disponible en Internet y la que nos han proporcionado las personas entrevistadas. El presente artículo pretende ser una recopilación de todos estos análisis en un afán de relatar una historia inacabada, apasionante y llena de futuros retos.

Palabras clave: sociología de la educación, historia, reproducción, transformación social

2013 Hipatia Press
ISSN: 2014-3567
DOI: 10.4471/hse.2013.17

Por segundo año consecutivo, y tras el éxito de la convocatoria anterior, la *Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa* (AMIE)¹, organizó entre el 4 y el 5 de julio en Tarragona el *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa* (CIMIE)². En este contexto, la *Asociación Mediterránea de SE* (AMSE)³, organización colaboradora de AMIE, propuso un encuentro previo a las jornadas del congreso entre sus socios y socias para realizar una puesta en común de historias, recuerdos y momentos importantes por los que ha pasado la disciplina a lo largo de su breve trayectoria.

El proceso de puesta en común de las distintas historias que procedían de las experiencias de profesorado, investigadoras e investigadores relacionados con la SE, se basó en el envío de un e-mail a todas las personas que forman parte de AMSE, en el que se solicitaba la aportación de historias, recuerdos y momentos importantes por los que ha pasado esta disciplina. Éstas serían publicadas en la página web de la Asociación con el nombre de “Retales de historia de SE”⁴ y centrarían el encuentro anteriormente citado, celebrado el 3 de julio en Tarragona.⁵ Todo ello, no sólo con el fin de compartir historias personales, sino, además, con el objetivo de lograr un impacto social y académico.

En el camino seguido por la SE en nuestro país podemos distinguir 3 fases fundamentales: orígenes como disciplina científica; desarrollo universitario en los años ochenta y noventa partiendo de premisas althusserianas; y madurez a partir de la década de los noventa incorporándose ya definitivamente a las teorías de la Sociología general de gran relevancia y probado éxito a nivel internacional con dimensión transformadora. Éstas serán precisamente las etapas que, a continuación, se detallan en el artículo para comprender la situación de nuestra disciplina, momento actual y retos de futuro sobre los cuales se reflexionará en el último epígrafe a modo de conclusión.

En esta suerte de metaciencia, realizar una historia crítica basada en la memoria colectiva (Kansteiner, 2002) más allá de lo relatado por unos pocos se convierte en tarea esencial si no queremos incurrir en omisiones y falsedades, presentes en todo relato dominante que sólo ha sido construido a partir de lo contado por quien ostenta un poder jerárquico no democrático. Así, ésta sería una historia incompleta sin las vivencias de los “otros”

protagonistas, las compañeras y los compañeros que con su afán de lograr una ciencia intelectualmente excelente y socialmente útil se han topado con aquéllos y aquéllas que querían impedirlo para no perder su antiguo estatus fundamentado en el feudalismo antedicho. Estas vivencias son la prueba de que las utopías pueden convertirse en realidades. El presente artículo pretende ser una recopilación de todas ellas en un afán de relatar una historia inacabada, apasionante y llena de futuros retos.

Orígenes de la SE en España

Aunque autores y autoras como Ortega (*apud. Varela, 2001, p. 93*) sitúan los inicios de la SE en España bien entrada la década de los setenta, ya desde el siglo XIX existen lúcidas aproximaciones a esta disciplina, con una modernidad muy superior al constreñimiento en el que posteriormente discurriría ésta en las dos últimas décadas del siglo XX.

En esta suerte de “prehistoria” de la SE encontramos numerosas figuras relevantes, como Francisco Giner de los Ríos, Joaquín Costa o Joaquín Sama, entre otros (*Vázquez, 2012*). Los dos primeros en 1875 ya se constituyeron en pioneros del antidogmatismo y antifeudalismo universitario al negarse a acatar las recomendaciones del marqués de Orovio sobre la necesidad de someter las teorías que explicaban en clase o sus publicaciones al dogma de la iglesia católica. Huyendo de las férreas restricciones dogmáticas de la Universidad Central de Madrid respecto a temas educativos, ambos, junto con otros intelectuales destacados de la época, fundan en 1876 la Institución de Libre Enseñanza (ILE). Este centro servirá a partir de ese momento y hasta la Guerra Civil Española para introducir las más avanzadas teorías científicas y experiencias pedagógicas extranjeras (*Gil Novales, 1983*).

Aunque estos autores no se referían a la SE como tal, de sus escritos nacen ideas extremadamente contemporáneas. Giner de los Ríos⁶ es considerado por distintos autores como uno de los padres de la SE en España (*Almarcha, 1978*). Este intelectual supera el positivismo y el idealismo abogando por una educación que sirva para conseguir un fin: que el hombre sea libre, capaz de crear nuevas realidades culturales (*Laporta, 1988*). En general, en la obra de los miembros de la ILE existe una gran

reivindicación de las Ciencias Sociales como ciencias con finalidad práctica, abogando por su utilidad. Respecto a la educación sus ideas van a favor de la igualdad de la mujer, la eliminación de la tarima, colocando al profesorado al nivel de su alumnado, reivindican la educación popular y permanente, abogan por la necesidad de colaboración entre todos los agentes implicados en el proceso educativo (en ese momento: maestro, cura y familia), defienden el aprendizaje colaborativo entre personas de características heterogéneas, entienden la figura del maestro más que como un educador, como un coordinador de otros educadores que proceden de la sociedad en general y colocan a la escuela como motor fundamental de cambio que debe extender su influencia a todo el territorio (Medrano Mir, 1986). Pero esta reivindicación de la escuela y, en consecuencia, el importante papel que ésta debe jugar en la sociedad, según Costa, debe ir apoyada en métodos científicos y en experiencias de éxito contrastadas. En sus propias palabras:

El antiguo concepto de la escuela no se aviene ya con los nuevos métodos que la ciencia proclama y la experiencia acredita (...) la escuela, tal y como yo la concibo, es la sociedad entera, la naturaleza entera, en una palabra, el mundo (Costa *apud.* Medrano Mir, 1986, p.132)

Por lo tanto, éstos y otros autores ya desde finales del siglo XIX estaban aportando ideas que más de un siglo después están logrando hacer avanzar la educación en pro de la transformación social. Un referente internacional, por tanto, silenciado durante muchos años, del que actualmente somos herederos en nuestra disciplina.

En nuestro contexto en el que tenemos un referente reconocido internacionalmente por la educación de la mujer, por la educación popular que es la Institución de Libre Enseñanza, en este contexto y sabiendo toda la contribución al cambio social que se hizo, que sea el franquismo más mediocre el que precisamente persiguió a muchos que formaron parte de ella, es una suerte que hayamos recibido esa herencia. (6)⁷

En el siglo XIX también se produce otro hito fundamental que tampoco ha trascendido con la relevancia que merece, en el curso 1898-1899 se inicia el proceso de enseñanza de la Sociología en la Universidad Central (actual Complutense de Madrid), otorgándose, además, la primera cátedra de la disciplina mediante concurso a Manuel Sales y Ferré gracias a sus publicaciones sobre Sociología y por decisión unánime de la comisión. No obstante, su paso del krausismo al positivismo granjearía a su obra numerosas críticas que propiciaron su silenciamiento durante todo el siglo posterior (Núñez Encabo, 1999).

Con el comienzo del siglo XX continúa la preocupación de ciertos estudiosos por los problemas sociales de la educación, con una clara orientación krausista e influencia de la Institución Libre de Enseñanza (Almarcha, 1978). No obstante, la etapa que discurre entre 1917 y 1960 es de estancamiento en aquellos estudios que relacionan los temas sociales con la educación; antes de la guerra civil, debido a la escasa influencia de los importantes avances que la Sociología estaba realizando a nivel internacional, aludiendo a la educación tanto directa, principalmente a través de Durkheim⁸, como indirectamente, en el caso de Weber⁹; y durante el franquismo, por el férreo control educativo de Iglesia y Estado, existiendo una importante censura en temas tradicionalmente asociados a la SE, como la relación de la marginación social y la pobreza con la escolarización.

Tras ese período de notable estancamiento se produce otro hecho que, hasta el momento, apenas ha trascendido en las recopilaciones sobre la historia de la Sociología, la creación del Centro de Enseñanza e Investigación Sociedad Anónima (CEISA)¹⁰ (Vidal-Beneyto, 2009). El CEISA era un colectivo de formación e investigación en Sociología de efímera presencia en nuestro país (1965-1969) con una voluntad de equiparar a esta ciencia al mismo nivel que el resto, pero otorgándole una orientación eminentemente transformadora.

El principio básico para el funcionamiento de CEISA era la autogestión y los participantes en CEISA entendían la sociología como una actividad científica destinada a desvelar la realidad de los fenómenos sociales, que no podía confinarse en su análisis, sino que debía proponerse transformarla. (...) En consecuencia, el

propósito de nuestro proyecto no era la formación de los profesionales que reclamaba el mercado sino la de científicos comprometidos con la transformación y el progreso social. (Vidal-Beneyto, 2009, p. 26)

Esta experiencia que abogaba por una sociología humanista y socialmente útil, así como por la introducción de metodologías cualitativas en la investigación social, destacando en ello Alfonso Ortí Benlloch, encontró a nivel internacional el apoyo del que carecía dentro de nuestras fronteras, lo cual, desgraciadamente, no pudo evitar su cierre por parte de las fuerzas del orden franquistas en 1969. Este hecho puede comprenderse en el contexto de represión en el que ocurrió, lo que resulta más inexplicable es el silenciamiento del que fue objeto después de la Transición, pese a haber sido un notable ejemplo de independencia y resistencia intelectual.

Que esta esforzada resistencia académica e intelectual haya sido silenciada por la mayoría de los historiadores y de los políticos de la España actual, prueba que la transición intransitiva que la propició, dejó las cosas en las manos que quería: las de la clase dominante. Destino al que siguen contribuyendo, de manera sorprendente, compañeros pretendidamente a la izquierda (Vidal-Beneyto, 2009, p. 26)

Superando Errores

En la mayor parte de los escritos actualmente existentes sobre el tema, se dice explícitamente o se da a entender que los estudios universitarios de Sociología comenzaron en 1973 en La Complutense y que la SE como tal se inicia con la primera Cátedra de SE ganada por Lerena en La Complutense. Ambas afirmaciones son erróneas. Los estudios universitarios de Sociología en España nacieron en los años sesenta en Bilbao, en la Universidad de Deusto.

En la Universidad de Deusto, “veinte años llevaba funcionando con éxito el Instituto de Ciencias Sociales cuando obtuvo el rango de Facultad” (AA.VV. 1995, p. 68). En el curso 1963-64, “unos estudios de sociología,

de campo interno hasta ahora, salen a la demanda estudiantil y logran un primer curso de 20 alumnos” (Saenz, 1978, p. 218). “En el curso 1966-67 se incorporan al claustro profesores formados en Alemania, Estados Unidos y Francia...el curso 1973-74 cuenta con un número respetable de alumnos, 486, en sus dos especialidades de Sociología Industrial y Urbana” (AA.VV. 1995, p. 218).

Pero centrémonos en concreto en la SE, que es el objeto específico de este artículo. Veamos, por ejemplo, el siguiente relato:

Carlos Lerena fue, además, el primero en tener a su cargo, como profesor universitario, las enseñanzas de SE. Entre 1976 y 1980 se ocupó de ellas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense, periodo en el que tuve la satisfacción de trabajar con él como ayudante. En 1980 obtuvo brillantemente la cátedra de SE creada en España, concretamente en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de dicha universidad a pesar que había sido creada con otras intenciones. Esa fue una de esas ocasiones, relativamente escasas en nuestra Universidad, en que la categoría administrativa acordada estuvo a la par con la categoría intelectual de la persona. (Fernández Enguita, 1988, p. 59).

Este texto contiene valoraciones y errores que impregnan la percepción que el autor tiene sobre unos hechos y que a continuación datos micro socio históricos fácilmente demostrables probarán otra realidad bien distinta de la anteriormente transmitida. Así pues, antes que Lerena en 1976 (y el propio Fernández Enguita como ayudante), hubo profesorado que impartió en la universidad SE; por ejemplo, aportamos aquí el programa de SE que en 1972 se impartía en Deusto. Entre las lagunas de ese relato, hay algunas muy significativas. Dice que el profesor al que ayudaba ganó la cátedra brillantemente, pero silencia que el presidente del tribunal era un sociólogo que había presidido el Instituto de la Opinión Pública franquista, y no especifica que el otro candidato (Alberto Moncada) ya había dado clase en Stanford ocho años y había publicado varias obras de SE. Tampoco se señala que Moncada era y es conocido por la Sociología mundial y quien ganó la cátedra no.

El mismo artículo de la cita anterior señala que:

Escuela, Ideología y Clases Sociales en España”. No voy a decir que fuera la primera obra señera de SE en España, pero sí la segunda (la primera fue una de Ignacio Fernández de Castro en 1973), la de Lerena fue la primera producida en la universidad. (Fernández Enguita, 1988, p. 59)

Se reconoce aquí que, cuando ganó “brillantemente” la cátedra, lo hizo sin tener publicado ni un solo libro (en aquella época casi nadie publicaba “artículos de ranking”). Sin embargo, se oculta que el otro candidato sí los tenía. Ambas cosas pueden comprobarse todavía hoy en ISBN.

Leyendo ese tipo de escritos se saca la conclusión de que la SE empieza con Lerena, que se convierte así en cita obligada y, fallecido éste en muy tristes circunstancias, es sustituido por su ayudante, el autor del artículo citado. El dominio de sus seguidores supuso subordinar durante dos décadas la SE española al modelo de la reproducción creado por Althusser. Se enseñó ese modelo durante años ocultando que Althusser escribía sobre lo que no había leído y que había estrangulado a su mujer, es decir, que no era precisamente un modelo ni de ciencia ni de ética.

Quienes defendían una SE científica, no sexista y no racista fueron atacados por los seguidores de Althusser (no solo de Sociología, también de filosofía y otras disciplinas) por hacer “críticas personales”. Por ejemplo, por criticarle que hubiera asesinado a su mujer “sin conocer concretamente las circunstancias en que se produjo ese hecho”. Esa era una de las formas de descalificar toda crítica a la corriente dominante. Otra era decir que no se debía criticar a personajes que ya habían fallecido, que era una falta de respeto. Así se obviaba que las obras de personas como Lerena están llenas de críticas a personas que ya habían fallecido cuando ellos escribían. Hemos evitado en este artículo cualquier tipo de crítica innecesaria, especialmente asociada a nombres de personas o grupos, pero sería ir en contra de los criterios científicos y éticos internacionales hacer cualquier análisis de la que durante los años ochenta y noventa fue denominada SE por las universidades españolas obviando el papel que tuvieron en ella los seguidores de Althusser.

Sin embargo, durante los años setenta, hay unas Sociologías de la Educación muy vivas y pluralistas en contacto con los movimientos sociales de la época. A nivel mundial, las Sociologías de la Educación que

van a ser más importantes durante décadas (Apple, Giroux) no se basan en Althusser sino en Gramsci, no atacan a Freire sino que le consideran uno de los autores clave de la disciplina. En España en concreto, hay grandes y ricos debates intelectuales en relación con transformaciones educativas. Se leen y debaten obras de Gramsci, Freire, Freinet, Durkheim, Giner de los Ríos, Dewey, Ferrer y Guardia, al tiempo que se rechaza el ataque de Althusser y sus seguidores a los movimientos sociales.

Si Salustiano del Campo hubiera dado la primera cátedra de SE a Moncada, la Universidad habría potenciado esa dinámica intelectualmente viva y que apoyaba las transformaciones. Pero era difícil pensar que quien había sido máximo responsable de la opinión pública franquista realizara esa opción. Prefirió dársela a otra persona que no había publicado ni un solo libro, pero que dedicó su obra a atacar los movimientos sociales y las teorías en que se basaban como la Institución Libre de Enseñanza. Aunque había sido activo como estudiante (miembro de la Tuna, de teatro y delegado), Lerena no había sido nunca proclive a los movimientos sociales y no participó en la oposición al franquismo. Como dice su hermano:

No obstante no participó en actividades políticas de partido; aunque sus amigos estuvieran, antes o después, implicados en el activismo político, no fue ese su caso. Incluso durante la estancia en París, cuando la mayoría de los jóvenes españoles que vivían allí en torno al “mayo del 68” se dedicaban a “hacer política”, mi hermano se dedicó a estudiar (Lerena *apud.* Mateos Montero y Pérez Guerrero, 2011, p.89)¹¹.

A partir de ese momento, quienes quieren entrar en la universidad como profesorado o promocionarse dentro de ella tienen que someterse a la corriente althusseriana, desde luego no a Moncada ni a quienes habían ido construyendo las Sociologías de la Educación de los años setenta en colaboración con los movimientos sociales. Según escriben sus partidarios, citando a Jesús María Sánchez, “la sociología que hacía Carlos Lerena fue más incomprendida que leída y más reverenciada que entendida” (Sánchez *apud.* Mateos Montero y Pérez Guerrero, 2011, p.62). La costumbre de Althusser de leer de lo que no había escrito se extendió a los seguidores de Lerena, aunque hemos comprobado en numerosos testimonios y apuntes que quienes sí tuvieron que leer obligatoriamente partes de sus obras fueron

muchos estudiantes que tenían como docentes a esos seguidores. La reverencia que suscitaba tenía que ver no tanto con el entendimiento de sus escritos sino con el status de ser el primero que llegó a catedrático de SE.

Ese mismo proceso llevó a que, en los años siguientes, lo que se escribe durante décadas de la historia de la SE proviene en su casi totalidad de las tesis y memorias de plazas universitarias que son juzgadas por quienes dominan los tribunales que lógicamente son los seguidores de Althusser. Por esa razón, esa “historia” oculta las vivas Sociologías de la educación de los años setenta y también las Sociologías de la educación que han llegado a alcanzar proyección internacional. Desgraciadamente, se han limitado en su mayor parte a la producción de quienes han dominado la estructura feudal de las universidades españolas.

Quienes escribimos este artículo compartimos con el conjunto de personas de ciencia lo que tan claramente expresa Chomsky: el deber de todo intelectual y toda persona decente es buscar y decir la verdad. Nuestro objetivo no es el ocultamiento o la deformación al servicio de otra concepción concreta de la SE sino el buscar y decir verdades (siempre provisionales y susceptibles de refutación con nuevas evidencias) para abrir paso y liberar todas las concepciones de SE que no estén acordes con sus criterios científicos y éticos internacionales. Lo único que se trata de evitar es que se presente como Sociología lo que no son más que prejuicios (sexistas, racistas) u ocurrencias de quienes han tenido o tienen poder para imponerlas.

De los Años Sesenta a la Transición

En la década de los 60 van a producirse varios acontecimientos que marcarán el devenir histórico de la SE en España y, cuyo distinto nivel de difusión da buena cuenta del oscurantismo que ha dominado el conocimiento sobre la historia de esta ciencia en nuestro país. El primero, desconocido para muchos, es la creación del Instituto de Estudios Sociales en la Universidad de Deusto en 1963, germen de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, primera Facultad de esta disciplina en España (Reyes, 1992) y en la que se impartiría por primera vez esta licenciatura a partir de 1966¹², y no en 1973 en la Universidad Complutense de Madrid

como se desprende de varias publicaciones (Del Campo, 2002). Del mismo modo, la disciplina de SE no surge tras el nombramiento de Carlos Lerena como catedrático en 1980 en la Universidad Complutense de Madrid, sino que ésta ya existía con anterioridad, por ejemplo, en la Universidad de Deusto en 1972, impartida por Alberto Martínez de la Pera.¹³ El tercer hecho, mucho más conocido, fue la obtención de la cátedra de Sociología por parte de Salustiano del Campo en la Universidad Complutense de Madrid en 1967 (Del Campo, 2002), condicionante que determinará la designación del primer catedrático de SE en España y la evolución de la disciplina durante dos décadas, como se ha señalado.

En relación a las publicaciones sobre SE, los trabajos de Vázquez y Ortega (1973), Lerena (1986) o Varela (2001) sitúan el comienzo de la investigación y docencia específica de la SE alrededor del Libro Blanco y la aprobación de la Ley General de Educación en 1970. En este proceso Almarcha (1978) destaca distintas corrientes de investigación educativa: una de tipo más empirista con Del Campo, un movimiento de investigación relacionado con corrientes norteamericanas centrado en el cambio social y la democratización de la enseñanza, con autores como De Miguel o Almarcha, y la llamada “Escuela de Granada” que trabaja en esta misma línea.

Tal como se destaca en capítulos y artículos dedicados a la historia de la SE en España, como los de Varela (2001) o Radl Philipp (1999), varios trabajos se publican en torno a la década de los setenta. En 1976 Jesús María Vázquez y Félix Ortega redactan “La Sociología de la Educación en España” en el libro que coordina Alain Gras *Sociología de la educación: textos fundamentales*, si bien 3 años antes ya habían sentado las “Bases para una SE en España”, publicadas en los *Cuadernos de realidades sociales* (1973). En 1977 José María Quintana publica su *Sociología de la Educación. La enseñanza como sistema social* (1977); en 1978 Amparo Almarcha escribe “Cien años de Sociología de la Educación en España” en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*; en 1983 muestra sus estudios Julia Varela en *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (1983); Paciano Feroso (1980) publica su *Sociología de la Educación*; también contamos con la aportación de Isidoro Alonso Hinojal, del mismo año, *Educación y sociedad. Las Sociologías de la*

educación; o un poco más tarde, la obra de Carlos Lerena *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*.

Sin embargo, estos sufren también el sesgo del dominio althusseriano, ocultando tanto las principales aportaciones internacionales (como luego veremos con la Black Response de Harvard Educational Review) como las sociólogas y sociólogos de la educación españoles que han alcanzado más relevancia internacional. Entre ellos, está Alberto Moncada, que ya había publicado en 1976, *Sociología de la Educación*, en la que se advierte sobre el excesivo protagonismo de la corriente reproductorista (1976, p. 339), o Ramón Flecha que ya había publicado en coautoría en 1977 *Transformemos la Escuela*, completamente en una perspectiva transformadora (Flecha, et al. 1977)

Alberto [Moncada] ya publicó en los años 70 dos libros desde la perspectiva no reproductorista, SE más desde la perspectiva gramsciana (...), y Ramón [Flecha] también, en el año 77 ya publicó “Transformemos la Escuela”, y muchos otros también. O sea que sí que había como una corriente muy fuerte de publicaciones de gente que estaba trabajando en esta línea que se han ignorado. Cuando nos explican la SE, estas publicaciones y estas personas que ya estaban trabajando se han ignorado (...), para mí es importante saber que siempre ha habido gente que ha estado defendiendo y trabajando desde esta línea que es la línea internacional. (1) ¹⁴

Pero no solo se ocultaba y se prohibía la SE española que no se sometiera, sino también la mejor SE internacional. Se ocultaba por ejemplo que, ya en 1973, *Harvard Educational Review* (vol 43, nº 1. February 1973) había dedicado un monográfico en el que los mejores especialistas del mundo demostraban que el reproductorismo estaba lleno de errores teóricos y empíricos, y que solo servía para atacar las reformas educativas orientadas a superar las discriminaciones que sufrían la población negra y otras minorías (Edmons, 1973). Jencks reconoció ya entonces parcialmente el error de su trabajo de 1972 y en 1979 publicó ya un libro con conclusiones muy diferentes (Jencks, 1979). Sin embargo, quienes ejercían el dominio feudal de la SE en España en los ochenta y noventa impusieron

que no se citara ese monográfico de HER y, por el contrario, convirtió en dogma el trabajo de Jencks y Bane de 1972 y además con una traducción muy errónea de su título: el título original es “The schools and equal opportunity” (Bane y Jencks, 1972), mientras que en la traducción española es “La escuela no es responsable de las desigualdades y no las cambia” (Bane y Jencks, 1985). No hay más que ver los programas de SE de la época en España y la bibliografía citada por quienes la dominaban (y también por quienes se sometían a ellos), para ver que ese trabajo de Bane y Jencks está por todas partes, mientras se oculta la “Black response” de Harvard Educational Review y todos los trabajos con mucho reconocimiento internacional que demostraban los errores del reproducionismo.

Es en este contexto se produce un acontecimiento que marcará profundamente el futuro de la SE en España: El surgimiento del llamado movimiento de los “Penenes”, denominados de tal forma por tratarse de Profesores No Numerarios (PNN) que carecían de estabilidad laboral y bajos sueldos, situación que empeoraba conforme pasaban los años (Muñoz y Abelaira, 2001)¹⁵. Este personal trabajaba en universidades por lo general con estructura piramidal, inmóvil, y gobernadas por autoridades reaccionarias, características evidentemente heredadas de la época franquista y su férreo control educativo, que frenaba cualquier avistamiento de autonomía universitaria.

Este joven personal contratado fue el impulsor de la democratización de la universidad española. Su movimiento surgió dentro del contexto de las luchas sociales que tuvieron lugar en el tardofranquismo y la Transición¹⁶. Efectivamente, promovieron modelos más participativos al incluir a estudiantes como miembros de las asambleas y además, abogaron por una relación profesor-alumno menos autoritaria y más reflexiva, resultado de lo cual fueron programas de asignaturas orientados a proporcionar un marco teórico, proveedor de una visión de conjunto del temario a los profesores, y práctico, relacionado con las verdaderas necesidades del alumnado¹⁷. Cabe destacar, por tanto, que el verdadero impulso de la investigación de la SE en España no surge de los catedráticos, sino de profesionales de fuera de la universidad y del profesorado universitario de situación más precaria. La disciplina que nos ocupa, por tanto, enlaza con la oposición al franquismo y

a sus consecuencias y está ligado al enorme cambio que sufre el país en la década de 1960-1970 (De Miguel *apud.* Radl Philipp, 1999).

Sin embargo, si gracias a los movimientos sociales se produjo un verdadero impulso de la SE que dio un primer paso hacia la equiparación con las corrientes que en ese momento se estaban dando en ámbito internacional, ¿por qué después retrocedimos hacia una SE subordinada a dinámicas feudales de aquí que impidieron durante décadas la presencia en la SE internacional? Quizás una de las respuestas a esta pregunta haya que buscarla en la mala gestión del éxito conseguido por parte de los PNN.

En 1983 se aprobó la Ley de Reforma Universitaria (LRU), que otorgó finalmente autonomía de gestión a las universidades, las cuales a partir de entonces se regirían por sus estatutos y sus propias autoridades elegidas a tenor de los mismos, es decir, por un claustro constituyente designado en cada una de ellas. Evidentemente, las juntas de gobierno discriminaron entre profesores numerarios y no numerarios confiriéndoles a los primeros, que antaño ya gozaban de plena autoridad moral, un poder desmesurado y reduciendo la representatividad de los segundos a la mínima expresión.

Ante tal panorama, cabría pensar que las protestas incendiarias por parte de los PNN no se iba a hacer esperar, pero, para prevenir tales movimientos la ley se guardaba un as en la manga: se aprobó convertir a la mayoría de este personal no numerario en titulares con plaza de funcionario siempre y cuando, eso sí, fuera considerada su idoneidad por parte de todo el sector de catedráticos y adjuntos numerarios.¹⁸ De cara a la galería suponía un avance pues además de la consabida autonomía universitaria, este personal precario recibía una plaza y su consecuente estabilidad, opción a la que se acogieron la mayoría de PNN, salvo honrosas excepciones, como el ya mencionado Alfonso Ortí Benlloch. En la práctica, sin embargo, resultaba un regalo envenenado: el nuevo funcionario gozaba de ese estatus gracias a los señores feudales, que le habían hecho depositario de su confianza y a los cuales, por tanto, debía corresponder debidamente alejándose de cualquier reivindicación o propuesta de cambio en el programa de estudio.

Se trata ésta de una de las principales claves para entender por qué en muchas de las disciplinas universitarias españolas en general y en SE en particular, hubo un prolongado anquilosamiento. Era más fácil someterse a catedráticos de dudosa producción científica y anacrónicos programas

educativos a cambio de una cómoda plaza de funcionario que trabajar, con dramático final seguramente, en pos de una libertad emanada de una creatividad e inquietud intelectuales.

(...) En un segundo momento, y eso es ya mucho más grave, entramos ya en una universidad democrática y hay un cambio importante en España y sin embargo nos venden un presunto cambio y lo que encontramos es que la universidad sigue secuestrada, ese cambio parece que se produce en la teoría pero en la práctica se siguen reproduciendo determinados dejes, no se cambiaba. Eso hay que decirlo (...). En el primer momento me lo esperaba, en el segundo momento estás vendiendo un cambio que no se producía: nos vendes una idea transformadora, lees determinadas leyes y se prevé esa transformación, pero luego una cosa es lo que se dice y otra cómo funcionan realmente las cosas (27)

Los Años Ochenta y Noventa: la SE en España desde Perspectivas Althusserianas

Las aportaciones realizadas para este artículo pusieron en evidencia que el análisis de la historia de la SE en España ha seguido una corriente abierta al mundo desde los institucionistas hasta ahora y otra que fue hegemónica en la universidad durante los años ochenta y noventa. La primera forma parte de la comunidad científica internacional (contribuyendo a sus elaboraciones intelectuales y siguiendo sus criterios éticos) y la otra que se basa en las autoridades que dominaron la academia española cuando ésta pasó a apropiarse de nuestra disciplina. La primera tiene muy en cuenta las principales aportaciones de la Sociología y la SE mundiales (Habermas, 1987-1989; Beck, 1998; Apple, 1995; Bernstein, 1990, Giroux y Flecha, 1992) incluyendo las contribuciones del feminismo. La segunda ha tenido como base el modelo de la reproducción creado por Althusser (Althusser, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1985).

Esta última corriente continúa vigente en España debido a diversos factores que serán analizados en el presente artículo. Desde su

incorporación tardía en nuestro país como disciplina con entidad propia hasta su consideración de feudo universitario infranqueable por parte de los supuestos responsables de su desarrollo, las particularidades de su evolución en España han propiciado un camino lleno de obstáculos que, por otro lado, no han evitado que logre convertirse finalmente en conocimiento científicamente válido en el que la ciudadanía encuentra elementos para mejorar su educación y que son muy valorados explícitamente tanto por la SE internacional como por la sociología mundial.

El beneficio que aporta el paso del tiempo para el análisis de un periodo nos permite matizar –sin negar un cierto avance de la SE en esta década como disciplina en sí misma– el supuesto éxito conseguido. Algunos de los citados autores pertenecientes a esa denominada *primera generación* (Radl Philipp, 1999) afirman hoy que, a pesar del entusiasmo creado por todas esas publicaciones, las expectativas generadas no se cumplieron: ni este avance supuso una extensión académica de la disciplina, no hubo tampoco una consolidación en cuanto a investigación, ni por supuesto equiparación a nivel internacional.

Los autores que han revisado la historia relativa a la disciplina han buscado el motivo de todos estos problemas en los variados, y muchas veces difusos, enfoques epistemológicos hacia los cuales fueron orientados los estudios. Los primeros trabajos de finales de los años setenta, muy unidos al área pedagógica, se vincularon con una corriente positivista en clara consonancia con un método inductivo¹⁹ y en la línea durkheniana; mientras que los estudios algo posteriores, principalmente los de Carlos Lerena, Mariano Fernández Enguita o Julia Varela, enlazan con una tradición de *Teoría Crítica* siguiendo corrientes marxistas y neomarxistas, y en clara oposición a las teorías anteriores, si bien las críticas eran más de carácter epistemológico que ideológico. Efectivamente, los autores incluidos dentro de esa corriente crítica-ideológica, que fueron precisamente los que iniciaron cátedra y/o escuela de esta disciplina en nuestro país, aparte de oponerse a lo realizado durante el franquismo, criticaron ferozmente la Sociología empirista de la educación, pues la veían como un culto al dato (Radl Philipp, 1999), corriente que podemos relacionar con la segunda línea especificada al inicio del presente epígrafe.

Sin embargo, cabe plantearse en este punto si fue legítima la primacía de esta corriente reproduccionista en España, dilatada en el tiempo hasta fechas muy recientes. Para responder a esta pregunta debemos analizar en primer lugar las circunstancias de la causa principal de dicha hegemonía: la cátedra de SE otorgada a Carlos Lerena, representante de dicha corriente, en 1980 en la Universidad Complutense de Madrid en detrimento de Alberto Moncada. La creación de esta cátedra *de una manera poco institucional, más bien casual y personalista* (Alonso Hinojal, 1983, p. 176).

A partir de ese momento, predominan en el ámbito académico y científico español los enfoques reproduccionistas, donde destacan el ya mencionado Lerena (1986), Fernández Enguita (1986), Carabaña (1979) y Ortega entre muchos otros (Ortega y Velasco, 1991)²⁰. Esta corriente promulga que el éxito o el fracaso escolar van más allá de las capacidades individuales y lo vincula a la formación social capitalista, es decir, afirman que una de las funciones definidas para la educación es la reproducción de las clases sociales. La novedad del reproduccionismo no era descubrir que el sistema educativo reproduce la desigualdad social (cuestión que ya sabían los autores y la ciudadanía en el siglo XIX), sino afirmar que era imposible que ninguna escuela contribuyera a superar esas desigualdades. Esa era la clave para oponerse a todo movimiento social transformador y también la clave para entender por qué fue tan apoyada esa perspectiva por los poderes que querían destruir las reformas educativas orientadas a superar desigualdades. Muestra de la tendencia de esta corriente que se difundía en las aulas son los distintos manuales y recopilaciones de textos sobre SE (Lerena, 1985; Lerena, 1987; Gras, 1976; Jerez Mir, 1989) en los que se aboga por que el objetivo principal de esta disciplina sea el análisis del sistema escolar como elemento de reproducción social y cultural, apoyándose en autores como Althusser (1975) o Bourdieu y Passeron (1977):

Como Sociología de la Educación extender y profundizar en el ámbito de la transmisión de la cultura y el conocimiento, y ello en tanto que aquél –particularmente el sistema escolar- constituye una decisiva encrucijada de las estrategias de legitimación y de reproducción en las sociedades avanzadas (Lerena, 1987, p. 7)

Existe en ellos una vocación manifiesta de deconstrucción abogando por una *Sociología a la contra* (Lerena, 1986, p. 12). En este sentido se evidencia de manera constante una importante crítica metodológica al positivismo (p.12), que provocó que en nuestro país no se desarrollara esta corriente y que por tanto no tuviera lugar la interesante conceptualización, matización y reelaboración del método empírico, fenómeno que se había dado en Europa en los años sesenta, y que sin duda se hubiera convertido en un interesante instrumento con el que trabajar (Radl Philipp, 1999). Además, es una crítica epistemológica tanto a la Institución de Libre Enseñanza, a los que se tilda de excesivamente idealistas (p. 196), como a los autores que entendían la escuela como medio de transformación social, como Giroux (1983), tal y como se desprende de unos de estos manuales:

[Sobre las afirmaciones extraídas de la obra de Giroux (1983)]
 Suponer que los sujetos implicados en el proceso de formación del conocimiento, profesores y alumnos, están en condiciones de descubrir la condición ideológica del conocimiento escolar para construir después un conocimiento alternativo, personalmente liberalizador capaz de transformar de forma positiva la sociedad, parece un voluntarismo epistemológico excesivamente optimista (...). (Jerez Mir, 1989, p. 387)

Tomando como ejemplo este último manual, *Sociología de la Educación. Guía Didáctica y Textos Fundamentales* (Jerez Mir, 1989), podemos apreciar la abrumadora presencia de algunos autores (como Fernández Enguita, citado en 37 ocasiones; Alonso Hinojal: 28; Lerena: 27; Bourdieu: 17), la escasa mención de otros (como Giroux, citado 6 veces; Apple: 4, Habermas: 2), y la total ausencia de nombres tan relevantes como Freire o Beck. Datos que nos dan buena cuenta de cómo, mientras a nivel internacional surgen numerosas críticas a la teoría de la reproducción generando interesantes debates y propuestas nuevas -que abogaban por un rol más activo de la institución escolar como agente capaz de ayudar a paliar esas desigualdades existentes entre las capacidades del alumnado²¹ - en nuestro país los presupuestos reproduccionistas impregnan el panorama universitario copándolo gracias a la imposición de los tribunales de selección y promoción del profesorado universitario.

Cabe cuestionarnos aquí si este fenómeno no habría que ponerlo en relación con el contexto institucional del momento. Quizás el hecho de que los PNN pasaran a ser funcionarios a cambio de dejar atrás sus ideas y “al servicio” de ese consejo liderado por un equipo de profesores y catedráticos, -gracias a los cuales había conseguido su puesto- tenga que ver con que, debido a ese compromiso con las “altas jerarquías”, determinadas hipótesis no fueran contestadas o debatidas en su momento.

Evidentemente, la fe ciega y exclusiva en esta corriente trajo consigo una serie de consecuencias que aún hoy está costando superar. En primer lugar, el inmovilismo científico español practicado por muchos de los autores que sentaron cátedra, máxima autoridad de los tribunales universitarios provocó que sus discípulos, por el sistema antes explicado, tuvieran que seguir sus directrices alejándose e “independizándose” en cierta manera del devenir del estudio de la SE fuera de nuestro país. De esta manera, sus trabajos fueron sistemáticamente rechazados por la comunidad internacional ya que resultaban anacrónicos. Esta situación fue disfrazada y justificada con el argumento de que los teóricos extranjeros simplemente estaban influenciados por corrientes positivistas que aquí ya se habían superado, de ahí el continuo rechazo a “nuestras publicaciones”. Esta deformación de la realidad pudo mantenerse, según hasta que se fueron comprobando hechos como que el autor al que más se recurría fuera de nuestro país era Chomsky, de ideología anarquista. Por tanto, un primer punto a destacar tras el análisis de la situación en la década de los ochenta es la total ausencia a escala mundial de investigadores españoles en el campo de las SE.

A esta ausencia de los sociólogos de la educación españoles fuera de nuestras fronteras y la escasa presencia (o total ausencia) en los programas universitarios de la disciplina de los autores más citados a nivel internacional, como Paulo Freire, Michael Apple o Henry Giroux, se suma un hecho curioso: Los autores considerados más afines al reproducionismo imperante como Basil Bernstein (1989) o Christopher Jencks (1972), cuyas teorías se veneraban en las aulas españolas (prueba de ello son las recopilaciones de textos de Lerena (1987), o Gras (1976), renegaron de ellas en publicaciones posteriores (Jencks, 1979). Bernstein además estaba muy enfadado por la traducción y edición que se había hecho de un libro suyo aquí (1989) y pidió que se publicara rápido otro de sus trabajos (1990)

para superar esos errores. Si bien hasta finales de los noventa no se corregirían dichas malinterpretaciones.

“Más Bernstein y olvida Freire” es una frase que oí repetidamente en la SE de aquí y que me chocaba por dos razones. Primero porque las sociólogas y sociólogos de la educación más citados (como Apple y Giroux) tenían a Freire como una referencia clave. Segundo porque quienes decían esa frase estaban enseñando Bernstein en 1990 con una edición en castellano que cambiaba totalmente el sentido de su contenido. Invitamos a Bernstein, y cuando le pedí en público que comentara esa frase, respondió que la obra de Freire era muy superior a la suya y que era importantísimo que todo sociólogo de la educación profundizara en ella. (En web)²²

Por otra parte, las secuelas de esta suerte de feudalismo universitario traspasaron cuestiones científico-teóricas. Se produjo toda una serie de situaciones arbitrarias e injustas que abarcaron desde el impedimento del ascenso laboral a quien se lo había ganado por méritos propios hasta una amplia gama de abusos y acosos laborales ligados muchas veces a actitudes racistas, sexistas y proclives a la violencia de género. Relacionado con esto último, son muy significativas las investigaciones que rompieron el silencio sobre la violencia de género en las universidades y en las que jugaron un importante papel sociólogas como Lidia Puigvert. En ellas se indaga sobre este tipo de conductas violentas en el ámbito que nos ocupa, y concierne tanto a estudiantes como a profesores y personal administrativo. Los resultados obtenidos revelan que, aún hoy en día, aproximadamente un 65% conoce situaciones de violencia de género en este contexto. Lo más sorprendente es que las denuncias sólo han comenzado a llevarse a cabo hace no más de diez años, hecho que no podemos dejar de vincular al constreñimiento jerárquico que ha impregnado la institución hasta fechas recientes.

Por otro lado, algunos de los testimonios que han salido a la luz en los últimos tiempos son muy ilustrativos de las argucias y trabas con las que muchos profesores se encontraron y que el legado de este feudalismo permitió.²³ Los funcionarios que ya eran “parte del sistema”, para tratar de

frenar la entrada de nuevas ideas hablaban, en las distintas reuniones de la explotación que suponía para los becarios predoctorales el dar determinado número de horas de la asignatura de SE. Esta aparente preocupación por los compañeros en realidad escondía una intención opuesta: tratar de impedir que estos nuevos docentes consiguieran dar los créditos necesarios para conseguir la acreditación y así poder seguir impartiendo la materia bajo sus criterios, para seguir los preceptos del *reproduccionismo*²⁴, en definitiva.

Ellos (por cierto, hombres) explicaban en sus clases que el modelo de la reproducción y, con sus actuaciones, pretendían reproducir hacia el futuro una universidad en la que ellos siguieran siendo considerados sociólogos y críticos, intentando cerrar el paso a jóvenes realmente críticas que ya en ese momento estábamos publicando donde ellos sabían que nunca lograrían hacerlo. El modelo de la reproducción que ellos enseñaban servía para explicar lo que ellos hacían en la universidad pero desde luego no para lo que hemos hecho aquellas jóvenes críticas que hicimos y estamos haciendo una SE internacionalmente reconocida. (En web)²⁵

Esta autarquía en la institución provocó no sólo un retraso científico en una serie de materias y disciplinas –entre las que se encontraba la nuestra– sino un alejamiento del sistema universitario en general respecto a otros hoy en día reconocidos como los más competitivos, productivos y democráticos²⁶. Paradójicamente no fue por falta de capital intelectual, sino por determinadas prácticas de acoso moral que impidieron el compromiso de muchas personas (Porto, 2007).

Utopías que se Convierten en Realidades: Se Abren Paso en España las SE Científicas, Democráticas, No Sexistas y No Racistas

En este contexto, para lograr que la SE avanzara como ciencia, debía independizarse de la espiral dogmática en la que estaba inmersa, hecho que va a comenzar a producirse de manera tímida en la década de los 90 pero que terminará por consolidarse a partir del 2000. En esta década, tanto la publicación de los baremos necesarios para acceder a un puesto en la Universidad, como la creación de asociaciones en pro de la denuncia contra la corrupción del sistema y la existencia de cada vez más voces que abogan

por una reforma del mismo, son factores que facilitarán el inicio de un camino que hace dos décadas resultaba imposible transitar. Todo ello se va a producir gracias a tres hechos fundamentales: la constitución y consolidación de reuniones, asociaciones y centros de investigación como elementos aglutinadores de la lucha por la calidad científica y académica; el enfrentamiento contra el feudalismo a través de la meritocracia; y la lucha feminista contra la violencia de género en los centros educativos superiores (Flecha, 2011).

Las primeras muestras de este cambio fueron las Conferencias de SE ²⁷ que anualmente, desde 1990 y en ciudades diferentes, comienzan a reunir a la mayoría de investigadores, docentes, consultores, etc., que trabajan en este campo (Feito Alonso, 2008). En este contexto, uno de los primeros hitos históricos que comienzan a evidenciar la transformación de la SE en España es la organización del congreso *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación* celebrado en la Universidad de Barcelona en julio del 1994 y organizado por CREA, al que asistió Paulo Freire, obviado en España durante 20 años, pero que en este momento logra un impacto fundamental en las sociólogas y los sociólogos que participaron en él. Se reinicia así la senda hacia la transformación social que puede lograr la educación en España que algunos y algunas académicos y académicas habían defendido ya desde la década de los setenta, como hemos visto previamente.

A partir del 94 y sobre todo por la presencia de diferentes autores, sobre todo por la presencia de Freire, se empieza a hablar de que la transformación es posible a través de la educación. Un ejemplo muy claro fue que (...) en esas conversaciones que hubo entre diferentes autores como Castells, y uno de ellos con Freire, fue cuando Castells decidió que en esta trilogía (1997-1998) tenía que haber una parte que describiera las nuevas desigualdades que la sociedad de la información estaba creando (...) y otro tomo a los movimientos sociales). [Fue] a partir de ese momento cuando en Educación se dieron a conocer y aparecieron autores que hablaban de transformación y no sólo de reproducción. (2)

Un año después en Valencia se celebra un congreso en torno a la *Ley 1/95 de Formación de Personas Adultas* (FPA) con la asistencia de teóricos

de elevada relevancia internacional como Paulo Freire, Jesús Gómez, Donaldo Macedo, Ramón Flecha o Basil Bernstein, en el que éste último renegaba de la visión reproductorista que se le había dado en España, tal y como hemos señalado previamente, abogando por la ya imparable vía de la transformación educativa.

Bernstein, sociolingüista, estaba muy impactado por todo el movimiento que había, también estaba Freire, sobre todo por todos los procesos de transformación que él estaba viendo que las personas adultas podían experimentar determinada educación (...). A él le fastidiaba mucho que lo encasillaran como un teórico reproductorista, nos decía como que le entendían mal, que se había entendido mal su teoría, sobre todo en España, y nos explicaba cómo su teoría de códigos elaborados y códigos restringidos, como se explicaba en las facultades, que eso era reproductorista, y decía que no, que su teoría no era reproductorista, sino que crea transformación (17)

Otro de los hitos fundamentales en este proceso de transformación fue la *VI Conferencia de SE* celebrada en 1997 en Jaca en el que la traducción española del artículo de Bane y Jencks (1985) “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia” fue rebatido con la comunicación de Melania de Sola “La escuela sí es corresponsable de las desigualdades sociales y sí contribuye a cambiarlas” (De Sola, Espanya y Flecha, 1998) que supuso un punto de inflexión al evidenciar la falta de base teórica y empírica del reproductorismo. A partir de 1997 comienza a desaparecer la traducción de Bane y Jencks (1985) y la hegemonía del reproductorismo de los programas de SE en las universidades españolas.

En España, hasta 1997 los sociólogos de la educación no explican lo que Jencks ha rectificado en el 79 (...) para el año 2001-2002 en la mayoría de programas de SE españoles ya no se explicaba esa mala traducción. (5)

Paralelamente a este comienzo de la caída de los muros del feudalismo del sistema universitario español, Paulo Freire, ignorado hasta el momento en España y referente fundamental en la SE internacional, fallecía en 1997, meses antes de comenzar a impartir clases en Harvard. En la cita que sigue

puede evidenciarse la relevancia de la figura de este pedagogo que, afortunadamente, y gracias a la ruptura de las cadenas que subyugaban la disciplina en nuestro país, ya tiene el reconocimiento que merece.

[En Harvard] todo el mundo estaba esperando que llegara Freire y esto no se pudo cumplir porque falleció en el año 97. Pero yo me acuerdo que cuando llegué a Harvard en el doctorado te daban una lista de libros que podías empezar a leer para prepararte para el doctorado, y entre ellos había “Pedagogía del oprimido” cuando aquí... Y Vigotsky y Freire eran los dos libros que te decían que si querías avanzar para el primer año podías empezar a leer. Y en el año 97 cuando falleció empezaron en toda la facultad a trabajar para un homenaje que se celebró en el 99 (...) todo el mundo siempre habla de este homenaje, fue uno de los actos donde vino más gente, fue un acto muy multitudinario. (12)

Es, por tanto, en estos últimos años de la década de los noventa y principios de los 2000 cuando la SE en España comienza a liberarse de muchos de los condicionantes que la lastraban. La jerarquía universitaria comienza a ver peligrar su estatus omnipotente cuando los criterios de selección y promoción del profesorado universitario ya no dependen solo del dedo de los catedráticos sino de acreditaciones externas basadas en méritos. Esta suerte de meritocracia, a menudo muy criticada en la esfera académica, ha posibilitado, no obstante, un acceso y promoción dentro del sistema universitario mucho más justo que el feudal, valorándose la contribución científica y docente del candidato o la candidata por encima de su capacidad para doblegarse a los requerimientos del sistema jerárquico.

Por otra parte, en esta evolución no debe pasar desapercibido que uno de los aspectos en los que más se ha prosperado, y que ha interferido de manera clave en la transformación de la disciplina durante la última década, ha sido la interacción continua de quienes se dedican a la misma. Fue -y es- sumamente criticado el hecho de que aquellos integrantes de la “primera generación” de sociólogos no tuvieran apenas en cuenta los trabajos de sus compañeros (Varela, 2001). Precisamente con la evolución de la concepción de la cuestión que nos ocupa, asistimos al fenómeno contrario. Cada vez surgen más organizaciones y asociaciones que agrupan a un gran

número de sociólogos y sociólogas que interactúan entre sí. Éstas, en mayor o menor medida, han propiciado un funcionamiento democrático y un espacio de colaboración para lograr que las distintas propuestas en pos de una mejora en la educación lleguen a ser un hecho real y conocido.

En este contexto surge la Asociación de SE (ASE)²⁸ en el año 2000 y entre los objetivos que se planteó estaban afianzar y desarrollar la SE como disciplina académica y conseguir que fuera un referente en los debates del mundo del aprendizaje. Durante algunos años se lograron algunas mejoras parciales, pero sin conseguir cambios importantes, ni siquiera se logró romper el techo de cristal para que las mujeres pudieran ser presidentas. Cuando en el 2011 se logra un consenso inicial para nombrar presidenta a una feminista de prestigio internacional, se produjo una reacción que utilizó todos los medios para impedirlo. Uno de ellos fue el cambio irregular del día de la asamblea decisoria una vez que se supo que Flecha no podría asistir si no se hacía en el día en que estaba oficialmente convocada. Fernández Enguita apareció con votos delegados sin que antes se hubiera avisado que se podía votar por delegación. Él personalmente fue metiendo uno por uno esos votos según se iban diciendo los nombres de las personas que le habían autorizado a hacerlo mientras que nadie entregó ningún voto cuando se decían los nombres de las personas ausentes que apoyaban a la candidata.

Ni Lidia Puigvert ni quienes la apoyaban querían ningún conflicto y por eso no protestaron de todas esas irregularidades. La candidata ya dijo públicamente que ella no quería hacer ninguna lucha de poder, que lo único que le preocupaba era contribuir a potenciar una SE de más calidad científica y menos sexista y que eso se iba a hacer de todas formas, con la ASE o sin ella, que lo que estaba en peligro no era la SE sino la ASE.

Rosa Caramés, profesora de SE de la Universidad de A Coruña y miembro de la ASE que presencié dichas votaciones, solicitó la inclusión en el acta de dicha sesión de votación para su aprobación la constancia explícita del empleo del voto delegado en aquellas condiciones y lo explica como sigue:

Yo respecto a este acta solicité en la reunión del año pasado su revisión porque en el recuento de votos había existido voto delegado (...) Me preguntaron si quería que constase los nombres y apellidos de quienes delegaron el voto y la verdad lo consideré

innecesario puesto que entiendo que, en principio, el ejercicio del voto es íntimo, secreto y anónimo, incluso el ejercicio del derecho al no voto también. (...) (15)

Sin embargo, Fernández Enguita ha escrito que no solo él usó el voto delegado, sino que también Flecha lo ejerció: “Que yo sepa Flecha era un voto, como los demás, y se admitió la delegación, que él ejerció”.²⁹

Todas las personas presentes en la votación fueron testigos de que no fue así y muchas de ellas así nos lo han afirmado.³⁰

Esta situación extraña mucho a quienes somos jóvenes sociólogas en el siglo XXI, pero no tanto a las feministas que han vivido la SE de los años ochenta y noventa. Para quienes, como Marta Soler, realizaron las primeras investigaciones sobre violencia de género en las universidades españolas y sufrieron una terrible persecución por hacerlo, fue muy duro ver como la SE española permaneció en silencio, cómo incluso autoras que hicieron carrera situándose como especialistas en género miraron para otro lado y algunas incluso apoyaron la persecución del lobby de acosadores. También vivieron su silencio (como puede comprobarse en sus publicaciones) ante el asesinato de la mujer de Althusser.

Cuando tenían que elegir entre la ciencia y los valores no sexistas o la sumisión a quienes dominaban la estructura feudal de las universidades españolas, gran parte del profesorado de SE escogía lo segundo. Por el contrario, otras mujeres sí tuvieron una postura científica y no sexista. Por ejemplo, María del Carmen Martel de la Coba, en su tesis doctoral (2003) criticaba las afirmaciones de Fernández Enguita de culpabilizar a la existencia de muchas mujeres maestras el deterioro del sistema educativo español presuponiendo que su dedicación a las tareas domésticas las hacía dedicarse menos a su ejercicio profesional. Esta autora, en lugar de basarse en prejuicios sexistas, demuestra con datos empíricos que esa afirmación es falsa:

Mi postura personal es la de absoluto rechazo a las tesis del ilustre catedrático, entremezclándose con el dolor y el desconsuelo manifestados por otras maestras... las mujeres realizan un doble trabajo, el doméstico y el laboral, pero la dedicación al primero no

limita o condiciona los aspectos relacionados con la labor docente (Martel de la Coba, 2003, p. 355).

En cuanto a los prejuicios racistas existentes en ciertos segmentos de la disciplina, varios gitanos y gitanas habían participado ocasionalmente en las Conferencias de SE organizadas por la ASE y siempre se habían escandalizado ante las posturas dominantes en ellas. Quien mandaba en ellas escribía cosas que presentaba como si fueran Sociología y que el pueblo gitano sabía que eran falsas y solo producto de dichos prejuicios racistas. Un investigador gitano criticó en la revista científica RISE (Macías y Redondo, 2012) afirmaciones antigitanas de Fernández Enguita como la siguiente:

Para un niño gitano, por ejemplo, es un verdadero drama someterse a la autoridad de una mujer profesora. Es un drama. Porque en su familia, a lo mejor con doce años, está dándole órdenes a su madre, y no digamos a sus hermanas.³¹

Para rebatirla, el investigador gitano concluye en ese artículo en coautoría que:

Esta postura es frecuentemente rebatida y criticada por diferentes personas, especialmente por quienes trabajan con buena voluntad y conocimiento en su profesión en las escuelas y en los institutos con alumnado gitano. “Es literalmente falso que se trate de ningún drama, expresión que usted reiteró diversas veces. Niego la mayor: no es un drama para un alumno gitano someterse a la autoridad de una profesora”.³² La gravedad de este tipo de afirmaciones no sólo es porque discrimina al pueblo gitano, sino también porque el sexismo que hay en ella afecta no sólo a las mujeres gitanas sino a todas las mujeres (Macías y Redondo, 2012, p. 80).

Esas mismas investigadoras e investigadores gitanos que se negaron a volver a Conferencias de la ASE, asisten con entusiasmo a los Congresos anuales de AMIE y AMSE, por encontrar en ellos un ambiente igualitario, no racista y donde se avanza en el conocimiento científico sobre su pueblo y sobre la sociedad en general.

Relaciones de Nuestra SE con la Sociología Mundial y la Sociología Española

La creación de AMSE en el 2011 significó la incorporación de nuestra SE a la Sociología y la SE mundiales en las que había sido totalmente desconocida o nada valorada hasta entonces. Desde 1980 al 2011, solo algunas personas logran un prestigio en ambas, precisamente quienes actúan sin someterse al dominio feudal.³³ Sin embargo, la creación de AMSE posibilitó que ya más de la mitad del profesorado de SE en España haya podido escaparse del feudo y pasar a un ambiente internacional, pluralista, abierto y no sexista. Si, hasta entonces, habían sido personas individuales quienes lo habían logrado contracorriente, desde ese año es todo el ámbito que se pone en marcha. Como lo expresó públicamente Beatriz Muñoz, actual Presidenta de AMSE (y responsable de la Oficina de Igualdad de la Universidad de Extremadura), la creación de esta organización significó “*la ruptura de las cadenas*”.

Son innumerables los logros de AMSE en solo dos años: Sus miembros participaron en el congreso internacional de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) que tuvo lugar entre el 13 y el 17 de abril de 2012 en Vancouver (Canadá), al que asistieron más de 14.000 personas; presentaron oralmente 9 comunicaciones en el Congreso de la European Sociological Association de 2011 y para el congreso de la ESA de 2013 presentarán otras 10 comunicaciones de 20 miembros de AMSE de 9 universidades.³⁴ Además, esta asociación es, desde el 6 de marzo de 2012, Miembro Colectivo de la Asociación Internacional de Sociología y en el próximo Congreso Mundial de Sociología (ISA 2014, Yokohama) organizará el Panel titulado: *From Social Sciences to Social Changes: Dialogue about education across the Mediterranean*. Esta actividad es una de las 6 únicas sesiones aprobadas por la ISA en la convocatoria para *Sessions of Regional and Thematic Sociological Associations, collective members of ISA*.³⁵ Es interesante comprobar cómo las personas de AMSE participantes tanto en estos actos internacionales como en las publicaciones son cada vez más y de más universidades, datos que demuestran que AMSE está liberando unas capacidades científicas que antes estaban recluidas.

Por otra parte, también es muy importante la transformación que AMSE ha generado en la Sociología española. La FES tenía desde siempre unos Comités de Investigación (CI) o grupos de trabajo que no seguían los criterios democráticos y científicos de las asociaciones internacionales. Había algunos que funcionaban muy bien por la buena voluntad de sus integrantes, incluidos quienes ostentaban una cátedra. Pero otros tenían un funcionamiento feudal cuyos responsables eran durante décadas la misma persona o alguien de su núcleo más cercano. Por ejemplo, del CI de Teoría Sociológica no se podía ser miembro ni aún siendo docente de esa materia. O en investigación y publicaciones era el “núcleo” el que decidía la entrada de nuevos miembros, obviando cualquier procedimiento democrático. Paradójico era también el hecho de que los “jefes” de cada CI hacían un seminario antes de cada congreso de la FES en hoteles de alto nivel, se publicaban esas ponencias, y algunas de ellas (normalmente las realizadas por catedráticos) las leían otros (habitualmente titulares) en el grupo de trabajo del Congreso (al que los catedráticos autores de las ponencias no asistían). El grupo de trabajo de SE no funcionaba de esa forma pero sí con un feudalismo que había llevado a que un solo individuo controlara todo durante décadas. Ese mismo individuo reclamó que el CI de Educación de la FES fuera la ASE que él presidida, lo cual hubiera significado continuar *in eternum* con ese feudalismo individualizado.

El 21 de septiembre de 2011 la Presidenta de la FES envía un mail a la Presidenta de la recién creada AMSE preguntando si sus miembros piensan participar en el CI de SE. La Presidenta de AMSE contesta que “no hasta que no se transformen de acuerdo con los criterios científicos y democráticos de las asociaciones internacionales de Sociología”. Se pone de ejemplo la ESA (European Sociological Association) donde la única condición para ser miembro de un Research Group es pertenecer a la ESA y pagar la cuota, las personas responsables son elegidas democráticamente y no pueden estar más de 4 años, teniendo en cuenta la rotación y la diversidad.

En el siguiente Congreso de la FES y, concretamente, en la Asamblea de la FES del 11 de julio del 2013, se aprobaron esos criterios científicos y democráticos reestructurándose todos los CI.³⁶ De los 36 CI solo uno presentó una fuerte resistencia contra esa regulación pretendiendo mantener el feudalismo anterior al menos como excepción en ese Comité (el de SE).

Esa propuesta no obtuvo ningún respaldo en esa asamblea y se aprobó la misma regulación democrática para todos los CI, acciones que sin duda suponen un importante avance en la transformación de la Sociología en general y la SE en particular.

En cuanto a la difusión científica, sin duda otra de las cuestiones pendientes de la disciplina hasta fechas recientes, cada vez surgen más conferencias, reuniones y congresos en las que el intercambio de información y colaboración entre sociólogas y sociólogos puede tener un espacio propio. Ejemplo de ello son los congresos nacionales de Sociología, organizados por la FES, o las conferencias de SE organizadas por la ASE. Por su parte AMIE organiza el ya mencionado CIMIE (con la colaboración de AMSE en el apartado de SE), que con tan sólo dos ediciones se ha posicionado como la principal cita de difusión científica sobre Educación en España, recibiendo en 2013 más de 300 contribuciones de 14 países y 100 universidades distintas.³⁷ Destacamos especialmente este congreso sobre investigación educativa dada su vocación interdisciplinar, en contraposición a las reticencias que han existido tradicionalmente a la participación de otras ciencias en la investigación sobre esta disciplina como la que se cita a continuación:

Lo que sí es cierto es que el nivel de las Facultades de la Educación y de las Escuelas de Magisterio es bajo, con todas las salvedades, puesto que ciertas personas han adquirido en ellas una formación sólida, magnífica, mejor que la de cualquier profesor de un Departamento de Sociología de una Facultad de Sociología, aunque no puede decirse que esto sea la tónica general (...) y esto lo reflejan las Conferencias de SE. (Fernández Enguita *apud*. Varela, 2001, p. 99)

Esta descalificación no se basa en ninguna constatación empírica, sino en el criterio subjetivo que imponía quien tenía el poder funcional para hacerlo. Actualmente, todo el mundo puede entrar en las bases de datos y, por ejemplo, comprobar que varias de las y los profesionales de SE que tienen más publicaciones JCR que el autor de esa cita y muchísima mejor valoración por la Sociología mundial, provienen de Facultades de Educación. También puede comprobarse cómo, en muchas universidades,

las notas de corte para entrar en Magisterio son mucho más elevadas que quienes entran en Sociología. La descalificación del nivel de quienes estudian Educación no proviene de un análisis empírico, sino de la imposición como calidad de un prejuicio clasista y sexista que lleva a afirmaciones de “que quienes estudian Magisterio son personas de clases bajas o chicas de clases altas que piensan casarse con hombres de más status profesional”. La calidad intelectual y personal no depende de qué especialidad se haya estudiado sino de otras cuestiones mucho más importantes.

A diferencia de ello, desde AMIE y con la organización de CIMIE de manera anual se pretende superar el fraccionamiento en áreas de conocimiento que ha dificultado la calidad necesaria para poder contribuir a la mejora de la educación.³⁸

El CIMIE es un reto que tenemos desde el 88, entonces sólo ha podido hacerse en el 2012, eso conviene recogerlo en la historia ¿por qué no hemos podido hacerlo hasta el 2012? Porque muchos catedráticos de cada área tenían el corral donde tenían que estar todas sus gallinas y no se podían ir a otras, no se podía hacer nada interdisciplinar. Y en SE (...) en el 86 te hacían jurar que ibas a ser antipedagogo y antipsicólogo (...). La ausencia de la interdisciplinariedad ha sido clara en la organización de los congresos de las disciplinas a lo largo de 20 y tantos años en España. Es precisamente lo que es el CIMIE, diferentes disciplinas con un objetivo común, en ese sentido vamos en el buen camino
(11)

Todo lo anterior ha provocado una ingente producción científica que ya se está publicando en las mejores revistas científicas internacionales. AMSE y el CIMIE anual dan una proyección a nuestra disciplina, igual que se hace a nivel internacional donde los mejores autores y autoras de SE (como Michael Apple) participan en las principales conferencias de investigación educativa (como la ERA) en colaboración igualitaria con otras disciplinas.³⁹

Otra de las críticas a la primera generación analizada en el anterior epígrafe fue, precisamente, la limitada internacionalización de los estudios españoles sobre SE, una más de las características hasta ahora endémicas de

la disciplina que han cambiado sustancialmente durante los últimos años. Ejemplo de este avance es el hecho de que en el VI Programa Marco de la Unión Europea se ha desarrollado el proyecto integrado INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (Included Consortium, 2006-2011), culminación de este proceso de toma de conciencia transformadora de la SE en España e internacionalización de la misma a través de un proyecto que aboga por la superación de las desigualdades en la educación, la inclusión de los grupos vulnerables en la misma y la colaboración en este sentido de todos los agentes sociales e instituciones que participan en ella. El hecho de que este proyecto se integre en el Programa Marco de la Comisión Europea y sea el más relevante a nivel continental en materia educativa que se ha llevado a cabo hasta la fecha da cuenta del peso actual de nuestra disciplina en España.

Situarnos al lado del marco científico internacional actual ha constituido un impulso para llevar a cabo verdaderas propuestas e investigaciones para la transformación social, pasando así de la utopía a la ciencia. Con este fin, se ha apostado por una metodología comunicativa para superar desigualdades por parte de diversos grupos sociales vulnerables. Su excelencia ha sido demostrada y reconocida por la Comisión Europea consiguiendo dar valía a los trabajos realizados en nuestro país debido a su gran capacidad de impacto social, y contribuyendo, por tanto, a la internacionalización de la SE Española. Includ-ed ha sido el único proyecto de ciencias sociales incluido en la lista de la Comisión Europea de las 10 mejores investigaciones científicas europeas.⁴⁰

Quizá uno de los aspectos que más ha influido en esta transformación ha sido la orientación de la Sociología hacia un enfoque más comunicativo, hacia una educación dialógica, en definitiva, la cual intenta poner fin a consecuencias del estructuralismo, es decir, a una obsesión por el análisis del sistema sin atender al estudio del mundo de la vida (Habermas, 1987-1989).

Esta nueva orientación ha tenido su reflejo práctico en las llamadas Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002), basadas en una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula. Ésta es organizada como un centro en el que pueden interactuar profesores, padres, personal del colegio, etc., con

distintas propuestas de aprendizaje y como alternativa a la adaptación curricular de los alumnos más reticentes, conflictivos o “lentos”, introduciendo todos los recursos necesarios para que todo el mundo pueda seguir el ritmo.

Esta apuesta por la comunicación también ha alcanzado otros ámbitos más allá del ámbito educativo pero en los que sin duda éste debe basarse para progresar hacia la prevención, por ejemplo, de determinadas conductas sexistas. Estamos hablando del feminismo dialógico⁴¹, fundamentado en nuevas prácticas transformadoras a través de la unión de mujeres de diferentes etnias, posiciones sociales o niveles de estudios (Beck-Gernsheim et al., 2001).

La violencia de género es una cuestión que ha generado numerosos proyectos y análisis dentro de la SE, siendo otro de sus motores de cambio, tal y como se defendía al inicio del epígrafe. Estos proyectos no hacen sino tratar de averiguar las claves para su prevención. Así pues, se intenta traspasar el entorno familiar y se busca formar a los profesores con el objeto de promover su detección precoz. Para ello, los estudios se han basado en las buenas prácticas encontradas en universidades de prestigio en el extranjero (Santos, Bas e Iranzo, 2012), ya que la comunidad internacional señala insistentemente incluir en la formación de los educadores contenidos específicos que les capaciten para coordinar a distintos profesionales y agentes, siempre con el fin de paliar este problema social (De Botton, Puigdel·l·ivol, y De Vicente 2012). Como vemos, se trata de un trabajo comunitario nada alejado de la enseñanza dialógica y comunicativa descrita más arriba, de hecho ha formado parte de numerosas investigaciones que abogan por el análisis a través de la Metodología Comunicativa y la socialización preventiva en la educación para combatir esta problemática (Oliver, 2010-2012).

Otra realidad social dentro del ámbito educativo en la que el diálogo y la comunicación de todas las partes implicadas ha sido fundamental, es aquella que afecta a colectivos tradicionalmente considerados marginales, como el alumnado inmigrante o el de etnia gitana, ambos objeto de numerosos estudios pero no tenidos en cuenta como participantes directos en los mismos, hecho que reproduce su situación social.

Destacan las contribuciones de sociólogos de la educación históricos como el profesor de la UCO José Taberner (2012) y las aportaciones de un

número significativo y creciente de otros miembros de AMSE que están siendo reconocidas internacionalmente en revistas JCR, incluso de 1er cuartil, de muy diferentes ámbitos disciplinares, dando a la SE una proyección clara en la SE mundial y dando a la SE una proyección relevante en otros ámbitos de la sociología y de las ciencias sociales. Solo a modo de ejemplo, señalamos aquí algunos artículos científicos como el de la profesora Marta García-Lastra de la UC (García-Lastra, 2013), del profesor y la profesora de la UJI Alfredo Alfageme y Begoña García Pastor (Alfageme, García Pastor y Viñado, 2012), del profesor Luis Ayuso de la UMA (Ayuso, 2012), de las profesoras de la UAB Olga Serradell y Teresa Sordé (Munté, Serradell, y Sordé, 2011), de la profesora de la UB Lidia Puigvert (Valls, Puigvert, y Duque, 2008) o el del profesor Jorge García-Marín de la USC (García-Marín, 2007).

Conclusión ¿Por qué Revisar la Memoria Histórica?

Sin duda éstas y otras experiencias similares están demostrando que las utopías pueden convertirse en realidades, y que, pese al férreo control de ciertos sectores feudales en la Universidad, la SE puede transformar las desigualdades y, en definitiva, transformar su propio devenir histórico en nuestro país.

Anteriormente hemos recogido el punto de inflexión que supuso la comunicación de Melania de Sola “La escuela sí es corresponsable de las desigualdades sociales y sí contribuye a cambiarlas” (De Sola et al., 1998) y cómo, entre otros muchos factores, contribuyó a iniciar la transformación de la SE en España. No obstante, la transformación científica de una disciplina social no tendría ningún valor si no influyese en los verdaderos destinatarios de la misma: los niños y niñas que van a recibir esa educación en la que las utopías se convierten en realidades. En palabras de la propia autora respecto a su comunicación, el verdadero impacto de la misma no ha sido el científico, sino el haber trasladado esta idea transformadora a las aulas:

[Sobre la comunicación] Esta experiencia me llevó a proponer al IES crear proyectos específicos para mejorar la calidad académica de aquellos chicos y chicas que la escuela ya consideraba

fracasados (...) Pero yo recuerdo que mi máxima alegría fue cuando chicos y chicas considerados fracasados escolares y, por lo tanto, fracasados sociales, lograron resultados que les permitieron tener un título en educación secundaria obligatoria que les abría muchas puertas para cambiar su futuro.⁴²

Es, por tanto, responsabilidad de todas las personas a cargo de la formación de los futuros profesores y profesoras, maestros y maestras cuestionar lo que la memoria histórica y, por ende, el reproduccionismo nos ha inculcado hasta ahora, transmitir en las aulas universitarias el compromiso con la superación de las desigualdades que debe tener la educación, olvidando adaptaciones por niveles y la segregación a favor de una educación transformadora e inclusiva que otorgue igualdad de oportunidades para todos y todas. A continuación, estas palabras del investigador gitano al que hemos aludido anteriormente, evidencian cómo las teorías de la reproducción no son sólo una corriente teórica de la SE, sino que han tenido un importante impacto negativo en el sistema educativo español negando posibilidades a colectivos en riesgo de exclusión.

Tengo una sensación agria, antes hablábamos que antes era importante para los alumnos y alumnas conocer la universidad (...) por el impacto que las teorías de SE están teniendo para muchas personas, por ejemplo en concreto para mi gente, para muchos gitanos y gitanas a los que se les sigue segregando hoy en día, a los que se les sigue cuestionando si logran cosas porque como no cumplen los estereotipos, se supone que es lo que tienen que hacer, se les sigue adaptando el currículum bajo mínimos (...). No simplemente tenemos que apoyar enfoques transformadores sino que además tenemos que ser fuertemente críticos y denunciarlo, denunciar lo reproduccionista. (18)

En este camino crítico con lo heredado y abierto a las nuevas posibilidades que brinda esta vía de la educación transformadora todavía queda mucho por andar. Este artículo, con todas sus limitaciones, pretende ser una contribución más a la historia crítica basada en la memoria colectiva que mencionábamos al inicio, línea por la que consideramos que se debe apostar de manera decidida para contribuir a la superación de las desigualdades.

Yo creo que poquito a poco con dificultad, tenemos una cosa importante y es la responsabilidad de formar. Lo mismo que se han tomado decisiones malas que han repercutido negativamente durante muchos años también se siembra y se cultiva, y se recogerá, yo estoy convencido de que se recogerá, segurísimo. Grupos como éste y ojalá surjan muchos más y haya un debate de ideas, democrático, donde los argumentos, con más o menos peso, sean argumentos (27)

Notas

¹Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa: <http://amieedu.org/>

²Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa:

<http://amieedu.org/cimie/>

³Asociación Mediterránea de SE: <http://asamse.org/mediterraneo/>

⁴Disponible en: [es <http://asamse.org/mediterraneo/category/retales-de-historia-de-se/>](http://asamse.org/mediterraneo/category/retales-de-historia-de-se/)

⁵Afirmaciones que se incluyen a modo de citas en el presente artículo. Éstas mantienen el anonimato de las personas que las han emitido y se señalan durante el texto con el código numérico correspondiente a la transcripción de las intervenciones.

⁶Una de las colaboradoras de las autoras de este artículo es Gisela Redondo Sama, profesora de Sociología y tataranieta de Joaquín Sama, estrecho colaborador y amigo de Giner de los Ríos. El premio actual de educación de Extremadura se denomina “Joaquín Sama”.

⁷El código corresponde a la transcripción de los testimonios recogidos en el acto celebrado por la AMSE por orden de intervención.

⁸Uno de los padres de la Sociología que concebía la existencia de fenómenos concretos sociales que habían de ser estudiados específicamente con técnicas sociales. Afirmaba que los valores de una sociedad son algo externo y anterior a la existencia de un individuo, quien los interioriza y transmite. Los fenómenos sociales tienen gran capacidad de coerción en las acciones de ese individuo de tal forma que la conciencia colectiva prima siempre, y por tanto debe ser la sociedad el objeto principal de estudio de la Sociología. Se le considera perteneciente a la tradición positivista siguiendo los postulados de Auguste Comte.

⁹De tradición antipositivista, idealista y hermenéutica.

¹⁰Este centro enlazó con los Cursos de Sociología de la Universidad de Madrid que habían comenzado en 1962 de la mano de Pablo Cantó para suplir la ausencia de la sociología en los *curricula* de la universidad española, si bien los poderes franquistas los clausuraron en 1965. Algunos de los participantes en ambas experiencias fueron: José Luis Aranguren, Enrique Tierno, José Luis Sampedro, Carlos Ollero, Antonio Truyol, Luis Ángel Rojo, Elías Díaz, Raúl Morodo, Ramón Tamames, Luis García San Miguel, Jesús Ibáñez, Antonio Colodrón, Alfonso Ortí, Pablo Cantó, Ángel de Lucas, Carlos Moya, Salvador Giner, Víctor Pérez Díaz, Mario Gaviria, Manuel Castells, Ignacio Sotelo, José Jiménez Blanco, Esteban,

Pinilla de las Heras, Jordi Borja, o Ignacio Fernández de Castro, entre otros (Vidal-Beneyto, 2009).

¹¹Se dice en ese testimonio que el coste fue una de las dos razones para que Lerena decidiera no estudiar en La Comercial de Deusto. Sin embargo, quienes eran más brillantes tenían asegurado pasar la muy dura selección de ese centro que cubría los gastos de quienes no pudieran costearlos. Ese fue el caso de Ramón Flecha que sí pasó la selección y tuvo allí una trayectoria brillante sin tener que pagar ningún gasto. La selección era muy dura no solo para entrar sino también durante el primer año; a un estudiante que luego fue un famoso catedrático de sociología en Madrid, el Director de La Comercial le chilló delante de toda la clase: “tú no eres suficientemente inteligente para estar aquí, ¡vete a sociología!”.

¹²Información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura de Sociología de la Universidad de Deusto (1972)

¹³ *vid supra*

¹⁴ Teresa Sordé, Doctora por Harvard y profesora de Sociología.

¹⁵ Los PNN estuvieron presentes en la enseñanza media y universitaria desde 1963 hasta finales de los años ochenta

¹⁶ En el inventario del fondo del movimiento de PNN donado por Juan José Castillo y realizado por Pilar Muñoz López y Ana Isabel Abelaira Huertos, se documentan todas las asambleas, comités y comisiones realizadas por los profesores pertenecientes a esta categoría, y su relación con distintas organizaciones socioculturales, Universidades, Sindicatos de la Enseñanza, y con el Ministerio de Educación y Ciencia. Es habitual encontrar en los manuscritos conservados, reivindicaciones relacionadas con las condiciones de empleo, el salario, los exámenes de ingreso, etc. Pero también muchas referentes a las enseñanzas, selección, y exámenes de los propios estudiantes universitarios. Además, entre las materias a tratar, aparecen sistemáticamente conceptos como “democratización de la educación”, “reintegración” y “difusión de la información”.

¹⁷ Carmina Pascual Baños (2003), en su artículo sobre la historia de su vida como educadora de profesores de Educación Física explica cómo gracias, entre otras cosas, a la democratización y flexibilidad impulsada por los PNN, pudo dar salida a sus inquietudes como formadora de estudiantes incorporando un marco teórico –ausente hasta ese momento en su disciplina- focalizado en la reflexión y el interés concreto en el alumnado, más allá de la pedagogía tradicional basada en la jerarquía profesor-niño.

¹⁸ La otra opción era quedarse de PNN -una figura a extinguir- o ser despedido por protestar.

¹⁹ Mientras que en Europa los seguidores de la corriente positivista se enfascaron en una discusión acerca de la posibilidad y la defensa de utilizar un método científico y deductivo a la hora de realizar estas teorías –siguiendo en este caso a Popper-, en España se constata la ausencia de una concepción científica positiva que defendiera el uso de la deducción como método. Sin duda es uno de los muchos factores indicativos del alejamiento de nuestro país respecto al desarrollo de la disciplina en el contexto internacional.

²⁰ Están en clara consonancia con el neomarxismo que añadió a las explicaciones macroestructurales del sistema elaboradas por Marx, enfoques más individuales, como el análisis del papel y la relación que tienen todas las personas incluidas dentro de esa constelación estructural capitalista.

²¹ Sirva como ejemplo la teoría de la resistencia que afirma que “frente a las estructuras de dominación, los dominados despliegan formas activas de resistencia, que sirven para escapar del control social”, y proponen una metodología basada en entrevistas y observaciones individuales, un enfoque microestructural que sí permite cambiar desde el ámbito escolar esas desigualdades sociales (Trinidad Requena y Gómez González, 2012)

²²Testimonio disponible en: <http://asamse.org/mediterraneo/category/retales-de-historia-de-se/> (Acceso: 09/07/2013)

²³En el siguiente epígrafe trataremos en profundidad cómo de manera paulatina se está consiguiendo salvar el anquilosamiento y retraso de la institución en general y de nuestra disciplina en particular.

²⁴Se sigue adoptando así un enfoque althusseriano: la SE académica se dedica a decir al profesorado que nada puede hacerse desde la educación para superar desigualdades sociales y que sus movimientos educativos no sirven de nada, por tanto, muchos docentes tenían la creencia que la educación no podía hacer nada, que la sociedad debía cambiar primero, y a no ser que los contextos de los niños y niñas se transformaran, éstos no podrían beneficiarse de aquello que la escuela les puede ofrecer.

²⁵Testimonio disponible en: <http://asamse.org/mediterraneo/category/retales-de-historia-de-se/> (Acceso: 09/07/2013)

²⁶Harvard es considerada la mejor universidad del mundo y la de Wisconsin la más avanzada en investigación en Sociología. En ambas se valora al profesorado por sus méritos científicos y por sus valores antisexistas y antirracistas (Flecha, 2011).

²⁷Cuando comenzaron a consolidarse curiosamente se desvincularon importantes sociólogos de los setenta y ochenta (Feito Alonso, 2008).

²⁸Asociación de SE: <http://www.ase.es:81/>

²⁹Testimonio disponible en: <https://groups.google.com/forum/#!topic/ase-ci13fes/e4fTJNlrsLU>. (Acceso 20/07/2013)

³⁰Es necesario aclarar que las autoras del presente artículo han solicitado las actas correspondientes a esta asamblea a la ASE para contrastar las informaciones de las citas, si bien la actual junta, hasta el momento, no las ha facilitado.

³¹Véase el blog: <http://elblogdejuanjo.wordpress.com/2009/05/29/carta/>

³²*vid supra*

³³Marta Soler fue la primera socióloga española invitada al Global Studies Program de la Universidad de Wisconsin, con la ponencia *Overcoming Social Inequality* (19/11/2008). Lidia Puigvert ya en el 2001 había publicado un libro con Judith Butler, la autora de género más citada del mundo. Los trabajos de Ramón Flecha ya habían sido alabados por escrito por sociólogos como Touraine o Beck, incluido un entusiasta prólogo de este último al libro de teoría sociológica de Flecha, Gómez y Puigvert (2001). Por otro lado, Soler y Flecha son la primera autora y autor de aquí que han publicado artículos en *Harvard Educational Review* y también en *Cambridge Journal of Education*.

³⁴Los miembros de la AMSE con contribuciones aceptadas para el Congreso de la European Sociological Association son: Gisela Redondo, Carmen Elboj, Tinka Shubert, Adriana Aubert, María Jiménez-Delgado, Ramón Flecha, Manuel Roblizo, Mimar Ramis, Marta García-Lastra, Oriol Ríos, Esther Oliver, Beatriz Muñoz, Lidia Puigvert, Teresa Sordé, Ana Vidu-Afloarei, Marta Soler, Emilia Aiello, Lena De Botton, Jorge García-Marín, Roger Campdepadrós.

³⁵Información disponible en: <http://asamse.org/mediterraneo/amse-en-la-sociologia-mundial/> (Acceso 21/07/2013)

³⁶Todo ello, entre otros factores, derivado de la propuesta que la presidenta y el secretario de la AMSE hicieron a la FES en una carta remitida a esta organización el 22/09/2011.

³⁷Más información sobre CIMIE en: <http://amieedu.org/cimie/>

³⁸Tal y como se desprende de los objetivos que determina AMIE en su página web: <http://amieedu.org/amie/>

³⁹RISE, que ha publicado su quinto número en junio de 2013, ya cuenta con artículos publicados de Henry Giroux, Trevor Gale, o Peter Mayo, entre muchos otros, se encuentra indexada en DICE y Latindex y pretende serlo en un espacio temporal breve en el Journal Citation Reports: <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/rise>

⁴⁰Información disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm (Acceso: 30/07/2013)

⁴¹Se contraponen en cierta manera al primer feminismo surgido, el “feminismo de la igualdad”, que buscaba la equiparación total de hombres y mujeres; también al posterior, el “feminismo de la diferencia”, que tenía en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres; y finalmente, también al “feminismo de la diversidad”, que presentaba ciertas contradicciones a nivel económico alejándose del objetivo de igualdad de género.

⁴²Carta enviada por Melania de Sola a la AMSE para la celebración de la comida para la recuperación de la memoria histórica de la SE

Referencias

- AA.VV. (1995). Sapientia Melior Auro. *Una visión histórica y descriptiva de la vida universitaria de Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Alfageme, A., García Pastor, B y Viñado, C. (2012). Temporary exit from employment throughout the life course. An alternative to retirement to challenge ageism and sexism. *Critical Social Policy*, 32(4), 696-708. doi: 10.1177/0261018312449810
- Almarcha, A. (1978). Cien años de SE en España 1877-1977. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2.
- Alonso Hinojal, I. (1983.) Centro y periferia de la SE: Su desigual e incierto proceso de institucionalización. *REIS*, 24, 163-181.
- Althusser, L. (1975). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. *Escritos*, 107-172, Barcelona: Laia.
- Apple, M. (1995). Taking power seriously: New directions in equity in mathematics education and beyond. En W. Secada, E. Fennema, & L. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 329-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ayuso, L. (2012). Living Apart Together en España. ¿Noviazgos o parejas independientes?. *Revista Internacional de Sociología*, 70(3), 587-613. doi:10.3989/ris.2011.07.18
- Bane, M.J. & Jencks, C. (1972). The schools and equal opportunity. *Saturday Review of Education*, LV(38), 37-42.

- Bane, M.J & Jencks, C. (1985). La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia. En Gras, A (coord.) *Sociología de la educación: textos fundamentales* (pp. 278-288). Madrid: Narcea.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J & Puigvert, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una Sociología del lenguaje, Vol I y II*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1989). *La institución escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. *INCIE: Temas de Investigación educativa*.
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol I: La sociedad red. Vol II: El poder de a identidad. Vol III. Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- De Botton, L., Puigdel·lívol, I. & De Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 41-55.
- De Sola, M., Espanya, M. & Flecha, R. (1998). La escuela sí es corresponsable de las desigualdades sociales y sí contribuye a cambiarlas. En Garcés, R. (coord.) *VI Conferencia de SE*, Jaca, 18, 19 y 20 de septiembre de 1997. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.
- Del Campo, S. (2002). Ser Sociólogo en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 98, 21-36.
- Edmons, R. et al. (1973). A Black Response to Christopher Jencks's Inequality and Certain Other Issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76-91.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Feito Alonso, R. (2008). La SE en España desde 1991. *Revista de la Asociación de la SE, 1*, 5-23.
- Fermoso, P. (1980). *SE*. Madrid: Argullo.
- Fernández Enguita, M. (1986). *Marxismo y SE*. Madrid: Akal.
- Fernández Enguita, M. (1988). Una aportación a la SE en España. *Cuadernos de Pedagogía, 164*, 59.
- Flecha, R., Lloret, C. & García, J.M. (1977). *Transformemos la Escuela*. Barcelona: Vicente Álvarez.
- Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2011). La caída del feudalismo universitario español. *Revista de la Asociación de SE, 4(2)*, 115-132.
- García-Lastra, M. (2013). Educating in contemporary society; towards a new educational context. *Convergencia: Revista de ciencias sociales, 20(62)*, 199-220.
- García-Marín, J. (2007). Mujeres, ciencia y medios de comunicación: posibilidades de un directorio de mujeres expertas. *Convergencia: Revista de ciencias sociales, (43)*, 13-38.
- Gil Novales, A. (1983). El Retorno de Joaquín Costa. *Revista De Libros, 3*.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. Londres: Heineman.
- Giroux, H. & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gras, A. (1976). *Sociología de la Educación: Textos Fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Habermas, J. (1987-1989). *Teoría de la acción comunicativa. vol I: Racionalidad de la acción y racionalización social. vol II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Included Consortium (2006-2011). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Proyecto Integrado del VI Programa Marco de Investigación Científica Europea, en el ámbito de las Ciencias Económicas, Sociales y Humanas.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead: The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.

- Jerez Mir, R., (1989). *SE. Guía Didáctica y Textos Fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, 41(2), 179-197. doi: [10.1111/0018-2656.00198](https://doi.org/10.1111/0018-2656.00198)
- Laporta, F.J. (1988). *Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Santillana.
- Lerena, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lerena, C. (1987). *Educación y Sociología en España (selección de textos)*. Madrid: Akal.
- Macías, F. & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education* 1(1), 71-92. doi: [10.4471/rise.2012.04](https://doi.org/10.4471/rise.2012.04)
- Martel de la Coba (2003). *Entre el silencio y los afectos: etnografía sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de la Laguna
- Mateos Montero, J & Pérez-Guerrero, V.M. (2011). Pensando sobre... la obra de Carlos Lerena. Una deuda pendiente. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 61-106.
- Medrano Mir, M.G. (1986). Joaquín Costa y la Educación. *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 3, 115-134.
- Moncada, A. (1976). *SE*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Munté, A., Serradell, O & Sordé, T. (2011). From Research to Policy: Roma Participation Through Communicative Organization. *Qualitative Inquiry*, 17(3) 256–266. doi: [10.1177/1077800410397804](https://doi.org/10.1177/1077800410397804)
- Muñoz López, P & Abelaira Huertos, A. N. (2001). *Inventario fondo movimiento de PNN*. Donación de Juan José Castillo. Madrid.

- Núñez Encabo, M. (1999). El nacimiento de la Sociología en España: Manuel Sales y Ferré. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 90, 291-294.
- Oliver, E. (dir.). (2010-2012). *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España.
- Ortega, F & Velasco, A (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE
- Pascual Baños, C. (2003). La Historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 23-38.
- Porto, N. (2007). El acoso moral en el trabajo hace perder valor a la Universidad Pública española. *I Congreso Nacional sobre Corrupción y Endogamia en la Universidad Pública Española*. Madrid, 19-21 septiembre 2002.
- Quintana Cabañas, J. M. (1977). *SE*. Barcelona: Ritzer.
- Radl Philipp, R. (1999). Aproximación a la trayectoria de la SE en España. VV.AA: *VI Conferencia de SE*. Universidad de Murcia.
- Reyes, R. (1992). *Las Ciencias Sociales en España. 1. Sociología*. Madrid: Universidad Complutense.
- Saenz de Santamaría, C. (1978). *Historia de la Universidad de Deusto*. Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca.
- Santos, T., Bas, E. & Iranzo, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 25-39.
- Taberner, J. (2012). *Familia y Educación. Instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Trinidad Requena, A & Gómez González, J. (2012). *Sociedad, familia, Educación. Una introducción a la SE*. Madrid: Tecnos.
- Valls, R., Puigvert, L. & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759 -785.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: la Piqueta.

- Varela, J. (2001). La SE en España. Conversaciones con sociólogos. *Revista de Educación*, (324), 91-109.
- Vázquez, J.M & Ortega, F., (1973). Bases para a SE en España. *Cuadernos de Realidades Sociales*, (1), 9-59.
- Vázquez, R. (2012). *Mujeres y educación en la España Contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- Vidal-Beneyto, J. (2009). El CEISA, un ejemplo de resistencia intelectual. *Le Monde Diplomatique*, Diciembre 2009, p. 26.

Tatiana Iñiguez Berrozpe: Profesora del Departamento de Sociología en la Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza.

Ana Burgués Freitas: Profesora del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona.

Dirección de Contacto: Departamento de Sociología Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza. Plaza Ecce Homo, 3, 50003 Zaragoza. Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona. Av. Diagonal 696 08034 Barcelona. tatianai@unizar.es / ana.burgues@ub.edu