



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Antón Costa Rico (2022).

Reconocer las huellas de la memoria escolar con un horizonte de
identidades inclusivas.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 393-420)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

RECONOCER LAS HUELLAS DE LA MEMORIA ESCOLAR CON UN HORIZONTE DE IDENTIDADES INCLUSIVAS

Antón Costa Rico

*Durante mucho tiempo, algunos aldeanos guardaron con temor por su vida
libros de las Bibliotecas Ambulantes que llevaban el sello de las Misiones.
Sabían que escondían objetos peligrosos. Pero refugiados en la memoria
quedaron para siempre aquellos recitales del romancero viejo y la flor de leyendas,
las risas con el retablo de santos, Charlot en las veladas cinematográficas,
las voces mágicas en los gramófonos.*
Díaz (2021)¹

MEMORIA DE LA EDUCACIÓN E IDENTIDADES

Es misión fundamental de los procesos educativos que desarrollamos en relación con la infancia y las nuevas generaciones el logro de personalidades plenas, lo que es —como sabemos— asunto relativamente complejo en cuanto a su definición y perfilado. Así lo establecen las legislaciones para la implementación de las políticas educativas y lo promueven las agencias y organismos internacionales de alcance mundial o regional, bajo la inspiración

¹ Este fragmento forma parte de un apunte periodístico que recuerda lo siguiente: en los primeros meses del nacimiento de la II República española (14 de abril de 1931), bajo la presidencia del gran educador español Manuel Bartolomé Cossío, se creó oficialmente el Patronato de Misiones Pedagógicas, que tenía entre sus objetivos colmar el gran foso cultural existente entre la mayoritaria

de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, o bajo la más específica Convención de los Derechos del Niño,² del 20 de diciembre de 1989 (artículo 29.1.a), que también incita al respeto de las distintas identidades culturales, idiomas y valores (29.1.c.), en que se debe educar con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad y amistad hacia los demás. En esta dirección, la Convención se refiere igualmente al compromiso de los Estados partes para la preservación de las identidades de los niños (8.1.), atendiendo, en el caso de existencia de minorías, al derecho que a ellos les corresponde “en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural [...] o a emplear su propio idioma” (artículo 30). Y, al respecto, la polifonía de identidades aporta biodiversidad, como señaló la UNESCO en el 2001 con la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, aprobada en su 31a. sesión de la Conferencia General.

La identidad se construye mediante un proceso de individualización en contraste dialógico con los demás; la construcción de un “yo personal y social” —un proceso dinámico de internalización y de apropiación— con la contribución del lenguaje como herramienta, que se alcanza tanto en contextos de considerable homogeneidad

sociedad rural y la sociedad urbana, mediante intervenciones culturales en los entornos rurales, en particular con la creación de millares de bibliotecas ambulantes y escolares y la puesta en marcha de misiones pedagógicas, a través de las que bastantes cientos de universitarios, hombres y mujeres, docentes, creadores culturales y técnicos de desarrollo rural, recorrieron una gran parte de esta geografía rural, con grupos de danza y de música, audiciones musicales, exposiciones de reproducciones de obras pictóricas existentes en los grandes museos españoles, conferencias y charlas, actividades para los niños, teatro de sombras y de fantoches y sesiones de cine... favoreciendo el encuentro ciudadano, desde la libertad. Teatro, cine, música mediante los gramófonos, textos literarios, que eran en muchísimos casos primicias culturales. El golpe de estado militar que dio lugar al régimen político franquista a partir de julio de 1936 cortó de raíz aquel proceso de educación popular, aunque de él quedaron, en todo caso, restos escondidos en la memoria, como anota la periodista.

² Bajo la denominación de Niño incluye la Convención a todos los seres humanos de 0 a 18 años.

cultural como en otros de cruces culturales, de tal modo que frecuentemente “las personas experimentan sentimientos identitarios múltiples”, tal como afirma Maalouf al hablar (1999, p. 10) desde sus propias vivencias, de identidades compuestas: “la identidad de una persona está compuesta por infinidad de elementos y de pertenencias, aunque no todas tienen la misma importancia” (Maalouf, 1999, p. 18).

Pretendemos seleccionar en el presente texto, desde un ángulo preferentemente histórico, la cuestión de las identidades culturales y lingüísticas, como preocupación educativa. Un segmento, podríamos decir, de las posibilidades empíricas de configuración de la identidad: biológica, familiar, étnica, de género, política o religiosa... Partimos de la importancia de la lengua en la construcción y desarrollo de la estructura de la personalidad de cada individuo:

Para el individuo, la lengua en la que habla y en la que piensa condiciona su visión del mundo y de la sociedad. De aquí se deduce que el aprendizaje lingüístico es la primera forma de socialización y de culturización del individuo [...] lo que equivale a decir que aprendiendo a hablar una lengua el individuo asimila una cultura determinada³ y esta asimilación, a la vez, conforma su personalidad y lo integra en la sociedad de los que hablan la misma lengua y participan de la misma cultura (confiriéndole una identidad cultural) [Siguan, 1978, pp. 290-291].

Lo que en otros momentos no gozaba de adecuada observación, hoy, en cambio, forma parte de las preocupaciones analíticas. Bajo la influencia indagativa francfurtiana, weberiana, del postmodernismo y de la Teoría crítica, la epistemología histórica ha debido abordar *le retour du sujet*, como ha escrito Luisa Passerini (1988), uniendo sus reflexiones a las de otros notables ensayistas y estudiosos sociales. Esta renovada presencia y preocupación por la historia real de las personas nos ha conducido al territorio de las escuelas, por ser estas efectivas instituciones sociales con de-

³ Me atrevo a señalar que sería más preciso poder hablar de ‘referentes culturales determinados’ más que de ‘cultura determinada’. Sobre esto, véase nota 14.

terminante intervención en su formación y socialización, al menos desde el inicio del siglo XX (“el siglo de los niños” se ha dicho).

Es decir, la constitución identitaria de las personas, que es y está hecha de memoria⁴ individual y colectiva,⁵ tiene mucho que ver con sus recorridos, aprendizajes y conformaciones a través y por medio de las instituciones escolares, es decir, con su memoria de la escuela. Con ella tienen mucho que ver sus valores, impregnando consciente e inconscientemente, sus comportamientos, sus puntos de vista, su cosmovisión.

Conviene señalar que la historiografía viene mostrando preocupación por las historias reales de las personas y por sus biografías escolares, lo que adquiere un mejor significado al sentir la necesidad de adquirir una más adecuada comprensión de nuestro presente, en un contexto como el actual de aceleración histórica y de profundos cambios, en que percibimos nuestras incapacidades y limitaciones.

⁴ El filósofo Emilio Lledó (1994), discípulo de Gadamer, ha escrito: “ser es, esencialmente, ser memoria [...] tiempo continuo y latente en el fondo de nuestra persona”, según ha recogido Agustín Escolano (2016, p. 183). La aseveración goza de continuos contrastes empíricos. Me gusta recordar el film del australiano Garth Davis, *Lion* (2016), que relata la muy insistente búsqueda de su origen hindú por parte de un hombre en la treintena, que solo conservaba una leve memoria y recuerdo visual de su geografía local con cinco años de edad; había sido adoptado por una familia australiana. Valiéndose de *Google Earth* rastreó con insistencia las huellas de la memoria sin ningún referente humano que le diese pistas... y finalmente lo logra: en una aldea hindú muy lejana estaba su familia biológica. Otro ejemplo: escribo bajo la continua información referida al volcán en erupción en la isla de La Palma (Islas Canarias, Atlántico), que ya ha destruido más de mil viviendas familiares; los que en ellas habitaban y las van abandonando por el avance de los chorros de lava se llevan los pocos enseres y documentos que pueden llevarse, pero nunca faltan entre ellos los álbumes familiares, dado que su valor (para ellos) es enorme.

⁵ La identidad colectiva es, en gran medida, resultado de la narratividad de la vida social asentada en la memoria del tiempo, de la que nos habló Paul Ricoeur en *Temps et récit*. Como sucesión de acontecimientos significativos (para un grupo) y de su memoria reactualizada tendríamos la configuración intergeneracional de tradiciones comunitarias (Hobswam, 1983), que lo proveen de consciencia simbólica y de identificación.

Ante esta aceleración, profundidad y difícil ‘gobernanza’ de dichos cambios, precisamos repensar la educación y las instituciones escolares y de formación –lo estamos haciendo ya, multilateralmente–; al respecto, hemos de ser conscientes de la extrema dificultad de construir el futuro sin extraer adecuadas luces de la experiencia, de las experiencias pasadas, ya que somos seres profundamente históricos.

Por ello, la revisión de los procesos formativos de las identidades vividos escolarmente nos podrá ayudar a comprender mejor su configuración y constitución, sus virtualidades y sus limitaciones, sus consecuencias y efectos, con la carga de valor que en ello pongamos, en relación con la promoción de los derechos humanos. En este caso, escogeremos aquí este segmento relacionado con la constitución de las identidades lingüísticas, entendidas como ingrediente importante de las identidades culturales.

PARTIENDO DE CONCRECIONES EMPÍRICAS

Como indicaba, son múltiples los motivos, saberes, ritos, símbolos, prácticas, objetos y conductas escolares que van configurando las identidades de las personas escolarizadas, tal como la historiografía educativa –que ha incorporado la dimensión antropológica y las orientaciones etnográficas, semióticas y hermenéuticas– viene poniendo de manifiesto, siendo oportuno referirse aquí a las recientes contribuciones del profesor Agustín Escolano (2016, 2018), que se refiere con ambición holística a “la historia de la experiencia” en la educación.

Por nuestra parte, nos ceñiremos a la cuestión de la formación/conformación lingüística en territorios escolares y sociales con presencia conflictual (en distinto grado) de varios códigos lingüísticos; habitualmente dos: uno dominante socialmente y otro subalternizado, debido ello a diversidad de razones y condicionantes de carácter histórico, político, económico, cultural o religioso. Se trata de una fenomenología de situaciones de habla y lingüísticas presente en muy distintos escenarios sociales a escala mundial.

En distintos pasados históricos los grupos humanos que se fueron consolidando por razones de consanguineidad y de proximidad habitacional fueron construyendo y transmitiendo sus códigos comunicativos y simbolizaciones, junto a conductas aprendidas y valores, exponente todo de un determinado precipitado cultural. La intercomunicación de estos grupos, las específicas manifestaciones de poder y de gobernación y otros procesos evolutivos y de cambio fueron, a su vez, motivo de distintas alteraciones y modificaciones de tales precipitados culturales. De este modo, aunque podemos identificar patrones que son muestra de rica diversidad ecológica, hemos de adelantar ya la inexistencia de culturas o de lenguas puras, al prevaler lo mestizo en distintos grados.⁶

Llevado al terreno histórico y político y pensando en un lectorado mexicano lo concretaré en estos términos desde el caso español: la península ibérica (situada en el occidente sur europeo) fue conquistada por el Imperio Romano, pasando a formar parte de él ya desde el llamado siglo I y hasta la desaparición de ese poder romano en el Occidente europeo hacia el final del siglo V: en ese tiempo secular la lengua latina se hizo dominante en los usos lingüísticos orales y escritos de carácter público y previsiblemente también en parte de los usos privados, en interrelación con las distintas hablas locales. A partir del siglo VI, en ausencia de un continuo poder político o religioso organizador y de una viva intercomunicación entre los habitantes del conjunto del territorio de Hispania fue deteriorándose la unidad lingüística latina, probablemente ya débil en la oralidad, dando paso a varias configuraciones de habla derivadas de la latina, fundamentalmente, la de la *Gallaecia* (con Galicia como componente territorialmente más amplio), el gallego, la de Castilla, el castellano, y la de la Hispania mediterránea, el catalán, manteniéndose además un código lingüístico, el euskera (previo al latino), en una pequeña parte norteña de Hispania. Estos cuatro códigos, orales por mucho tiempo y coexistentes con el latín escrito

⁶ La filología comparada y la etnografía nos informan constantemente sobre estos fenómenos.

de las curias reales y eclesiásticas, alcanzaron a plasmarse en registros escritos al avanzar el siglo XII. También en esos momentos se inicia la conformación del portugués, en buena medida por derivación de la lengua gallega, al haberse logrado la independencia política del reino de Portugal, en una parte de cuyo territorio ya estaba presente la lengua gallega.

El poder político y cultural de la monarquía Alfonsina de mediados del siglo XIII permitió desarrollar la presencia y legitimación del romance castellano en la parte territorial mayor de Hispania, lo que quedaría reforzado hacia finales del siglo XV, momento en que el poder real de Castilla se fortalece por encima de otros poderes reales presentes en Hispania, dándole mayor vigor a la lengua castellana, como lengua de la Corte, de sus usos jurídicos y de sus manifestaciones. La expansión colonizadora política y militar americana y la afirmación imperial de la dinastía de los Austrias se acompañarían con la expansión de usos del castellano (Fusi, 2001). La imprenta y la incipiente escolarización pública que se expandieron a partir del siglo XVI lo afirmaron, y esto alcanzó un nuevo impulso hacia el final del siglo XVIII al fortalecerse un poder real centralizador con alcance a toda la geografía política de España, con sus dominios coloniales.

El liberalismo burgués decimonónico que puso en marcha un sistema político nacional de educación, también centralizador, confirmó la legitimidad de la lengua castellana como la lengua escolar. Ciertamente que al hacerlo no se desconocía la existencia de otras ‘formas de expresión lingüística’ en España, pero se partía de que la unidad política del territorio español exigía la identidad lingüística escolar, obligando a subalternizar los códigos lingüísticos más presentes en Cataluña y una parte de otros territorios del Mediterráneo, en el espacio norteño reducido del euskera y en Galicia. A partir de esos momentos ir a la escuela en esos territorios significaba para los niños ‘desplazarse’ a otro “espacio cultural” —aunque esa escuela estuviese instalada con relativa proximidad física a su hábitat—, interrelacionar con otro código lingüístico que se presentaba como el más correcto,

el más culto, el que define a una persona ‘educada’... al tiempo de ‘hacer ver’ que el código lingüístico familiar y ambiental debía ser considerado menos correcto, menos culto y como propio de personas ‘menos educadas’. Un muy reducido y menesteroso capital desde el punto de vista de su valor pragmático. A veces incluso, una carga emocionalmente mortificante.

Todo ello motivo de disonancia y de conflicto cognitivo, pudiendo derivar en convicciones emocionales de humillación, de negación, en situaciones de trastorno... o, en casos, de rebeldía. En la actualidad, las memorias escolares de numerosas personas mayores de 60 años en España constatan una amplia gama de sentimientos y de emociones de sufrimiento (escolar) por parte de todos aquellos que experimentaron una situación prolongada —en el tiempo escolar— de choque entre la lengua familiar y sociológicamente más presente, pero minusvalorada o ridiculizada y expulsada de la escuela (“templo del saber”), y la lengua castellana dominante en el espacio escolar.

Significaba la expulsión escolar del espacio ecológico en que se habían nutrido esas personas, sin siquiera establecer transiciones, ya que, en efecto, la entrada en la escuela es y debe ser una transición hacia el espacio social, que adecuadamente realizada crea puentes transitables, en lugar de compartimentos estancos. En nombre del ‘progreso’ se imponía una pérdida de palabras, de matices, de patrimonio inmaterial intergeneracionalmente configurado, con sus afectos... porque muchas palabras de este ámbito están emocionalmente impregnadas, siendo con ello constructoras de identidad. De tal modo, la desconsideración significa la negación de una parte de la identidad de las personas. Dicho de otro modo, significa también que una identidad tradicional se va perdiendo, mientras las nuevas generaciones van construyendo una nueva identidad cultural y lingüística cada vez más mestiza.

En un movimiento contrario, de alguna forma dialéctico, también se produjo la reivindicación de la identidad, individual y agregativamente colectiva, como derecho y búsqueda de la reversión

de esta conducta de política negativa, que se había intensificado en el tiempo de la dictadura franquista (1936-1975); una reivindicación que se viene expresando con distinta potencia social y política en cada uno de los territorios aludidos. Dicho movimiento, que contaba con algunos antecedentes incluso decimonónicos, y que se renovó promediada la mitad del siglo XX, está en la genealogía del desarrollo político español posterior (desde el inicio de los pasados años ochenta) como Estado con autonomías regionales, en que se hace un reconocimiento, al menos parcial, de tales identidades.

Llegados a este punto es oportuno señalar que son numerosas mundialmente las situaciones con diversos grados de similitud a la española, y que igualmente existen ejemplos internacionales que procuran la reversión de la negación escolar de la diversidad lingüística y cultural. Méjico se confronta, igualmente, con problemáticas similares, que son motivo de distinta conflictividad social. Vale la pena, pues, analizar génesis y procesos históricos configuradores de estas situaciones de conflicto, porque de ello podremos extraer algunas conclusiones para orientarnos en la construcción de un futuro, que favorezca la promoción de las identidades y el desarrollo eco-sostenible.

“LENGUAS DE CIVILIZACIÓN”

Y NACIONALISMOS DE ESTADO

Hemos de hablar de una “política de las lenguas” y poner de manifiesto que los pasos emprendidos para la formación de las lenguas consideradas lengua principal y oficial en la mayoría de los Estados políticos están ligados a los procesos históricos de construcción nacional y a una constatable tendencia hacia la homogeneización lingüística en el interior de los Estados nacientes en el tiempo del Antiguo Régimen, a lo que nos hemos referido en otro lugar (Costa, 2008, p. 256). Se fortaleció aquella de las lenguas presentes en el territorio en cuestión que gozaba de un estatuto más consolidado como instrumento del poder (real o republicano), que sería connotada con la precisa legitimidad como “lengua de civilización”

en el sentido dado por Norbert Elias (1988), en particular, a partir del siglo XIX.

La aparición de la cultura del libro dará lugar, por su parte, a una profunda reorganización de la ecolingüística europea (Baggioni, 2004), al facilitar la conformación literaria de distintas variedades orales —en particular, las que eran ya instrumento de poder—, convirtiéndolas en lenguas literarias y en algunos casos en “lenguas nacionales” (una idea del siglo XIX) normativizadas como tales, además de su consideración enunciada como “lenguas de civilización”, lo que implicaba la asunción de una jerarquía lingüística, reflejo de la jerarquía social (Burke, 2006). Existen lenguas que tardaron más tiempo en incorporarse a este movimiento de edición impresa o que lo hicieron con evidente menor fuerza.

El *cuius regio, eius religio* del tiempo de la Reforma religiosa protestante (año de 1555), será también con frecuencia *cuius regio, eius lingua* en este proceso vivido de “construcción nacional”, como identidad común que impregna y unifica a “todo” el cuerpo social, contribuyendo a configurar una “comunidad imaginada”, en palabras de Gellner (2008). En esta dirección, hay que anotar, por lo que tendrá de ejemplar ante el mundo, que la lengua francesa será legitimada en los días de la Revolución y dotada de la misión de unificar al pueblo y de inculcarle los valores de los nuevos Estados burgueses, al confiarle esta misión cultural y en cierta medida moralizadora a ser alcanzada con la ayuda central de la escuela, a fin de interiorizar esta construcción ideológica en cada uno de los ciudadanos.

Aquí podría muy bien encajar *Le Tour de la France par deux enfants: devoir et patrie*, el libro de lectura que leyeron desde 1877, a través de sus numerosas reimpresiones, tantas generaciones de escolares franceses; libro que serviría de ejemplo a tantos otros del género de lecturas escolares, escritos con la intención de presentar las bondades geográficas, humanas, culturales de los Estados afirmados desde aquellos finales del siglo XIX, lo que no podría ser perturbado por otros mensajes contradictorios. Madame Pape-Carpentier, celebrada

educadora por su impulso a la educación infantil, no dejaba ningún resquicio de duda en 1876 sobre el francés común en cuanto “lengua de civilización”, con *interdiction*, con prohibición pues, de uso escolar de cualquier otra, tratada siempre como un *patois*:

En Francia, la lengua del pueblo es incorrecta y carece de elegancia. No toleraremos, pues, nada que sea radicalmente contrario a las reglas de la lengua; y comenzaremos esta revisión desde el momento en que recibamos al niño (en la escuela) de las manos de su madre [Crubellier, 1993, p. 63].

En efecto, los sistemas escolares nacionales en su proceso de constitución y desarrollo fueron saturados y legitimados por parte de los poderes políticos como “fuerza civilizadora” (Carnoy, 1977), por su contribución explícita a la nacionalización del conjunto de los habitantes de un determinado territorio, con el objetivo de poder autorreconocerse como miembros con —una nueva— identidad socio-política⁷ (una “comunidad imaginada”, en los términos de Anderson) con respecto a otros y aceptar con ello cargas impositivas y los ‘deberes patrios’, establecidos por quienes tenían capacidad para el ejercicio del poder, sobre lo que han realizado certeros análisis Hobswam (1990) y Thiesse (2001). Habitantes identificados con unos dados valores, símbolos, significados y representaciones, en conjunto definitorios de un espacio social, cultural y político, como con agudeza señaló Rubén Cucuzza para el caso argentino (2007).

Hablamos de una homogeneización y consiguiente creación de identificaciones y de lealtades intelectuales y emocionales, más habitualmente lograda —a través del concurso de las escuelas—, con distinta presión y violencia simbólica,⁸ según la mayor o menor dis-

⁷ Que se sobrepone, excluye, o sustituye (véase como cuestión de grados) a otras anteriores identidades culturales, que en ocasiones gozan de específicos códigos de comunicación, también lingüística, en la misma medida afectados.

⁸ Considerando aquí tanto las perspectivas analíticas foucaultianas como la teorización elaborada por Bourdieu al referirse a la acción pedagógica como un ejercicio de “violencia simbólica” para imponer un “arbitrario cultural”, que debemos entender con oportunas cautelas y matizaciones que nos eviten indeseables simplificaciones.

tancia estimada o existente entre los saberes culturales ambientales, el *ethos* familiar o las representaciones y los símbolos presentes en los contextos y entornos próximos de las escuelas, por una parte, y el mundo escolar, legitimado desde los poderes organizadores de la sociedad nacional, con sus códigos disciplinarios, sus representaciones y sus valores, por otra.

De esta forma se impusieron, a través de las escuelas, y a menudo con explícita o más soterrada conflictividad, unos determinados modos culturales, al menos parcialmente exógenos al contexto próximo, —no olvidemos— siempre dotado de riqueza cultural y patrimonial,⁹ si nos referimos a contextos comunitarios con relativa densidad histórica y con espesor de memoria colectiva. Incluso, obligando a cambiar el código lingüístico, también con la participación consciente de actores miembros de las comunidades afectadas, ocasionándose la degradación de la cultura tradicional comunitaria, la discontinuidad cultural y la pérdida eco-identitaria.

El comparatista Kandel (1947, p. 35) señaló en 1934 que “la cultura (también la escolar), como producto estatal, es una parte de la maquinaria del Estado para promover la igualdad de pensamiento y la lealtad”, y por su parte Nicolas Hans hacía notar en sus conferencias en el King’s College de Londres de 1945:

Os sistemas nacionais de educação, ao utilizarem os idiomas nacionais como veículo de instrução, põem em funcionamento o máis poderoso instrumento que existe para a moldagem da mentalidade da geração que surge [Hans, 1951, p. 16].

Hans señalaba que la inculturación realizada desde la ‘lengua nacional’ (legitimada, frente a otros códigos lingüísticos en presencia) era un poderoso medio potenciador de la (nueva) identidad socio-política —como existencia de una ‘comunidad de intereses’—, al oscurecer la diferencia (la diversidad de intereses y aspiraciones),

⁹ El patrimonio, material e inmaterial, que implica un proceso de selección y de interpretación de determinados elementos de una comunidad-pueblo-nación, es también una construcción social y un marcador de identidad.

al precio, sin duda, de abrir frecuentes y negativos espacios de discontinuidad cultural entre las escuelas del Estado y los entornos culturales de las comunidades.

La discontinuidad suele instaurar entre los escolares afectados conciencia de desprotección y de identidades asediadas y heridas, que en el caso de conflicto lingüístico entre dos códigos (lengua A, de alta consideración social, y lengua B, de baja estima estatutaria) puede traducirse en deslegitimación de la lengua B, subalterna y de uso diglósico, aunque sociológicamente extendida en usos familiares y convivenciales o también entre una parte de los profesionales y cuadros medios o de la intelectualidad, al convertirse en uno de los signos que convendría abandonar por quien piense que se interpone en un proyecto vital de movilidad y ascenso social.

En todo caso, estamos ante situaciones que se pueden revertir, al menos parcialmente, pero solo totalmente de modo excepcional. La objetivación de la conflictividad social generada por estas conductas, el peso y la fuerza reivindicativa de los derechos culturales y lingüísticos a ser reconocidos y, en ocasiones, consideraciones e influencias jurídico-políticas de alcance internacional, pueden contribuir a la reversión; como hemos dicho, al menos parcialmente. Es lo que viene ocurriendo en España a lo largo de las últimas cuatro décadas, al hacerse un insuficiente reconocimiento constitucional del pluralismo cultural y lingüístico de sus ciudadanos, mediante las autonomías territoriales, lo que ha venido a permitir un evidente uso escolar de las lenguas territoriales, la creación de materiales y recursos didácticos en dichas lenguas y su (casi) ordinaria presencia curricular, si bien de modo bastante diferente en cada uno de los territorios afectados, según la disposición más o menos activa y favorable de los poderes y de los actores locales.

Pero dicha reversión es generalmente un proceso largo en el tiempo, intergeneracional, con acciones y programas que han de trascender el perímetro de las escuelas para situarse en el contexto social. Más complejo de lo que permitirían pensar los efectos esperables de las disposiciones jurídicas y de los planes de acción

gubernamental y social favorables a la reversión, lo que puede deberse a factores como la densa impregnación y relativa aceptación en la memoria biográfica de los adultos –que son familiares de los nuevos escolares– del desequilibrio de los dos códigos lingüísticos, o a la presencia de fenómenos de ‘emigración’, de transición sociológica de los hablantes del código B hacia el código A, sobre todo en el caso de la proximidad léxica y ortográfica, en ausencia de decididos programas de acción pública enfocados hacia la memoria escolar, las emociones y los sentimientos que todo ello suscita.¹⁰

Puede ocurrir que una parte consistente del cuerpo social afectado haya decidido ‘oscurecer’ y llevar al territorio de las sombras y de la fragilidad de la memoria biográfica aquello que en esta cuestión haya sido o siga siendo motivo de conflicto íntimo o psico-social, al abandonar un código con carga lacerante. Y en este caso, la reversión pasa también por una *problematización* del pasado, por enfrentarse a las sombras y a la desmemoria, como argumenta Schwarz (2020), y a las conductas negativas colectivas, con la intención de superar la amnesia con respecto a un patrimonio de biodiversidad arrinconado, que en buen derecho conviene re-crear, con responsabilidad democrática y transformando el peso de las sombras del pasado en conocimiento crítico desde el que poder construir, de modo compartido, un futuro de identidades lingüísticas promovidas y respetadas. Algo que puede encontrar muchas voluntades enfrentadas.

Es difícil que la reversión, con todo y ello, vaya más allá de estadios parciales como hemos dicho, porque hablamos de lenguas con un más reducido número de hablantes en el actual mundo interconectado física y digitalmente, en el que decididamente se han abierto paso varias lenguas que funcionan como lenguas francas, lo que, si bien provoca efectos de reducción de la ecología lingüística y de la biodiversidad a que contribuye, *a contrario*, favorece diversos y ricos intercambios científicos y culturales no menos necesarios para afrontar retos de toda la humanidad.

¹⁰ Esto está ocurriendo en el caso de Galicia y de la lengua gallega.

En este escenario necesitamos referirnos a los retos tecnológicos: ¿pueden los traductores automáticos y otras mediaciones de inteligencia artificial contribuir a la vitalidad de las lenguas minoritarias/minorizadas en el contexto de naciones frágiles, o se convertirán en un último *deus est machina* de ellas? Habitualmente las lenguas minorizadas no disponen de presencia suficiente en estas interfaces de inteligencia artificial, por lo que tendrán que ser fuertes las decisiones políticas y colectivas que al respecto se emprendan, que necesitarán incluir además acciones que permitan superar los prejuicios existentes sobre el carácter subalterno de la lengua que venía siendo considerada B; si no se hiciese, así podría suceder, multiplicando los efectos corrosivos que tuvo el lenguaje televisivo en su momento. Se trata de otro importante reto para las lenguas minoritarias/minorizadas que, a pesar de alcanzar en diversos casos un reconocimiento político estatutario, siguen registrando un descenso paulatino de hablantes (como uso ordinario o más importante), aunque en su formación escolar intervengan la formación lingüística, literaria y cultural en la lengua minorizada a lo largo de una parte de los horarios escolares.

IDENTIDADES, HETEROGENEIDAD CULTURAL Y REALIDADES ESCOLARES

Las identidades culturales —que son un entramado de memoria, cogniciones, valores, hábitos y emociones—, aún pudiendo apuntar a una determinada identidad lingüística, pueden albergar también en su seno la heterogeneidad cultural, con la que hay que contar en el marco escolar. La sociología de la educación ha alertado sobre ello al examinar el disfrute de la llamada “cultura nacional”¹¹ por parte de cada uno de los escolares y apreciar su comportamiento sobre todo como ‘cultura de parte’, sustentada en la idea de un “sujeto escolar ideal”. Recordemos que, con algún determinismo sociológico, Basil

¹¹ La llamada “cultura escolar nacional”, como categoría absolutizante, está hoy sometida a reconsideraciones, al problematizarse los criterios de juicio utilizados para evaluar una cultura.

Bernstein habló del “capital y de los códigos lingüísticos”, o que Bourdieu y Passeron formularon la “teoría de la reproducción”: en síntesis, el capital cultural heredado familiarmente aparece como un instrumento o mediación que la escuela confirma y que favorece la reproducción social en una sociedad de clases, algo que por fortuna no es ley, al observarse que existen contextos familiares populares que logran superar las dificultades derivadas de la extracción social en su relación con la cultura escolar.

Los balances de varios programas intensivos de educación compensatoria, con sus ejercicios de discriminación positiva, pusieron de manifiesto los efectos limitados desde el punto de vista de la democracia cultural, lo que parece encontrar su explicación en la existencia de “configuraciones culturales idiosincráticas de los sujetos” de las que habló Ruth Benedict (1934); configuraciones que conviene conocer y comprender:

En el interior de la uniformidad cultural de las sociedades industriales avanzadas se mantienen bajo formas más o menos visibles prácticas sociales, modos de vida domésticos, formas de solidaridad y de pensamiento y creencias que funcionan según otros códigos [OCDE, 1989, p. 11].

Es lo que se puede entender como la presencia de la “mente cultural”, concepto que elaboró el sociólogo Raúl Iturra y que Ricardo Vieira tradujo en estos términos:

La mente cultural está formada por saberes que se aprenden y se reproducen de generación en generación, saberes que son herencia cultural del grupo doméstico y del social en el que se insertan los adolescentes, y que está también formada por estructuras y hábitos mentales, formas de pensar, de seleccionar, de retener, de aprender y de actuar, que se desarrollan —como estilos cognitivos culturalmente distintos— en el proceso de socialización [Vieira, 1992, p. 87].

La mente cultural, un auténtico *background* cultural, con el que cada persona se apresta a la realización de los aprendizajes escolares y otros, impregna el conjunto de los procesos cognitivos, interviniendo en la genealogía y desarrollo de los estilos cognitivos, que se

manifiestan, como dice el mismo Vieira (1992, p. 104), “de forma sensorial, racional y emocional e incluyen las formas de conocer, comprender, imaginar, razonar y juzgar”. Es algo que densifica la realidad de las identidades culturales y lingüísticas.

Estos procesos, estilos y patrones (hábitos que predisponen a las diferencias de percepción) que configuran la “mente cultural” se constituyen, en parte —indicó Scandiuzzi (2008)— en los ámbitos familiares y de socialización más inmediatos como herencia cultural, dependiendo de diferentes historias de vida, llegando a determinar la cognición de nuestros entornos, esto es, las diferentes formas y tipos de recepción de la información y de elaboración de los conocimientos.

Es por ello que estos ámbitos intervienen decisivamente en la construcción y rasgos de las formas de conocer de todos los miembros individuales de una dada sociedad, de tal modo que cuando un niño llega a la escuela es ya portador de un estilo cognitivo, de unos patrones, de un *ethos*, que es necesario conocer, como nos muestra la antropología cultural. Portadores de conocimientos, con frecuencia desconsiderados por las escuelas, dado el más habitual alejamiento de los *curricula* de la cotidianidad empírica, como sostiene la OCDE (1989).

Es penoso observar la ausencia en casi todos los documentos sobre la educación multicultural de los análisis epistemológicos sobre la caracterización cognitiva de la cultura escolar. [...] Las interacciones entre la cultura de un pueblo y sus prácticas de adquisición y de transmisión de conocimientos son profundas” [...] Por esto hay que interrogarse sobre las estructuras epistemológicas, los modos de pensar y las formas de conocimiento propias de las diferentes tradiciones culturales [OCDE, 1989, pp. 70-71].

Por tanto, la heterogeneidad cultural plantea, en términos antropológicos, históricos y de sociología cultural, una ineludible problemática, la de la disonancia cognitiva, que las políticas educativas deben abordar como reto técnico y democrático. De ordinario, como nos alertó Basil Bernstein, se espera que el niño o alumno

que muestra alguna disonancia con la cultura escolar abandone su identidad y sus representaciones simbólicas a la puerta de ella, ya que la escuela se preocupa del desarrollo de órdenes de significación ‘más universalistas’, pero no debemos olvidar la impregnación presente en cada persona desde su memoria vital.

Una presencia constatable de la diversidad cultural en el entorno escolar¹² ocurre, singularmente, en los casos de la población inmigrante o de características étnicas minoritarias, a menudo ocasión de desencuentro entre las familias, los grupos étnicos y los colegios; esto es, entre las expectativas y las diversas lógicas socio-culturales de estas instancias, caso de no hacerse una precisa consideración del currículo propuesto, de la heterogeneidad y de la disonancia cultural prendida en las diversas “mentes culturales”.

Siendo conscientes de esta heterogeneidad, las políticas escolares y curriculares habrían de estar, pues, atentas no solo a la identidad y a la diversidad cultural –en un sentido más ‘orgánico’–, sino también a la heterogeneidad cultural, lo que supone reconocer que las familias biológicas son por lo común las protagonistas del primer proceso enculturador, que transmite y construye una identidad socio-cultural, una especie de corpus cultural propio desde el que comenzar a entender el mundo circundante. La escuela con su enculturación codificada y controlada completará, por su parte, con su tónica cultural y a partir de sus propias experiencias e identidades particulares del alumnado, los procesos de socialización, maduración y desarrollo personal que cabe esperar.

Una “historia de la experiencia escolar” elaborada desde una perspectiva etnográfica, antropológica y sociológica tendría mucho que mostrar en relación con las memorias escolares al respecto de las identidades lingüísticas y de la heterogeneidad cultural. Un examen de los textos, de los iconos y de los objetos portadores de señales (porque contienen memoria), como ha escrito Agustín Escolano (2007), nos permitiría entresacar buenas indicaciones para

¹² La cuestión está en la agenda actual de las políticas educativas (Coll y Falsari, 2010).

unas mejores políticas educativas y para el trazado de horizontes ecológica y humanamente más virtuosos.

IDENTIDADES, MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO:¹³

UN PANORAMA DE ENSAYOS SIGNIFICATIVOS

La identidad de cada uno de nosotros, que asienta en nuestra memoria y consciencia de continuidad vital, es la resultante dinámica de un proceso que integra nuestras diferentes experiencias vitales, en consecuencia de nuestras reacciones e interacciones sociales, como lo han expresado Monereo (2011) o Camilleri (1990). Su estudio, con gran centralidad en el campo de la psicología individual y en la observación etnográfica, se vio impulsado por los *subaltern studies* y *postcolonial studies*, así como por todo lo que supuso el *cultural turn*, con su apuesta pragmática superadora de los enfoques estructuralistas.

Hablamos de memoria, consciencia y construcción personal entretejida con interacciones sociales, con quienes en variables casos se crean vínculos emocionales que contribuyen a promover identidades compartidas (Candau, 1998 y 2005): este sentido de pertenencia interacciona con la construcción de la identidad individual, como señaló Guibernau (2017), siendo en este marco en donde se generan experiencias de vida en común que, en el pasado o en la actualidad, abrieron/abren paso a la consolidación de comunidades, naciones, culturas¹⁴ y lenguas, como ya en 1882 examinó en la Sorbona Ernest Renan al plantear la cuestión: *Qu'est-ce qu'une nation?*

¹³ No es aquí el lugar para un tratamiento sistemático de asunto de tal complejidad en cuanto a la literatura acreditada, pero al menos podremos presentar un bosquejo de intención panorámica.

¹⁴ Con Kambouchner (1995) y con Giménez (1998), hemos de considerar que toda cultura —un conjunto de sistemas simbólicos, de reglas sociales, de representaciones y de destrezas que organizan las distintas prácticas de la vida diaria y estructuran la vida colectiva de una sociedad o de un grupo social relativamente estable en el tiempo, en mayor medida que en el espacio—, es un proceso permanente y dinámico de construcción, de deconstrucción y de

- Sus símbolos o señales, contruidos a partir de elementos arbitrarios, relativamente consensuados, cambiantes y flexibles, que derivan en mensajes complejos y abstractos —en relación con aquello que representan como modo de interpretación y de significación, que incorporan también ideas, valores y creencias latentes—, son entendidos y compartidos por los miembros de una comunidad, al ser transmitidos o transferidos socialmente a través del aprendizaje y de la educación.
- Cuando los cambios en una comunidad están fuertemente condicionados por factores exógenos, una parte de la memoria cultural deja de ser funcional al grupo, como escribió Agnes Heller, deja de ser un conjunto de significados compartidos y cae en el olvido, o se fosiliza como tradición, y por esto se empobrece la memoria identitaria, para dejar lugar en este caso a significados procedentes del exterior al grupo, que pueden llegar a ser abrasivos, a modo de fenómenos de colonización cultural.

Existe una muy extensa literatura alrededor de la conformación de las identidades colectivas como cultura o como nación, abriendo paso al sintagma de *cultura nacional*, que se refiere tanto a los Estados nacionales (Thiesse, 1999; López, 2012 ; Noiriel, 2007) como a las minorías nacionales (Benda-Beckmann y Verkuyten, 1995; Turton y González, 1999; Hall, 2007). Hablamos de identidades estatal-nacionales, que son un modelo de organización con marcas europeas expandido mundialmente, haciéndolo de modo agresivo en múltiples ocasiones como revelan los estudios postcoloniales o bajo su influencia teórica (Carnoy, 1977; Maalouf, 1999; Moreno, 2008). Una forma de organización política estrechamente ligada al desarrollo del capitalismo industrial, generada mediante ejercicios de poder para la “nacionalización” de la población (Álvarez, 2016; Balibar, Wallerstein, 1990; Billig, 2014); ejercicios que con frecuencia

reconstrucción, un constante diálogo/confrontación entre el pasado y el futuro, entre la identidad heredada y el establecimiento de nuevas marcas identitarias.

pretendieron eliminar, o en todo caso reducir, otras posibles identidades grupales, consiguiéndolo a veces, aunque siendo ocasión, en otras, de movilizaciones socio-culturales y políticas que conocemos como minorías nacionales, al acertar a desarrollar, con el concurso de la herencia del pasado, procesos narrativos específicos de construcción de valores, de prácticas y de un repertorio simbólico (monumentos, ‘días patrios’, lugares de memoria...) que sirven a su cohesión social politizada y que favorecen la identidad grupal como una “comunidad imaginaria” (Andersen, 1993; Villares, 2017).

Como quiera que sea, las identidades, tanto en su escala individual como en la social, son procesos dinámicos, a tal punto que distintos factores en la actualidad han derruido a menudo los espacios perimetrales de las identidades y memorias (relativamente) endógenas y vienen conduciendo a una pluralidad de constelaciones individuo-sociedad (Giddens, 1995; Preston, 1997; Castells, Martínez, 2001; Calame y Caillé, 2008; Tadeu da Silva, 2009; Enregle, Lardellier y Delaye, 2018) que muestran el polimorfismo de las identidades contemporáneas, lo que, en las circunstancias más positivas, se viene abriendo paso a través de un triple reconocimiento, el del multiculturalismo,¹⁵ que promueve reconocer la naturaleza dialogante de todas las identidades y discernir los valores culturales que pueden ser aceptados (Bauman, 2001), la aceptación de los límites del nacionalismo (Nussbaum, 1999), y la promoción de las identidades cosmopolitas, asentadas en la centralidad del espacio público ciudadano y de los derechos humanos (Bilbeny, 2007). Lo que antes podía considerarse como identidades culturales relativamente definidas, se ha transformado en espacios de identidades

¹⁵ La expresión “multiculturalismo” se acuñó, como es sabido, para designar las políticas que el gobierno canadiense empezó a impulsar desde 1970 con el fin de fomentar la convivencia étnica desde el respeto a las diferencias culturales, la no-asimilación y la *integración*, como el reconocimiento de que los diversos grupos tienen derecho a mantener sus diferencias culturales participando de la vida común. Esta última forma política de proceder es la que ha recibido el nombre de *multiculturalismo*, desde que la eligió el gobierno canadiense a partir de 1970.

híbridas, mestizas, múltiples o multiestratificadas, que a menudo aparecen separadas e incluso confrontadas entre sí, pero que también podrían convivir: es el escenario de las sociedades plurilingües y multiculturales, que implican cesiones y que son construidas como identidades dialógicas.

En esta amplia avenida se han venido situando los estudios y propuestas de Kymlicka (1996, 2003, 2004, 2009): la multiculturalidad real de las sociedades actuales plantea conflictos relacionados con la exigencia de reconocimiento de las minorías (Taylor, 1993), en el marco de lo que se consideran derechos colectivos. Kymlicka aborda desde una perspectiva liberal avanzada aquellos temas básicos para comprender las políticas multiculturales y defiende las políticas multiculturales y un federalismo asimétrico de los Estados multinacionales con minorías nacionales en su territorio.

Asuntos todos que tienen retraduccionés hacia el mundo escolar. ¿Es necesario/oportuno respetar las identidades ‘particulares’ frente a la ‘identidad nacional’?, ¿qué alcance y significado damos a las diversas posibilidades?, ¿cultura nacional y/o multiculturalismo/interculturalismo?, ¿cómo congeniar las varias perspectivas identitarias? A estas cuestiones se han enfrentado, entre tantos otros, Barthoux (2008), Coll y Falsafi (2010), Tutiaux (2018), o Tadeu da Silva (2001), quien en *Espacios de identidad* revisa las teorizaciones realizadas sobre el currículo desde la sociología crítica y sus autores y analiza las tendencias recientes de la teoría social como el posmodernismo, el feminismo, los estudios poscoloniales y los estudios culturales en relación con la cuestión del poder y el conocimiento. También lo hizo Antonia Darder (2015), con críticas –desde los Estados Unidos– a la enseñanza multicultural enfocada desde el neo-liberalismo, por no contribuir a la superación de los etnocentrismos y a la integración social y étnica, con un posicionamiento favorable, en cambio y por su parte, a una pedagogía bicultural crítica, que acoja a los estudiantes biculturales, desde la negociación cultural enfocada hacia un *melting-pot* con horizonte emancipador.

¿MULTICULTURALISMO O INTERCULTURALISMO?:
LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDADES
INCLUSIVAS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Debería ser posible conservar y recrear la memoria cultural, las identidades culturales y lingüísticas más específicas de cada territorio comunitario (en combinación con la presencia de identidades individuales multiestratificadas o híbridas), y promover los derechos culturales, como parte de los derechos humanos.

En este sentido, en las últimas décadas registramos casos de políticas escolares que modificaron su lenguaje en relación con la diversidad, siendo igualmente apreciables algunas modificaciones en cuanto a las prácticas escolares, abriéndose paso programas de acción multicultural, si bien con perspectivas distintas en cuanto a los modos de manifestar sensibilidad efectiva ante la diversidad. Con alguna frecuencia, se lleva a cabo mediante programas culturales y lingüísticos diferenciados —con los que se plasma una política multicultural—, pero con resultados que favorecen la creación de compartimentos sociales comunitaristas, que entorpecen la presencia del espacio público común como ámbito de ejercicio cívico con un modelo ético compartido (Cortina, 1997).

Es por ello que se dio el paso a hablar mejor de una óptica “intercultural”, con la búsqueda de un modo de tratamiento de la realidad social y educativa que haga posible gestionar el pluralismo cultural y lingüístico y evitar los estancos, desde una suficiente plataforma ética, axiológica y cultural compartida y consensual; un modo, pues, diferente al de la adaptación pasiva al mosaico social plural que predicarían las posiciones multiculturales, que gozan hoy de legitimación desde las orientaciones neo-liberales.

Esta posición intercultural, formulada desde el imperativo de la igualdad, no está exenta de riesgos, como el de la pérdida de la suficiente cohesión interna entre los miembros de aquel espacio cultural en el que exista como patrimonio propio una lengua, que debe ser considerada como la primera y más importante en cuanto

a su uso social dominante, en función del reconocimiento de los derechos lingüísticos de la comunidad y del respeto a la identidad colectiva histórica. Por ello, también debería/podría ser (en atención a las diversas realidades y casos) la lengua fundamental de uso escolar, como eje lingüístico vertebrador de un proyecto común que interrelacione procesos didácticos de intercomprensión entre las varias lenguas presentes, con un horizonte de cohesión social, como sostiene Carme Rider (2020).

Obliga todo ello a impulsar la participación y el compromiso de las comunidades educativas a fin de lograr un contexto inclusivo, así como a aumentar y diversificar recursos públicos y privados de todo tipo; recursos que, sin embargo, son siempre más limitados frente a las posibles necesidades sociales, y aquí, una vez más, se deberá entrar a considerar la posible discrepancia entre valor y precio: ¿Cuál es el precio?, ¿cuál es el valor? En buena lógica de consideración de los derechos, habrá de imponerse la consideración del valor.

La perspectiva intercultural obliga a una re-lectura y re-composición de la “cultura nacional” o de la “cultura comunitaria/regional” previa y, también, de la formación lingüística en las escuelas, lo que implica ejercicios de reelaboración de los contenidos básicos, lo que acarrea la transformación de los currículos y, probablemente, de los códigos curriculares, al tomar en cuenta deliberadamente la diversidad de referencias culturales de quienes realizan los aprendizajes escolares.

El reto de fortalecer identidades inclusivas, que conjugan pertenencias territoriales y políticas con una conciencia ciudadana mundializada, obliga a pensar en la mirada del otro, en su identidad, y a explorar la construcción de un nuevo “nos(otros)”, que nos permita superar los populismos nacionalistas o los nacionalismos excluyentes.¹⁶

¹⁶ Las narrativas identitarias petrificadas como particularismos y que tienen una necesidad constante de distinción, con fuerte aroma emocional, tiende al populismo y a la exclusión en contra de valores transversales.

Las escuelas están interpeladas por este proyecto intercultural y ético-cultural común: la formación de conciencias identitarias, expresión de la dignidad cultural de los pueblos y de las personas que los conforman, pero que han de ir más allá de legítimas fronteras. Esto implica la construcción de relatos narrativos donde aparezcan visiones compartidas más amplias¹⁷ en un escenario deseable y matizado de “biodiversidad cultural”.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2016). *Dioses útiles: naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Anderson, B. R. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Baggioni, D. (2004). *Lingüas e nações en Europa*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Balibar, E., y Wallerstein, I. (1990). *Race, nation, classe: Les identités ambiguës*. Paris: La Découverte.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris: PUF.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Benda-Beckmann, K. v., y Verkuyten, M. (eds.) (1995). *Nationalism, ethnicity and cultural identity in Europe*. Utrecht: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Bilbeny, N. (2007). *La identidad cosmopolita: Los límites del patriotismo en la era global*. Barcelona: Kairós.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: El Aleph.
- Burke, P. (2006). *Lenguas y comunidades en la Europa Moderna*. Madrid: Akal.
- Calame, C., y Caillé, A. (2008). *Identités plurielles de l'individu contemporain*. Paris: Textuel.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Candau, J. (1998). *Memoire et identité*. Paris: PUF.
- Candau, J. (2005). *Anthropologie de la memoire*. Paris: A. Colin.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Castells, M., y Martínez, C. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. T. II. *El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.

¹⁷ Maalouf (1999, p. 49) considera a este respecto de las reconstrucciones identitarias deseables y para el caso de los inmigrantes, que estos habrían de interrogarse por el bagaje preciso que deben acoger e incorporar en el país en el que se integran, al tiempo que se debe abrir el interrogante sobre qué es lo que vale la pena transmitir al país de acogida.

- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, (353), 17-27. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_01.pdf.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Costa, A. (2008). Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etno-cultural en Galicia. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (27), 245-266. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1615>.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo Argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Crubellier, M. (1993). *L'École Republicaine, 1870-1940*. París: Christian.
- Darder, A. (2015). *Cultura e poder na ala de aula. Bases educativas para a escolarização de estudantes biculturais*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo.
- Díaz Pérez, E. (2021, sep. 11). Misioneros de la cultura. *El País*.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: FCE.
- Enrègle, Y., Lardellier, P., y Delaye, R. (2018). *Identité(s): Métamorphoses identitaires à l'ère d'Internet et de la globalisation*. París: L'Harmattan.
- Escolano, A. (2007). La cultura material de la escuela. En A. Escolano (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Escolano, A. (2016). *La cultura empírica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara, Italia: Volta la Carta.
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión libros.
- Fusi, J. P. (2001). España. La evolución de la identidad nacional. En F. García de Cortazar (coord.), *La nación española: historia y presente* (pp. 93-107). Madrid: FAES.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giménez, C. (1998). Cultura. En S. Giner, S. et al. (eds.), *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guibernau, M. (2017). *Identidad: pertenencia, solidaridad y libertad en las sociedades modernas*. Madrid: Trotta.
- Hall, S. (2007). *Identités et cultures: Politiques des 'cultural studies'*. París: Amsterdam.
- Hans, N. (1951): *Educação comparada*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *Indaga* (Tenerife), (1), 5-17.

- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: The University Press.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780. Programas, mitos, realidades*. Barcelona: Crítica.
- Kambouchner, D. (1995). La cultura. En D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie* (t. III, pp. 695-740). París: Gallimard.
- Kandel, I. L. (1947). *Educação comparada*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones y culturas*. Córdoba: Almuzara.
- Kymlicka, W. (2009). *Las odiseas multiculturales: las nuevas políticas internacionales de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- López, R., y Cabo, M. (dirs.) (2012). *De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*. Barcelona: Comares.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Moreno, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- Noiriel, G. (2007). *À Quoi Sert L'Identité Nationale?* Marseille: Agone.
- Nussbaum, M. C. et al. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (compilación). Barcelona: Paidós, 1999.
- OCDE/CERI (1989). *L'école et les cultures*. París: OCDE.
- Passerini, L. (1988). *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*. Fiorenza: La Nuova Italia.
- Preston, P. W. (1997). *Political-cultural identity: Citizens and nations in a global era*. Londres: Sage.
- Rider, C. (2020). El projecte plurilingüe i intercultural de l'escola catalana. *Guix: Elements d'acció educativa*, (473), 47.
- Scanduzzi, P. P. (2008). *Educação indígena X educação escolar indígena. Uma relação etnógena em uma pesquisa etnomatemática*. São Paulo: UNESP.
- Schwarz, G. (2020). *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona: Tusquets.
- Siguan, M. (1978). Bilingüismo y personalidad. En AA.VV., *Bilingüismo y biculturalismo* (pp. 275-304). Barcelona: CEAC.
- Silva, T. (dir.) (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Silva, T. (org.) (2009). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

- Sociedad Española de Pedagogía (2004). *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional de Pedagogía/II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=401764>.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Thiesse, M. T. (2001). *La création des identités nationales. Europe XVIII- XX siècle*. París: Du Seuil.
- Turton, D., González, J. (1999). *Cultural identities and ethnic minorities in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tutiaux-Guillon, N. (coord.) (2018). *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*. Paris: L'Harmattan.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Fim de Século.
- Villares, R. (2017). *Identidade e afectos patrios*. Vigo: Galaxia.