

SOBRE EDUCACIÓN E IDENTIDAD NACIONAL

ABOUT EDUCATION AND NATIONAL IDENTITY

Ander Delgado *, **Ramón López Facal****.

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*, Universidad de Santiago de Compostela **

Correspondencia: Ander Delgado
Correo: ander.delgado@ehu.eus
Recibido: 2021-05-19 Aceptado: 2021-09-13
DOI: 10.17398/0213-9529.40.3.277

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el papel de la escuela en los procesos de nacionalización. Sin negar la importancia del papel jugado por los sistemas educativos, se considera que un acercamiento de “arriba a abajo” no presta atención al proceso por el que los y las receptoras de esta acción la reciben, la integran y la hacen suya. Por ello, una vez presentadas algunas aportaciones relevantes que han ayudado a construir un marco interpretativo sobre el papel nacionalizador de la escuela, se plantea tomar en consideración otros aspectos relacionados en la conformación de la identidad nacional en el alumnado. Se propone prestar atención a la práctica docente, al desarrollo psicológico de los estudiantes y su conocimiento del medio social y la importancia del contexto social y político en este proceso.

Palabras clave: Nación; nacionalización; educación; identidad.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the role of schools in nationalisation processes. Without denying the importance of the role played by education systems, it is considered that a “top-down” approach does not pay attention to the process by which the recipients of this action receive it, integrate it and make it their own. Therefore, after present some relevant contributions that have helped to build an interpretative framework on the nationalising role of the school, it is suggested to take into consideration other aspects related to the shaping of national identity in students. It is proposed to pay attention to teaching practice, the psychological development of children and their knowledge of their social environment, and the importance of the social and political context in this process.

Keywords: Nation; nationalisation; education; identity.

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest: Los autores no declaran conflicto de intereses.

Sección / Section: Artículos originales

Editor de Sección / Edited by: Juan Luis de la Montaña Conchiña y Cesar Rina Simón.

INTRODUCCIÓN

Relacionar educación y nación suele ser en España objeto de debate. La consideración de la educación como un elemento clave en cualquier proceso de nacionalización es un tema controvertido al coexistir colectivos sociales identificados con diferentes identidades nacionales, al menos desde el inicio del siglo XX. Algunos agentes políticos están preocupados por la desintegración de la nación española ante el crecimiento de identidades nacionales alternativas. Consideran que en las escuelas de algunas comunidades autónomas se transmite una historia deformada y manipulada para reforzar identidades nacionales contrarias a la española y se adoctrina a la juventud en un nacionalismo que oculta la cultura y lengua españolas promoviendo exclusivamente la suya¹. Frente a ellos, a los nacionalistas que asumen un referente subestatal, les inquietan los riesgos que para la supervivencia de sus respectivas naciones suponen políticas educativas establecidas por gobiernos españoles con distinta orientación política. En su opinión, no buscan más que centralizar el ámbito educativo y acabar con el carácter diverso y heterogéneo del Estado español a través de una homogeneización cultural y lingüística.

Para unos y otros, la educación y lo que se haga en las aulas es un aspecto fundamental para impulsar una determinada idea de nación entre los jóvenes. La labor de las escuelas ha estado en el centro de muchos debates políticos y mediáticos desde la Transición. El objetivo de este artículo no es analizar este tipo de controversias en la España actual. Sino reflexionar sobre el papel atribuido a la educación en los procesos de nacionalización o difusión de la identificación con la nación entre los y las jóvenes de un país a partir de la persistencia de este tipo de debates educativos. El papel de la escuela en la nacionalización es una idea comúnmente aceptada y no se pretende negar su importancia en la socialización identitaria de los y las estudiantes. Pero creemos que se deben tomar en consideración y analizar también otros elementos al investigar la conexión entre escuela y nación.

Desde el establecimiento de un sistema educativo público, ideado a partir del siglo XIX pero establecido sobre bases firmes en el siglo XX, se ha atribuido a la escuela un papel nacionalizador destacado. A partir de entonces se ha considerado que el Estado, o las diferentes administraciones con atribuciones en este ámbito, contaba con una importante capacidad para “moldear” a los y las jóvenes en los centros escolares². Frente a esta visión de arriba a abajo, en este artículo se pretende aportar otra perspectiva que sitúe en los y las estudiantes receptores de esa labor nacionalizadora y en los factores que pueden incidir en su mayor o menor efectividad. Es decir, añadir a la visión centrada en lo que hacen las escuelas, el punto de vista de los destinatarios y receptores de dicha labor educativa. Esta opción no está exenta de inconvenientes por las dificultades que entraña situar a las y los estudiantes más jóvenes como objeto de estudio y conocer cómo son sus experiencias en las aulas, como han señalado entre otros Castagnet-Lars y Condette (2018) o Maza (2020). A pesar de esta complejidad, es necesario profundizar en los efectos de la escolarización para analizar la conexión existente entre escuela e identidad nacional.

Este artículo se divide en dos partes. En primer lugar, se analizan algunas aportaciones relevantes que han ayudado a construir un marco interpretativo sobre el papel nacionalizador de la escuela. En segundo lugar, se abordan otros aspectos relacionados en la conformación de la identidad nacional en el alumnado: el desarrollo psicológico, proceso de conocimiento del medio social e importancia del contexto sociopolítico.

LA ESCUELA COMO AGENTE NACIONALIZADOR

No suele ponerse en cuestión que el sistema educativo juega un papel importante en la difusión de las identidades nacionales al promover entre todos los habitantes de un territorio el sentimiento de formar parte de una misma nación. Los Estados nacionales necesitan crear ciudadanos, que la población se identifique con la nación, y ha encomendado a la escuela configurar esa identidad entre los más jóvenes. A partir de la extensión de la educación pública, todos los niños y niñas aprenden a utilizar una misma lengua, asumen como propios determinados acontecimientos del pasado y se identifican con un mapa como representación simbólica del territorio común en el que viven.

Entre fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, los primeros teóricos del nacionalismo han señalado la importancia de la educación en la creación de la conciencia nacional. Johann Gottlieb Fichte, defendía en sus *Discursos a la nación alemana* (1807-1808) la necesidad de una “nueva” educación. Además de tratar otra serie de aspectos y justificar el carácter de nación de Alemania, uno de los ejes de su reflexión pivota en torno a la educación que considera necesario que sea asumida por los habitantes de los diversos Estados alemanes para que abracen la idea de una Alemania unificada. Para ello se debía abandonar la antigua educación, elitista y limitada socialmente, por otra que hiciera llegar “a todos los alemanes la nueva formación, de tal manera que no se convierta en formación de un estamento determinado, sino en formación de la nación sin más y sin exceptuar a ninguno de sus miembros” (Fichte, 1977, p. 79). Es decir, siguiendo el título de su noveno discurso, crear una “nueva educación nacional de los alemanes”, que consistía en “educar a la mayoría de los ciudadanos en esta mentalidad patriótica [dado que] solamente la educación y ningún otro medio puede salvar la independencia alemana” (p. 227). Pero el objetivo de Fichte no se limita a la presentación a los niños y las niñas de la historia y de las tradiciones de la nación; labor que la escuela tradicional ya realizaba. Iba más allá. Busca moldear la voluntad de los jóvenes e imbuirles en el espíritu de la defensa de esa nación, sin dejar resquicio a la decisión individual en este ámbito que pudiera ponerla en duda o adherirse a ella desde un punto de vista alternativo. Como señala Elie Kedourie en su clásico libro sobre teoría del nacionalismo, desde ese momento la educación pasó a considerarse como una tarea prioritaria que compete al Estado. Educación que no debía limitarse a transmitir las tradiciones y la historia de la nación, “su propósito es más bien político, someter la voluntad del joven a la voluntad de la nación. Las escuelas son instrumentos de la política del Estado, como el ejército, la policía y la hacienda pública” (Kedourie, 1988, p. 64).

Las ideas de Fichte no cayeron en saco roto dado que todos los Estados-nación occidentales que se estaban formando en el siglo XIX aplicaron este planteamiento, o lo intentaron con mayor o menor fortuna. De hecho, una de las características de la consolidación del Estado fue que, por lo menos, desde esa centuria se fuera desarrollando paulatinamente un sistema educativo público y, con el paso de bastante tiempo, también de masas (Green, 1997). Entre los diversos objetivos que guiaban a este sistema educativo estaba el de intentar promover valores comunes y la identificación de los estudiantes con la nación de la que debían sentirse parte. La educación de masas y la escolarización obligatoria era el mecanismo utilizado para lograr la identificación de los y las más jóvenes con la nación y crear así la nueva sociedad “nacional”. Se partía de la base de que el desarrollo de la identidad nacional estaba unido al desarrollo individual de las personas, en el que las experiencias de la infancia y juventud eran cruciales. El cerebro del niño o niña se ha considerado, durante mucho tiempo, que era una especie de *tabula rasa* que se podía configurar en la dirección deseada si se contaba con una adecuada metodología educativa. Dejando, en consecuencia, en manos de un sistema educativo

convenientemente establecido la posibilidad de “moldear” el pensamiento de los jóvenes. Los primeros años de desarrollo de los niños y niñas eran básicos para fomentar esa identificación, todo ello favorecido por su considerada maleabilidad y la viabilidad de la intervención en su desarrollo (Green, 1990; Ramirez y Boli, 1987; Meyer, Ramirez y Soysal, 1992).

Emile Durkheim ha sido muy influyente en la consideración del sistema educativo como un agente socializador crucial en la creación de solidaridad social a través de la transmisión de la cultura colectiva (Green, 1990). En su obra *Educación y sociología* (obra póstuma de 1922) deja bien claras sus ideas sobre las funciones que juega el sistema educativo en las sociedades modernas. La educación consiste en un proceso de “socialización metódica de la joven generación” (Durkheim, 1975, p. 53: Citas de la edición española). Este proceso se desarrolla en dos vertientes diferentes. Una dimensión individual, unida a la personalidad y circunstancias específicas de cada persona. Y otra social que debía romper con la educación diferenciada para sectores sociales específicos habitual en periodos históricos anteriores, e intentar dejar una impronta entre todas las personas a través del proceso educativo. Se trataría del sistema de ideas y costumbres unido a una sociedad en un momento determinado y que ayudan a constituir el “ser social” del que toda persona también forma parte. Durkheim destaca la importancia de esta segunda vertiente y también la capacidad de moldear a los y las jóvenes presentes en el sistema educativo. “Cada sociedad, tomada en un momento determinado de desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible” (Ibid., p. 47). Labor educativa tenía como objeto integrar al alumnado en las características y valores específicos de dicha sociedad que se habían ido formando y configurando a lo largo del tiempo. Todos los pueblos cuentan con cierto “número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos” (Ibid., p. 51). Entre éstas, las tradiciones nacionales también ocupaban un lugar destacado (Ibid., p. 53).

Su visión sobre la función del sistema educativo ha sido muy influyente al describir los objetivos sociales y políticos que se podían lograr a través de la educación. Durkheim consideraba que la labor de socialización educativa desarrollada por el Estado era positiva por aglutinar a las personas que conforman la colectividad y transmitir los valores y características de los sistemas sociales en los que vivían: “La sociedad no puede vivir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente” (Durkheim, 1975, p. 106).

Desde el marxismo, sin embargo, se ha criticado el papel de la educación como instrumento de socialización y reproducción de una serie de valores capitalistas. Sin rechazar su finalidad de socialización y homogeneización, se ha considerado que con ello se busca contribuir a la reproducción del sistema socioeconómico. Aunque ni Marx ni Engels trataron en profundidad este aspecto (Palacios, 1979), sí han propuesto una interpretación sobre la forma de funcionamiento del Estado, cuyas características se pueden hacer extensivas al sistema educativo. Según su interpretación, el Estado capitalista es un instrumento para mantener un orden socioeconómico determinado, extender y cimentar las relaciones de producción capitalistas y defender los intereses de las clases dominantes ante el resto de la sociedad. Reduciendo de ese modo al Estado, y en consecuencia al sistema educativo como parte del aparato estatal, a un apéndice de la estructura económica capitalista que busca moldear a la sociedad según sus propios intereses y propiciar la cohesión social necesaria para su reproducción.

Las corrientes mayoritarias en el marxismo han enfatizado la idea de que la escuela es un instrumento para la reproducción del sistema socioeconómico capitalista, sin prestar especial atención durante mucho tiempo al papel jugado por la institución educativa en la reproducción del nacionalismo³. Los autores marxistas tradicionales han enfatizado los aspectos económicos y sociales para denunciar lo que llamaban nacionalismo “burgués”. Esta posición ideológica ha influido en los análisis marxistas sobre el papel de la escuela en la difusión del discurso nacional. Basta recordar la idea de Marx y Engels publicada en el Manifiesto Comunista: “Los obreros no tienen patria. No se les puede arrebatar lo que no poseen” (Marx, 1983, p. 46). Esta afirmación parte de la concepción de que las naciones son una superestructura establecida por el interés de la burguesía para favorecer el control de los mercados y de la población, mientras que los trabajadores tienen intereses universales comunes, de forma que cuando conquistasen el poder político, establecerían una sociedad socialista en la que desaparecerían las diferencias nacionales. Contraponen las luchas por la unidad nacional en beneficio de la burguesía, a la lucha global del proletariado por el comunismo internacionalista. Denuncian el nacionalismo como una ideología burguesa entre cuyos objetivos, además de los de índole económica, está el de dividir a la clase trabajadora de sus “verdaderos” intereses de clase. El nacionalismo aliena a la clase obrera porque impone los valores de las clases dominantes; enmascara los conflictos entre clases sociales en la sociedad capitalista con intereses contrapuestos en el seno, con otras diferencias de orden nacional que enfrentan a los trabajadores de diferentes países, subordinándolos a los intereses de cada Estado-nación (Schwarzmantel, 1992, y 2013).

Esta formulación ha sido reinterpretada por Antonio Gramsci. Sus cuadernos de notas, redactados durante su estancia en la cárcel durante el régimen fascista italiano, caracterizan la “superestructura” política y cultural del Estado, en la sociedad capitalista, con mayor autonomía, más allá del reduccionismo economicista de otras corrientes marxistas tradicionales. Analiza la mayor complejidad y capacidad de actuación del Estado. De ahí que considere que los cambios sociales deben pasar por lograr previamente la hegemonía, el respaldo mayoritario, dentro de las sociedades. Para Gramsci, el Estado no sólo utiliza la fuerza coercitiva (ejército, policía, leyes y tribunales) para mantener la dominación social por parte de las clases dominantes, sino que también recurre a otros mecanismos culturales e ideológicos para crear consenso social de los habitantes sobre el modelo de Estado y de sociedad. El consenso social sobre el modelo sociopolítico capitalista se logra, fundamentalmente, gracias a valores hegemónicos que se construyen y difunden desde la religión, las escuelas y las leyes que son asumidos por la mayoría de la población de cada Estado. El sistema educativo ocupa un papel determinante en la consecución del consenso sobre las instituciones capitalistas. Las formas de lograr la hegemonía social de la clase dominante en un momento determinado no se consiguen sólo por la coerción, la fuerza y la imposición, sino también por el fomento del consenso social. La educación, es clave en este proceso: es un instrumento para conseguir la transformación de la conciencia de la sociedad para el funcionamiento adecuado de los modos de producción según los intereses de la clase dominante (Green, 1990).

Esta explicación gramsciana del sistema escolar ha influido en autores como, por ejemplo, Althusser, Bourdieu y Passeron entre los años sesenta y setenta del siglo pasado.

Louis Althusser señala que la reproducción de las relaciones de producción requiere, para su adecuado funcionamiento, de la reproducción de la fuerza de trabajo, de trabajadores adecuadamente preparados y formados para cumplir con su cometido dentro del sistema económico. En esa misión las escuelas, junto a otras instituciones sociales, desempeñan un papel importante. El Estado cuenta con los denominados Aparatos del Estado para transmitir,

socializar y perpetuar las características del sistema de relaciones de producción y del sistema social. Althusser diferencia dentro de este conjunto de aparatos, aquellos que denomina como “represivos” que recurren mayoritariamente a la violencia como la burocracia, tribunales, ejército, policía, cárceles, etc. para cumplir con esos objetivos. De los “ideológicos”, que si bien también pueden utilizar la violencia de una forma más atenuada y encubierta, su característica principal es que difunden la ideología dominante a través de la religión, la familia o la escuela, entre otros mecanismos (Althusser, 2003). El sistema educativo forma parte del Aparato Ideológico del Estado y es uno de los dispositivos del Estado para imponer su dominio y cumplir con esos objetivos a través de la presentación a los estudiantes de una visión de la sociedad que ayude a extender la ideología dominante y a cimentar la validez de las relaciones de producción de la sociedad capitalista. Contar con una audiencia extensa que durante varios años debe asistir obligatoriamente a la escuela la convierte en un mecanismo de persuasión ideológica y de reproducción social de primer orden (Palacios, 1979).

Pero Althusser va más lejos al analizar el papel de la escuela en la “formación social capitalista” y diferencia la educación que cada grupo social recibe atendiendo al rol que van a jugar en la sociedad. Y en esta categorización señala la función que la nación puede desempeñar en ese proceso de formación o difusión de la ideología dominante. Idea que se corresponde con la concepción del nacionalismo como un elemento para desviar a los trabajadores de sus verdaderos intereses. En el “rol del explotado”, la conciencia nacional, además de la profesional y moral, contribuye a cimentar su papel de trabajador en la sociedad capitalista al alejarle de la percepción de su posición en las relaciones de producción. En el caso de los “profesionales de la ideología” se indica que saben trabajar las conciencias de las personas con respeto, chantaje o demagogia, adaptando aspectos como la nación, la moral o la virtud para desarrollar su función de difusión y persuasión de la ideología dominante entre ellos (Althusser, 2003). Entre estos profesionales de la ideología sitúa a los docentes, que salvo las excepciones que pudiera haber, presentan su labor, muchas veces de forma inconsciente, como una forma de extender un supuesto conocimiento neutro y desprovisto de ideología que encamina a sus estudiantes hacia la libertad, moralidad y responsabilidad como adultos. Pero que, sin embargo, cumplen con la misión de consolidar las relaciones socioeconómicas burguesas dominantes.

En una línea de análisis similar, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaron en 1970 un libro que ha contribuido a cimentar aún más esta interpretación del papel de la educación, cuyo título, *La reproducción*, ya indica su posicionamiento al respecto. Para Bourdieu y Passeron la acción pedagógica desarrollada en las aulas, entre otros contextos, era una suerte de “violencia simbólica” que busca imponer arbitrariamente unos significados, una cultura y unas relaciones de dominación entre clases sociales. La acción pedagógica está “destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las dominadas [...] contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 46). La escuela es una forma sutil de imposición que trata de sustituir o complementar al recurso a la violencia física ejercida por el Estado. En esta comunicación simbólica se busca promover una neutralidad o “cientifismo” de los contenidos impartidos en el aula, para lograr de ese modo contar con mayor legitimidad social. Pero, en realidad, se están ocultando y encubriendo los verdaderos objetivos de la práctica pedagógica: la imposición y reproducción en la sociedad de un determinado sistema social. El trabajo pedagógico tiene como objetivo crear un “*habitus* duradero” entre los estudiantes, es decir, se trata de una acción de imposición de una “arbitrariedad cultural que tiene la misión de

reproducir” (Ibid., pp. 72-73). Enfatizan sobre todo el papel reproductor del orden socioeconómico y no prestan excesiva atención a su papel en la difusión del concepto de nación en el ámbito escolar.

A partir del último tercio del siglo pasado se renovaron los estudios sobre el nacionalismo y se prestó mayor atención los aspectos educativos y al sistema escolar como agente nacionalizador, haciéndose eco del acercamiento al tema analizado más arriba. Se trata de estudios históricos y sociológicos que hoy se consideran clásicos.

Ernest Gellner publicó en 1983 *Naciones y nacionalismo* en el que formula una teoría sobre los nacionalismos que vincula el surgimiento de las naciones al desarrollo de la moderna sociedad industrial y pone en primer plano el papel jugado por el sistema educativo en la creación de una población culturalmente homogénea y mejor adaptada a los requerimientos de dicho sistema económico. La nueva sociedad industrial necesita contar con suficiente mano de obra preparada, intercambiable y movable geográficamente para su adecuado funcionamiento. Para lograr este objetivo era necesario impulsar una cultura y lengua común, y unos estándares de lectoescritura mínimos para toda la población que facilite su movilidad y empleabilidad. Esto implica establecer una mínima homogeneidad cultural dentro de una unidad política o Estado determinado (Gellner, 1988: Citas de la edición española).

El desarrollo de la sociedad industrial provoca cambios sociales (crecimiento demográfico, rápida urbanización, migraciones, globalización) que dejan a las comunidades agrícolas en una situación cultural nueva en el que se reemplazan las certidumbres anteriores por otras nuevas. En ese contexto de incertidumbre y cambio, nuevos referentes culturales de índole nacionalista encuentran un caldo de cultivo adecuado para su extensión, además de responder a las nuevas necesidades de la sociedad industrial. Al establecer unas características culturales comunes también se implanta una idea de nación que unifica al colectivo social residente en un territorio que cristalizan en nuevas formas culturales utilizando, eso sí, la herencia cultural e histórica preexistente como materia prima (Gellner, 1988).

Ambos procesos han sido posibles gracias, entre otros aspectos, a un sistema educativo capaz de mantener y difundir la cultura homogénea y unificadora adecuada a la sociedad industrial. Un sistema nacional de educación cuya organización, control y financiación solo cabía ser desarrollada por el Estado por la complejidad y coste que ello entrañaba. En consecuencia, la nación surge por necesidades de la nueva sociedad moderna y el Estado es el encargado de lograr satisfacerlas. Y el sistema educativo, como agente cultural homogeneizador, es una pieza clave en el desarrollo del nacionalismo. El nacionalismo surge

cuando las condiciones generales contribuyen a la existencia de culturas desarrolladas, estandarizadas, homogéneas y centralizadas, que penetran en poblaciones enteras, y no sólo en minorías privilegiadas, surge una situación en la que las culturas santificadas y unificadas por una educación bien definida constituyen prácticamente la única clase de unidad con la que el hombre se identifica voluntariamente, e incluso, a menudo, con ardor. (Gellner, 1988, p. 80)

Eric Hobsbawm también ha tratado este tema en sus estudios históricos sobre los siglos XIX y XX. Utiliza planteamientos similares sobre la educación que han sido utilizados para explicar la extensión del nacionalismo. Señala el papel de la educación en la reproducción de determinados valores sociales, pero también ha puesto en relación esta labor educativa con la difusión de la identidad nacional. En su trabajo *La era del capital, 1848-1875*, publicada en inglés en 1975, señala explícitamente este aspecto: “las escuelas y las instituciones, al imponer un idioma de instrucción, imponían también una cultura, una nacionalidad” (Hobsbawm, 2010, p. 107:

Citas de la edición española). En *Naciones y nacionalismo desde 1780*, añade otro argumento para explicar la función desempeñada por el nacionalismo: los Estados necesitan adquirir una nueva legitimidad ante la población en un contexto de grandes cambios en todas las esferas sociales, económicas y políticas desde fines del siglo XVIII. Para ello el impulso de la identificación y lealtad de los habitantes con un “pueblo” o una “nación” era una buena forma de lograrlo. Por tanto, el nacionalismo ha sido un instrumento en sus manos para conseguirlo, más aún cuando contaba con elementos previos: xenofobia, chauvinismo, identificación nacional de diversos sectores sociales... que se podían utilizar para crear el discurso nacional:

los estados usarían la maquinaria, que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la “nación” e inculcar el apego a ella y unirlo todo al país y la bandera, a menudo “inventando tradiciones” o incluso naciones para tal fin. (Hobsbawn, 2004, p. 100: Citas de la edición española)

Por su parte Eugen Weber, para finalizar con este breve repaso, en su obra más conocida, *Peasants into frenchmen* publicada en 1976, se ocupa fundamentalmente de analizar la modernización del Estado francés entre los siglos XIX y XX, más propiamente que del nacionalismo. Pero, pese a ello, ha contribuido decisivamente a poner de relieve el complejo proceso de desarrollo y extensión de la identidad nacional en el mundo rural francés. En su estudio, frente a la extendida interpretación de Francia como un éxito en la construcción nacional, muestra la dificultad y esfuerzo que requirió integrar a las zonas rurales del país dentro de la idea de nación francesa, todavía a fines del siglo XIX. Weber analiza factores como los caminos, los ferrocarriles, la interconexión económica y comercial, la presencia de representantes del Estado central en el mundo rural, la politización del mundo rural, el servicio militar, etc. para explicar cómo se fue produciendo dicha integración. Entre los diferentes factores que señala, sitúa a la escuela, pública, obligatoria y gratuita, como un agente de aculturación y nacionalizador de primer orden al propiciar la identificación de la población rural francesa poco integrada culturalmente o “localista”, plurilingüe y heterogénea con la nación francesa a lo largo del siglo XIX, aunque no sin grandes dificultades. La escuela, en definitiva, fue la que *made French people French* (Weber, 1976, p. 303).

HACIA UN ACERCAMIENTO MÁS COMPLEJO

En el apartado precedente se han resumido algunas de las principales aportaciones teóricas que han contribuido a señalar la importancia de la educación como agente nacionalizador. Importancia que deriva de otro consenso: las identidades, entre ellas la nacional, se van definiendo a partir de la infancia, lo que confiere una especial relevancia al periodo escolar por el que transita toda la población durante varios años. El sistema educativo es, por tanto, un instrumento fundamental en manos del Estado o de las diferentes administraciones educativas para impulsar la nacionalización de los estudiantes. La definición de los contenidos escolares y el control sobre si éstos se imparten efectivamente en las aulas, y con qué orientación, es clave en el proceso de construcción del concepto de nación por parte de los y las estudiantes. Sin embargo, en muchas ocasiones, al estudiar la nacionalización de “arriba a abajo” no se presta atención al proceso por el que los y las receptoras de esta acción la reciben, la integran y la hacen suya. Se considera a los niños y niñas como receptores pasivos y se dan por supuestos unos resultados y la aceptación de la concepción de la nación que se les transmite. La constatación de un *input* parece presuponer un *output* determinado.

El análisis de este proceso de construcción (de recepción e interiorización) de la labor de nacionalización requiere prestar atención, en primer lugar, al ámbito en el que tiene lugar este

Campo Abierto, v. 40, n. 3, p. 277-291, 2021

proceso: el centro escolar entendido como espacio concreto, no como institución abstracta, en el que confluyen la labor nacionalizadora con los destinatarios y supuestos receptores. Análisis que se puede materializar en dos vertientes diferentes. Por un lado, las diferentes políticas propuestas por las instituciones para el ámbito educativo, entre las que podrían estar las directamente relacionadas con la difusión de la idea de la nación presentes en el currículum oficial y en los libros de texto autorizados u otros materiales escolares utilizados por las y los docentes. Sobre esto existe un conocimiento relativamente amplio, con análisis sobre planteamientos nacionalizadores explícitos impulsados desde un determinado Estado⁴. Las discusiones sobre qué historia se enseña en las aulas muestra lo vigente que está este tipo de debates en muchos países. Disputas que en muchas ocasiones no ponen en duda la identidad de una determinada nación, pero sí la forma de entenderla, la forma de integrar su heterogénea composición social y étnica, o el sentido que se atribuye a un determinado pasado de la nación. Se discute, en definitiva, sobre las características de la idea de nación que se presenta al alumnado: si debe reflejar los elementos que “nos unen” o un acercamiento que tenga en cuenta los elementos heterogéneos que la componen y sus conflictos. Resulta necesario, por tanto, estudiar el mayor o menor carácter nacionalizador de los proyectos curriculares y las decisiones tomadas por las autoridades educativas para su aplicación en las aulas.

Por otro lado, un aspecto menos estudiado es el de la práctica escolar. Es decir, cómo los docentes materializan y aplican todos esos proyectos nacionalizadores en su labor diaria dentro del aula. Cómo cumplen, en definitiva, con esa misión de mediación de los proyectos nacionalizadores y enseñan esos contenidos a los y las alumnas. Sería necesario prestar atención a las diferentes rutinas y rituales seguidas en el centro escolar: canto de himnos, banderas, mapas, conmemoraciones, representaciones teatrales de hitos históricos, etc. o incluso determinada formación militar en las aulas, que también ponen en contacto al alumnado con una visión de la nación (Grosvenor, 1999; Carretero, 2007; Sanina, 2017; y Curren y Dorn, 2018). Actividades importantes y que pueden servir para presentar una idea de nación al alumnado, pero excedería los objetivos y la extensión máxima que es posible en esta reflexión.

Este tipo de análisis no resulta sencillo, en muchas ocasiones, por la dificultad que entraña acceder a la vida interna de las aulas y la experiencia personal de los docentes, y todavía más cuando se pretende estudiar en épocas pasadas. Se ha calificado al aula como una caja negra de la que poco se sabe por la dificultad que implica su estudio. Pero su estudio, acercarse todo lo posible a lo que allí pueda ocurrir, resulta clave para profundizar en la exploración del papel de la escuela como agente nacionalizador porque es allí donde se presenta, construye, establece y/o pueden pugnar, según el caso, diferentes proyectos de nación. En este examen también es necesario tomar en consideración la mayor o menor autonomía de los docentes para tomar sus decisiones didácticas en la aplicación de los planteamientos curriculares en su aula. Y, por tanto, también las concepciones de los docentes sobre el tema y su posible influencia en su labor⁵. Diversos estudios han mostrado que la identidad social y las concepciones y opiniones de los docentes pueden influir en la forma de enseñar Historia, asignatura relevante en cualquier proyecto de nacionalización. En algunas investigaciones se han identificado docentes que promueven su propia narrativa nacional, llegando a fomentar prejuicios intergrupales entre su alumnado⁶. En un estudio realizado en los Balcanes se ha constatado que algunos docentes utilizan entre un 10 o 20% de su tiempo de docencia de la asignatura de Historia para desviarse del currículum estatal basado en la narrativa nacional cimentada en el rechazo del “otro” (Johnson, 2015). Por lo general, los estudios realizados dejan en evidencia el papel clave que

desempeñan los docentes en los procesos de nacionalización por estar en sus manos su materialización en las aulas.

Junto a la labor del docente, en segundo lugar, es importante prestar atención además al alumnado destinatario del proceso de nacionalización. Este aspecto también resulta difícil de abordar por la complejidad de acceder a las vivencias del alumnado, especialmente cuando se trabaja sobre periodos históricos más alejados en el tiempo. Resulta más factible investigarlo en la actualidad porque se puede recabar directamente su opinión. La presencia de los elementos nacionalizadores en el currículum no implica necesariamente su asimilación por parte del alumnado ni que los acepten tal y como se les presentan en el aula. En esta vivencia hay otros aspectos que pueden influir en la vida del alumnado, como pueden ser los castigos y vejaciones, tan habituales en otros periodos históricos, la inadecuación de los estudios con los intereses del alumnado, los planteamientos didácticos desmotivadores que dificultan los aprendizajes o los contenidos enciclopédicos e inabarcables. También se deben tener en cuenta experiencias de signo contrario, las vivencias positivas enriquecedoras como factor que puede ayudar a integrar mejor el discurso extendido en las aulas. La experiencia escolar también puede estar condicionada si existe una contradicción entre el discurso que se trasmite en el aula y el universo simbólico y narrativa que sobre la nación se difunde en el ámbito familiar y/o entorno social del alumnado. Por tanto, sería necesario realizar un acercamiento contextualizado a la escuela como agente nacionalizador en el que la estén presentes las vivencias del alumnado, es decir, investigar la “experiencia de nación en el aula”. Para la adecuada comprensión de las vivencias del alumnado, éstas deben situarse dentro de su proceso de desarrollo cognitivo y dentro de un contexto social y político en el que se desarrolla la labor educativa.

El proceso de nacionalización de las y los escolares se desarrolla en paralelo con su evolución psicológica, con la que los niños y niñas van adquiriendo e integrando los elementos que contribuyen a configurar su identidad nacional. Sin embargo, las investigaciones sobre este tema son escasas y, por el momento, no disponemos de datos concluyentes. Algunos estudios han señalado la complejidad de este tema, dado que el conocimiento, las creencias y los sentimientos en torno a la nación muestran una destacada variabilidad en su desarrollo entre los y las jóvenes atendiendo a factores como el género, clase social y contexto cultural, incluso dentro de una misma nación (Barrett, 2013 y Barrett et al., 2007). Teniendo en cuenta estas limitaciones destacamos aquí únicamente dos aspectos.

El primero es que la construcción de la identidad nacional por los más jóvenes no es un proceso de mera acumulación de información, ni de asimilación acrítica, de una idea de nación transmitida por los adultos. Para llegar a esa identificación se dan, cuando menos, dos procesos. Por una parte, los niños y niñas van conociendo desde su nacimiento el mundo social y cultural en el que desarrollan su vida y van construyendo sus representaciones sobre aspectos como la familia, la autoridad, normas sociales, valores, prohibiciones, conflictos, etc. (Delval, 1996). En ese medio se encuentran también elementos directamente unidos con la identidad nacional; por ejemplo, banderas, estatuas, himnos, actividades deportivas representando a la nación, etc. Ese conocimiento individualizado no implica un análisis complejo de esos elementos, más bien es un acercamiento intuitivo y un “saber de su existencia”. Pero permite desarrollar el proceso de identificación con un grupo por las semejanzas que se perciben y por la conformidad con las normas y actitudes del mismo (Torres, 1994; Delval, 1996; Pozo, 2008). Por otro lado, está el proceso requerido para conocer específicamente el propio Estado-nación y diferenciarlo del resto. En ambos procesos se requiere pasar de las intuiciones a utilizar categorías y conceptos

nacionales abstractos, como la propia idea de nación, en las que integrar los elementos del medio cultural, conectarlos y darles un sentido. Este segundo proceso requiere de un desarrollo intelectual suficiente para comprender y elaborar ese concepto de nación y contraponerlo a otras naciones (Torres, 1994; Delval, 1989).

En segundo lugar, y complementario, el proceso de conocimiento de la propia nación no se limita a una mera transmisión de conocimientos al sujeto a través de cualquier procedimiento, como podría ser el de la escuela. Más bien, se produce a través de un desarrollo personal de construcción cognitiva en el que las interacciones sociales juegan un papel fundamental. Siguiendo las aportaciones del estudio clásico de Piaget y Weil (1951) consiste en una progresión en el que el niño/a es capaz de entender que existe una colectividad más general y amplia de la que forma parte más allá de su propio mundo individual y egocéntrico, dando sentido a ese contexto a partir de sus experiencias, conocimiento o información que recibe. En esa evolución es muy importante la influencia del contexto social y la experiencia social. En consecuencia, se puede considerar que ese proceso de construcción personal que da sentido a la nación lo desarrolla el propio individuo, pero el contexto social en el que se desarrolla es clave en él.

En ese proceso pueden intervenir diferentes aspectos, además del de la educación formal, como la familia, los amigos, la coyuntura sociopolítica, los medios de comunicación y la información a la que tienen acceso los y las jóvenes como son las competiciones deportivas y otros elementos de nacionalismo banal presentes en el entorno del individuo (Billig, 1995). Ese contexto es decisivo para entender la configuración de la identificación con la propia nación y la diferenciación de las “otras”. Elementos de la realidad que interaccionan con las vivencias desarrolladas dentro del aula y pueden ayudar a dar sentido al proceso de nacionalización. Los aspectos de este contexto son variados, pero cabría destacar, en primer lugar, el ámbito familiar de los estudiantes y su entorno político. Se puede considerar a la familia como un referente importante en la transmisión de una historia familiar y una cosmovisión de la sociedad a sus descendientes, aunque no se puede entender como una transmisión directa y acríticamente aceptada. Tulviste (1994) y Johnston (1994) han señalado que la contradicción entre la narrativa nacional escolar y la familiar es un factor importante a tomar en consideración en este sentido. El marco político e identitario familiar, siendo importante, no predispone a los descendientes a seguir necesariamente las mismas coordenadas políticas e identitarias familiares.

Otro de los factores a los que se atribuye una influencia decisiva en la configuración de las identidades entre los/as jóvenes es el grupo de iguales (amigos, cuadrilla, pandilla, banda...) que, a partir de la adolescencia, se convierte en un ámbito de socialización habitualmente con más ascendente que la familia, en muchas ocasiones. Cedric Cullingford (2000), en un estudio sobre el prejuicio, sostiene que la escuela no es necesariamente la fuente de información más importante para el conocimiento de los y las niñas de su propio país y los “otros”, destacando la importancia en este proceso de la familia y las amistades, además de los medios de comunicación (hoy habría que añadir también internet y las diferentes redes sociales). Cullingford indica que el currículo escolar no trata muchos de los aspectos relevantes para ayudar a los estudiantes a formar sus opiniones sobre sí mismos y los “otros”, para conocer el entorno cercano y mundo en el que viven, por lo que su vivencia de la nación depende en mayor medida de su contexto social. Esta posición no es compartida por Barrett et al. (2007) que, por el contrario, enfatizan el papel de la educación formal en este tipo de procesos.

Cabe señalar, por último, que la situación política local, especialmente en escenarios conflictivos, constituye otro factor a tener en cuenta porque puede condicionar las actitudes y de las y los jóvenes para identificarse con una de las identidades en disputa.

A MODO DE EPÍLOGO

Hemos tratado de evitar una aproximación simplista al proceso de nacionalización en el ámbito escolar y presentar una propuesta de análisis más amplio y complejo. Se pretende contribuir a superar las visiones superficiales bastante habituales que, además, han pasado en España del mundo académico a los debates políticos y educativos. Se ha mostrado el esquema interpretativo que habitualmente se emplea en las discusiones sobre la educación y el “problema nacional” español. Atribuir a la escuela un papel clave en la nacionalización de la juventud, implica adjudicar a los gobiernos nacionalistas que dirigen el sistema educativo en algunas comunidades autónomas españolas la imposición de su visión específica sobre la nación. Y explicarían la identificación de muchos jóvenes con una identidad nacional alternativa a la española en esos entornos geográficos a causa de la educación recibida, en la que la enseñanza de una historia manipulada jugaría un papel crucial. Es habitual escuchar en muchos debates políticos en España, que es necesario que el gobierno central controle con mayor firmeza la labor educativa en toda España para contrarrestar esa labor “centrífuga”. Desde los nacionalismos periféricos se considera, por el contrario, que ese mayor control educativo es una imposición nacionalista española que trata de aplicar una homogeneización cultural para erradicar las características culturales diferenciales que forman parte de otras identidades alternativas a la española.

Esta forma de entender el papel de la educación en los procesos de nacionalización, tan extendida en el contexto político español actual, no acaba con todas las interrogantes en este tema ni las posiciones enfrentadas tienen en cuenta a quienes son escolarizados. Los estudios sobre el papel de la escuela en la formación de ciudadanos no deben limitarse a reproducir esta visión simplista. Por ello consideramos que se debe prestar atención también a lo que realmente sucede en las aulas, la evolución psicológica, intelectual y emocional de los niños y niñas, y el contexto social más allá de las paredes de la escuela. La complejidad de este proceso ha sido advertida por Cedric Cullingford al principio de la década de los años noventa cuando señala un aspecto al que muchas veces no se presta atención:

Es fácil ser sentimental con los niños. Asumir que son ingenuos, acríticos e inocentes, que no tienen interés por los acontecimientos del día, que no tienen conocimientos ni opiniones, y que no desean saber. Es como si los niños siguieran siendo vistos y no escuchados. Y, sin embargo, los niños sí tienen opiniones. Son conscientes de lo que aparece en las noticias. Observan y analizan el funcionamiento de la autoridad tanto en su experiencia diaria como en lo que ven de la sociedad en su conjunto. [...] Los niños desarrollan sus opiniones hacia la autoridad y hacia las relaciones formales con los demás en la sociedad mucho antes de que se espere que expresen sus opiniones en términos políticos. Y aquí, quizás, es donde radica parte de los malentendidos. (Cullingford, 1992, p. 2. Traducción de los autores).

La propuesta consiste en situar al niño o niña como persona que va formando su propio criterio ante todos los elementos que le rodean y cómo esta opinión puede responder a diferentes factores. Esta apreciación, junto a su vivencia de la nación en el aula puede incidir notablemente en cómo desarrolla el proceso de nacionalización. Se han realizado estudios sobre cómo el alumnado recibe e interpreta el proceso educativo puesto en marcha en el aula a partir de los planteamientos del currículum oficial de la asignatura de Historia o de la educación en valores, y

de qué manera la identidad social y las opiniones de los alumnos pueden influir notablemente en su actitud y receptividad ante la Historia enseñada. En este sentido resulta esclarecedora la investigación realizada sobre la relación entre la auto-identificación étnica y nacional de los jóvenes británicos y sus actitudes ante la enseñanza de la Historia con una fuerte carga nacionalizadora, como sucede en el Reino Unido con la enseñanza de los *British Values*. En ella se constata que no hay razones para deducir que ni el currículum ni los objetivos que buscaban los dirigentes políticos hayan logrado siempre los efectos que pretendían. Mientras que se confirma la importancia de la *self-identity* de los alumnos en la mayor o menor receptividad a la visión de la Historia enseñada (Andrews, McGlynn y Mycock, 2009 y 2010). Otras investigaciones realizadas en Inglaterra y Holanda (Grever, Haydn y Ribbens, 2008), Irlanda del Norte (Barton y Mccully, 2005) o Chipre/Israel (Bekerman y Zembylas, 2013) coinciden en conclusiones muy similares. Se ha comprobado una coincidencia similar sobre la relevancia de las narrativas nacionales de los jóvenes en su interpretación del pasado y su influencia en el aprendizaje de la Historia (Levesque y Letourneau, 2018; Carretero, 2017).

Se concluye, por lo tanto, que la complejidad de la labor nacionalizadora realizada desde las aulas y la multitud de factores que intervienen en el mismo debe hacer dudar que la educación formal sea tan importante en los procesos de nacionalización como tantas veces se discute. La escuela, que históricamente ha sido una herramienta fundamental para la promover la nacionalización parece tener un papel, se propone como hipótesis, cada vez más secundario al respecto. Por ello, en el nuevo contexto en que la sociedad es cada vez más consciente de su diversidad cultural e identitaria, la escuela debería plantearse objetivos que contribuyan a desarrollar la conciencia histórica de la población. Conciencia que contribuya a situar históricamente las naciones y los nacionalismos, y que preste más atención a otras identidades y a la genealogía de problemas sociales actuales que sirvan para cimentar la convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión. [Traducción. cast. de: *Idéologie et appareils idéologiques d'État. La Pensée*, nº 51. Paris. Althusser, L. (1994) *Freud et Lacan. La Nouvelle Critique* Paris, 1994].
- Andrews, R., McGlynn, C. y Mycock, A. (2009). Students' attitudes towards history: does self-identity matter? *Educational Research*, 51(3), pp. 365-377.
- Andrews, R., McGlynn, C. y Mycock, A. (2010). National pride and students' attitudes towards history: an exploratory study. *Educational Studies*, 36(3), pp. 299-309.
- Barrett, M. (2013). El desarrollo psicológico de la identidad nacional. *Estudios de Psicología*, 34(1), pp. 9-18.
- Barrett, M. et al. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. New York: Psychology Press.
- Barton, K.C. y Mccully, A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), pp. 85-116.
- Bekerman, Z. y Zembylas, M. (2013). *Teaching contested narratives. Identity, memory and reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Londres: Sage.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1970). *La reproducción*. Paris: Minuit [Primera ed. española: *La reproducción*. Barcelona: Laia, 1979. Edición consultada: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 2ª ed., 1996].
- Carretero, M. (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2017). *Teaching history master narratives: fostering Imagi-Nations*. In M. Carretero, S. Berger and M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). London: Palgrave Macmillan.
- Castagnet-Lars, V. y Condette, J-F. (2018). Pour une histoire renouvelée des élèves: placer l'élève au centre des analyses historiennes? *Histoire de l'éducation*, 150, pp. 9-34.
- Cullingford, C. (1992). *Children and society. Children's attitudes to politics and power*. Londres: Cassell.

- Cullingford, C. (2000). *Prejudice. From individual identity to nationalism in young people*. Londres: Kogan.
- Curren, R. y Dorn, Ch. (2018). *Patriotic education in a global age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1922) *Éducation et sociologie*. Paris: Librairie Félix Alcan. [Consultada la edición española: *Educación y sociología*. Barcelona: Península. 1975].
- Fichte, J. G. (1977). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Editora Nacional.
- Gellner, E. (1983) *Nations and Nationalism*. Oxford (UK): Blackwell. [Ed. cast. *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza, 1988].
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción Pública en España*. Madrid: Imp. Colegio de Sordo-Mudos [Edición facsimil Ed. Pentalfa, Oviedo 1995].
- Green, A. (1990). *Education and State formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. Basingstoke: Macmillan.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the Nation State*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Grever, M., Haydn, T. y Ribbens, K. (2008). "Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England". *British Journal of Educational Studies*, 55, pp. 1-19.
- Grosvenor, I. (1999). 'There's no place like home': education and the making of national identity. *History of Education*, 28(3), pp. 235-250
- Heras, P. A. (2019). *Educación en la mentira. Adoctrinamiento y manipulación en las aulas de Cataluña y el País Vasco*. Córdoba: Almuzara.
- Hobsbawn, E. (1975). *The Age of Capital, 1848-1875*. New York: Charles Scribner's Sons. [Ed. cast.: *La era del capital, 1848-1875*. Barcelona: Crítica, 2010].
- Hobsbawn, E. (1992) *Nations and Nationalism Since 1780*. Cambridge University Press. Edic. cast: *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Barcelona: Crítica. 2004].
- Jaskulowski, K. y Surmiak, A. (2017). "Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town". *Critical Studies in Education*, 58(1), pp. 36-51.
- Jaskulowski, K., Majewski, P. y Surmiak, A. (2018). "Teaching the nation: history and nationalism in Polish school history education". *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), pp. 77-91.
- Johnson, D.N. (2015). "Now that's Controversial! Tracing the influence of policy discourse on history education reform in the Balkans". *History and Anthropology*, 26(2), pp. 165-186.
- Johnston, H. (1994). Nuevos movimientos sociales y viejos nacionalismos regionales en España y la Unión Soviética. En E. Laraña y J. Gusfield (eds.), *Los nuevos movimientos sociales* (pp. 369-391). Madrid: CIS.
- Jones, R. y Fowler, C. (2008). *Placing the nation. Aberystwyth and the reproduction of Welsh nationalism*. Cardiff: University of Wales Press.
- Kedourie, E. (1988). *Nacionalismo*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Korostelina, K. (2013). "Constructing nation: national narratives of history teachers in Ukraine". *National Identities*, 115(4), pp. 401-416.
- Korostelina, K. (2015). "Reproduction of Conflict in History Teaching in Ukraine: A Social Identity Theory Analysis". *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 15, pp. 221-240.
- Levesque, S. y Létoirneau, J. (2018). ¿Debe la historia promover la identificación nacional? Narrativas históricas e identidad nacional entre los jóvenes franco-canadienses. En A. Delgado and A. Rivera (Eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 119-143). Granada: Comares.
- Lovorn, M. y Tsyrlina-Spady, T. (2015). Nationalism and Ideology in Teaching Russian History: A New Federal Concept and a Survey of Teachers. *World Studies in Education*, 16(1), pp. 31-52.
- Marx, K. (1848). *El Manifiesto Comunista y otros ensayos*. Edición española consultada: Madrid: Sarpe: 1983.
- Maza, S. (2020). The Kids Aren't All Right: Historians and the Problem of Childhood. *American Historical Review*, 125(4), pp. 1261-1285.
- Meyer, J. W., Ramirez F. O. y Soysal, Y. N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), pp. 128-149.
- Molero, B. (1999). *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Bilbao: UPV/EHU.
- Palacios, J. (1979). La cuestión escolar. Análisis y perspectivas. Barcelona: Laia.
- Piaget, J. y Weil, A. M. (1951). Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger, *Bulletin International des Sciences Sociales*, Unesco, 3, pp. 605-621. Traducc. cast. en J. Delval (comp.) (1983) *Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*, (pp. 325-342). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Ramirez, F. O. y Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Education: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), pp. 2-17.
- Rul, J. (2019). *Nacionalismo catalán y adoctrinamiento escolar. Estrategia y práctica de control social y modelaje conductual*. Salamanca: Amarante.
- Sanina, A. (2017). *Patriotic education in contemporary Russia. Sociological studies in the making of the post-Soviet citizen*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

-
- Schwarzmantel, J. (1992). Nation versus class: nationalism and socialism in theory and practice. En: J. Coakley (ed.), *The social origins of nationalist movements. The contemporary West European experience* (pp. 445-461). Londres: Sage.
- Schwarzmantel, J. (2013). Nationalism and socialist internationalism. En: J. Breully (ed.), *The Oxford handbook of history of nationalism* (pp. 635-654). Oxford: Oxford University Press.
- Torres, E. (1994). La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En M^a J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 305-344). Madrid: Síntesis.
- Tulviste, P. (1994). History taught at school versus history discovered at home: the case of Estonia. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), pp. 121-126.
- Weber, E. (1976). *Peasants into frenchmen. The modernization of rural France, 1870-1914*. Standford: Standford U.P.

-
- Este trabajo forma parte de las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto “Nacionalización, Estado y violencias políticas (siglos XIX-XXI)”, apoyado por el Ministerio de Economía y Competitividad (HAR2017-83955-P), por el Gobierno Vasco (IT 1227-19) y por la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) (GIU 18/107).
 - Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto “Dimensión emocional y temas controvertidos en la formación del profesorado” (PGC2018-094491-B-C31) cofinanciado por el MINECO y fondos FEDER de la UE.

¹ Argumentos desarrollados por autores como, por ejemplo, Rul (2019) o Heras (2019) y, sobre todo, en redes sociales, tertulias, y numerosos artículos periodísticos y discursos políticos conservadores.

² Sirva como ejemplo de lo anterior una cita de Antonio Gil de Zárate, de mediados del siglo XIX, que si bien trataba sobre el papel del clero en la educación española de aquel momento, muestra cuán pronto se entendió el papel de la educación: “Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina.” (1995, vol. I: p. 117).

³ Dados los objetivos de este apartado aquí se presenta una visión simplificada de este aspecto, sin entrar a profundizar en las propuestas realizadas por autores marxistas como, por ejemplo, Otto Bauer o líderes como Lenin o Stalin, que presentan una perspectiva más compleja.

⁴ Se pueden consultar, entre otros, Sanina (2017) o Curren y Dorn (2018).

⁵ Otro aspecto destacado de análisis también debería ser el de la capacidad de las autoridades educativas de desarrollar una labor efectiva de inspección y, en su caso, imponer un control férreo sobre la visión de la nación que se imparte en las aulas impidiendo cualquier “desviación” en la narrativa nacional.

⁶ Vid. Jaskulowski y Surmiak, 2017; Jaskulowski, Majewski y Surmiak, 2018; Korostelina, 2013 y 2015; Lovorn y Tsyrlina-Spady, 2015.