

ENTRE LA MEMORIA CULTURAL Y LA SOCIEDAD GLOBAL: IDENTIDADES Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN: Antón Costa Rico en su contribución titulada *Entre la memoria cultural y la sociedad global: identidades y educación en España* une un análisis con sabor socio-antropológico y una propuesta formativa indudablemente interesante: "en la falta de oportunidad e incluso imposibilidad actual de preservar identidades culturales con una exclusiva matriz unitaria, y delante del inadecuada comparación de identidades múltiples, estaría bien intentar establecer la convivencia y la integración territorial de las identidades múltiples y estratificadas, sobre la base de la atávica, más extensa y reelaborada memoria cultural colectiva. En dicho deseable panorama sería posible hacer que viva la biodiversidad, conservar la memoria cultural de las mayorías y de las minorías, la identidad, haciendo que las comunidades se conviertan en un lugar de aprendizaje y de educación, y promocionar los derechos culturales como parte integrante de los derechos humanos, con la conciencia de como en el futuro ninguna re-creación de la identidad será una re-construcción del pasado."

PALABRAS CLAVE: Identidad. Cultura. Símbolo. Lengua. Tradición.

BETWEEN CULTURAL MEMORY AND GLOBAL SOCIETY: IDENTITIES AND EDUCATION IN SPAIN

SUMMARY: Antón Costa Rico unifies in his paper an analysis with a socio-anthropological flavor and a quite interesting educational proposal: "taking into account the present lack of opportunity and even impossibility to preserve cultural identities with an exclusive and unique pattern and the inadequate comparison of multiple identities, it would be good to try establishing the territorial integration and living together of multiple and stratified identities on the basis of a atavistic, widened and re-elaborated collective cultural memory. In this desirable perspective it would be possible to make the biodiversity live, to conserve the cultural memory of majorities and minorities, identity, and making that communities become a place for learning and education, and to promote the cultural rights as an essential part of human rights, being conscious that no recreation of identity in the future will be a reconstruction of the past."

KEY WORDS: Identity. Culture. Symbol. Language. Tradition.

TRA LA MEMORIA CULTURALE E LA SOCIETÀ GLOBALE: IDENTITÀ ED EDUCAZIONE IN SPAGNA

RIASSUNTI: Antón Costa Rico nel suo contributo dal titolo *Tra memoria culturale e società globale: identità e educazione in Spagna* coniuga un'analisi di sapore socio-antropologico con una proposta formativa di sicuro interesse: "nell'inopportunità e addirittura impossibilità al presente di preservare identità culturali di esclusiva matrice unitaria, e davanti all'inadeguato confronto di identità multiple, varrebbe la pena tentare la convivenza e l'integrazione territoriale delle identità multiple e stratificate, sulla base dell'atavica, più estesa e rielaborata memoria culturale collettiva. In tale auspicabile scenario sarebbe possibile far vivere la biodiversità, conservare la memoria culturale delle maggioranze e delle minoranze, l'identità, facendo delle comunità un luogo di apprendimento e di educazione, e promuovere i diritti culturali come parte integrante dei diritti umani, con la coscienza di come nel futuro nessuna ri-creazione identitaria sarà ri-costruzione del passato."

PAROLE CHIAVE: Identità. Cultura. Símbolo. Lengua. Tradizione.

HABLAMOS DE CULTURA(S)

A la hora de aproximarnos reflexivamente al complejo de cuestiones suscitadas por el reconocimiento de las diferencias y por las identidades culturales debemos partir de un acuerdo sobre el constructo de cultura. A la inversa de aquella concepción tradicional que aludía a la cultura como conjunto de obras de creación espiritual y artística, una asumida concepción antropológica y sociológica conviene en englobar en el concepto de cultura no sólo lo anterior, sino también el conjunto de los sistemas simbólicos, de las reglas sociales y de las 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.

Desde tal supuesto, podríamos hablar de conjuntos coherentes de prácticas culturales, de normas, de símbolos y de representaciones, de creaciones y de objetos identificadores, que permiten percibir un algo distinto en un grupo social con respecto a otros, y es por ello que hablamos más que de cultura, de culturas, e incluso de subculturas, dada la evidencia de la heterogeneidad de los patrones socio-culturales. Hablamos también de procesos culturales, de transformaciones, de historia cultural, en tanto que las culturas no son algo dado, estable y cerrado, sino, por el contrario, un constante diálogo/confrontación entre el pasado y el futuro; podríamos decir entre la identidad heredada y el establecimiento de nuevas marcas identitarias.

Por todo lo dicho, habríamos de entender la(s) cultura(s) como conductas aprendidas, basadas en la capacidad de utilizar "símbolos" o señales, que mantienen una cohesión necesaria con aquello que representan; se transmiten y adquieren a través del aprendizaje y de la educación y se transfieren socialmente y no genéticamente; son modos de interpretación y de significación de la realidad; no son sólo conductas manifiestas, sino también ideas, valores y creencias latentes en esas conductas; se transmiten simbólicamente, debiendo saberse que los sistemas simbólicos que las articulan están contruidos a partir de elementos arbitrarios, consensuados, cambiantes y flexibles, que derivan en mensajes complejos y abstractos; son un todo estructurado y pautado en el que se identifica un cierto ordenamiento interno y no una suma fortuita de trazos, de costumbres, de valores o de creencias; son compartidas

diferencialmente por el conjunto de individuos de un grupo humano, y son también un dispositivo paradójico que fluctúa entre las necesidades de adaptación funcional al medio, y los desafíos que se imponen, a través de procesos de cambio y que incluyen la búsqueda de nuevas alternativas para el desarrollo humano (1). Un desarrollo humano que se plasma y hace posible en una extrema diversidad de circunstancias y modos, engendrando similitudes y diferencias, que acordamos denominar como culturales, entre grupos y personas; y que se han venido traduciendo en usos, comportamientos, creencias, saberes, valores, modos y herramientas de comunicación (sirvan de ejemplo, las actuales 6000 lenguas censadas en el mundo), concepciones, modos de comprensión y explicación.

A esto es a lo que llamamos identidades culturales, lo que conduce a un panorama de diversidad. Identidades, que, como constructo histórico, se trasladan, al menos parcialmente, entre generaciones y aún con el concurso, frecuentemente, de los procesos educativos formalizados. Identidades, que podríamos entender como modos culturales formalizados y particulares, ahora mismo confrontados con otros modos culturales de alcance planetario y global, a través de las tecnologías de la sociedad de la información; modos éstos que muestran un nuevo y poderoso precipitado cultural, con capacidad, quizás, para configurar una nueva identidad cultural globalizadora, que por poderosa podría estar destruyendo las fidelidades a otras identidades anteriores, que se presentan en este tiempo como menos sólidas.

En todo esto, las lenguas, como códigos y herramientas de comunicación, juegan un importantísimo papel para el autorreconocimiento cultural, para la transmisión y la conservación de la memoria y para la identificación por los otros.

En efecto, todos los estudiosos ponen de relieve el alto valor simbólico de las lenguas, porque permiten el desarrollo y la transmisión de conocimientos, son soportes privilegiados e instrumentos de construcción de identidad (“cada lengua es signo de identidad de un grupo”, ha escrito Miguel Siguán (2), y son o pueden ser incluso la expresión socio-política de la diferenciación y poder territorial de una comunidad con respecto a otras.

Dicho de otro modo, las lenguas pueden desempeñar una función heurística (al servicio del acceso y la transmisión del saber), una función integradora (socializadora, comunitaria), una función religiosa, una función interpersonal, y una función referencial a un universo o entorno, que pudiera ser identitario, cuando hablamos de las “lenguas naturales”, aquellas adquiridas, diríamos, de modo natural, como sostienen el mismo Siguán y Mackey (3), aunque no siempre están presentes por igual todas las funciones antedichas en todas las lenguas.

Y a tal punto están las lenguas cargadas de simbolismo, que el Romanticismo y Johan G. Herder, haciendo una estricta conexión entre pueblo y lengua, han llegado

(1) Giménez, C.: “Cultura”, en Giner, S. *et alii* (eds.): *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid, 1998, pp. 167-169.

(2) Siguán, M.: *La Europa de las lenguas*, Alianza E., Madrid, 1996, p.182.

(3) Siguán, M. & MacKey, W. F.: *Educación y bilingüismo*, Santillana, Madrid, 1986.

a formular la existencia de un “espíritu” de los pueblos, siendo la lengua su expresión orgánica, de donde se ha derivado que cada lengua estructura los procesos perceptuales y cognitivos de sus hablantes, organiza los significados y limita lo expresable, concluyendo, por ello, la identidad entre lenguaje y pensamiento, extremo este hoy no aceptado en estos términos, aunque no por ello deja de concluirse la importancia de la lengua en la construcción y desarrollo de la estructura de la personalidad de cada individuo, tal como autorizadamente lo sostiene el mismo Miguel Siguán al afirmar:

“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 determinada 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)” (4).

Objetivando este factor lingüístico, en particular, acostumbramos a trazar los perímetros y el sumario de culturas presentes a escala universal y a escala europea. Hablamos, así, de la cultura inglesa, la francesa, la checa, la italiana, la española... y nos referimos también a tantas otras consideradas minoritarias (mejor dicho “minorizadas” en muchas ocasiones), descubriendo aquí un extenso y diverso panorama con expresiones de distinto alcance en casi todos los Estados europeos, herencia y memoria histórica de una tradicional diversidad cultural relativa, y decimos relativa por cuanto en su conjunto podemos encontrar, a su vez, un amplio substrato de identidad en lo que sin duda intervienen la imantación de la cultura clásica, la romanización, la cristianización y el judaísmo.

Quizás, venga al caso recordar aquí cómo esa diversidad de culturas y de pueblos era percibida en el medievo, sirviéndose para ello de un texto escrito en los albores del siglo XII (*Codex Calixtinus*, Santiago de Compostela) tratando de mostrar la diversidad de gentes que acudían a la tumba del apóstol Santiago, si bien el conocimiento histórico que hoy poseemos no nos autoriza a acreditar en esa tan rica y múltiple presencia en Compostela:

“A este lugar vienen los pueblos bárbaros y los que habitan en todos los climas del orbe, a saber: francos, normandos, escoceses, irlandeses, los galos, los teutones, los iberos, los gascones, los bávaros, los impíos navarros, los vascos, los godos, los provenzales, los garascos, los loreneses, los gautos, los ingleses, los bretones, los de Cornualles, los flamencos, los frisonos, los alóbroges, los italianos, los de Apulia, los poitevinos, los aquitanos, los griegos, los armenios, los dacios, los noruegos, los rusos, los joriantos, los nubios, los partos, los rumanos, los gálatas, los efesios, los medos, los toscanos, los calabreses, los sajones, los sicilianos, los de Asia, los de Ponto, los de Bitinia, los indios, los cretenses, los de Jerusalén, los de Antioquía, los galileos, los de Sardes, los de Chipre, los húngaros, los búlgaros, los

(4) Siguán, M.: “Bilingüismo y personalidad”, en AAVV: *Bilingüismo y biculturalismo*, CEAC, Barcelona, 1978, pp. 290-291.

(5) El texto latino recibió la traducción castellana del profesor Abelardo Moralejo y su edición en

eslavones, los africanos, los persas, los alejandrinos, los egipcios, los sirios, los árabes, los colosenses, los moros, los etíopes, los filipenses, los capadocios, los corintios, los elamitas, los de Mesopotamia, los libios, los de Cirene, los de Panfilia, los de Cilicia, los judíos y las demás gentes innumerables de todas las lenguas, tribus y naciones vienen junto a él en caravana y falanges, cumpliendo sus votos en acción de gracias para con el Señor y llevando el premio de las alabanzas. Causa alegría y admiración contemplar los coros de peregrinos al pie del altar venerable de Santiago en perpetua vigilancia: los teutones a un lado, los francos a otro, los italianos a otro; están en grupos, tienen cirios ardiendo en sus manos; por ello toda la iglesia se ilumina como con el sol en un día claro. Cada uno con sus compatriotas cumple individualmente con maestría las guardias. Unos tocan cítaras, otros liras, otros tímpanos, otros flautas, caramillos, trompetas, arpas, violines, ruedas británicas o galas, otros cantando con cítaras, otros cantando acompañados de diversos instrumentos, pasan la noche en vela; otros lloran sus pecados, otros leen los salmos, otros dan limosna a los ciegos. Allí pueden oírse diversidad de lenguas, diversas voces en idiomas bárbaros; conversaciones y cantinelas en teutón, inglés, griego y en los idiomas de otras tribus y gentes diversas de todos los climas del mundo. No existen palabras ni lenguaje en los que no resuenen sus voces” (5).

MEMORIA CULTURAL E IDENTIDAD

“Cortar las raíces es segar la memoria de la vida y la de quienes le precedieron” (6).

La identidad de cada uno de nosotros se conforma en íntima relación con los otros, nuestra familia por ejemplo, y con un espacio vivido. Lo que ahí sucede y su grado de permanencia va troquelando nuestro modo de ser y estar, de tal modo que la repetición de determinadas prácticas engendra una memoria cultural. El hecho de compartir esta memoria, por ejemplo en el seno familiar, permite consolidar una memoria familiar, que se hace fuente de identidad familiar. Es decir, la memoria cultural construye y afirma una identidad.

A modo de onda expansiva, si un grupo más amplio de personas, de modo relativamente estable en el tiempo y en el espacio, realiza prácticas sociales y simbólicas reconocibles como positivas y legítimas en cuanto a los significados que a ellas se asocian, prácticas que les permiten establecer intergeneracionalmente vínculos de comunicación privilegiada y de interdependencia, entonces ese grupo construye y perfila una identidad socio-cultural, al formar parte sus miembros de un círculo de saberes, de convenciones, de símbolos y de valores, desde los que y con los que satisfacer las necesidades humanas básicas de tales personas. Su narratividad era una sólida garantía de permanencia.

(5) El texto latino recibió la traducción castellana del profesor Abelardo Moralejo y su edición en 1944, siendo reeditado por la Xunta de Galicia en Santiago de Compostela en 1998, pp. 198-200. (Herbers, Klaus (transcrip) y Santos Noia, Manuel (transcrip.): *Liber Sancti Jacobi : Codex Calixtinus*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1998)

(6) Declaración de Demetrio Bilbatua, hijo de exiliados republicanos españoles (1936) al regresar a Vigo, *Faro de Vigo* 29/VII/2004.

Un narratividad que se iniciaba en el mismo seno familiar, espacio primero y fértil de socialización y lugar de construcción de ámbitos de referencias sociales de origen, a modo de patrones de comportamientos simbólicos, que se trasladan establemente e intergeneracionalmente sostenidos y ampliados oportunamente en sus contextos comunitarios. Y en este sentido ha dicho Terry Eagleton en 1981 que las narraciones nos ayudan a representar el mundo. Estructuran nuestros sueños, nuestros mitos, nuestras visiones... Las narraciones ayudan a compartir nuestra realidad social, tanto por lo que excluyen como por lo que incluyen, (...) y mediante ellas los individuos forjan cadenas "estructuradas" de significantes, con una cohesión imaginaria suficiente (7).

Como resultado de la narratividad de la vida social, una narratividad estable asentada en la memoria del tiempo, como sucesión de acontecimientos (política, temporal y éticamente significativos), tendríamos pues la configuración de las identidades comunitarias, suma y espacio homeostático de historias de vida y narraciones particulares, con sus patrimonios varios, que se convierten así en soportes identitarios (etnografía, lengua propia, conocimientos e interpretaciones históricas...).

Todo ello es lo que ha venido dando lugar a la etnicidad y a la configuración de pueblos, que en ocasiones han alcanzado la categoría política de naciones, dada la fuerza convergente y cohesiva de los diversos soportes identitarios y de su narratividad intergeneracional, o dicho de otro modo, de sus tradiciones, al menos imaginables como específicas, pudiéndose hablar de identidades nacionales.

En este sentido, más allá de los considerandos político-administrativos, de los instrumentos de poder y de gestión de la vida colectiva, una nación -en palabras de Núñez Seixas- puede ser conceptualizada como "una comunidad imaginada, inherentemente soberana y delimitada territorialmente, integrada por un colectivo de individuos que se sienten vinculados entre sí... y que, sobre todo, consideran que esa comunidad es el sujeto de derechos políticos colectivos" (8).

Aceptando este punto de vista podemos observar a nuestro alrededor que muchas naciones ("comunidades imaginadas") se convirtieron en naciones-Estado (9); que se dotaron de instrumentos político-institucionales soberanos y delimitados, con respecto a otras 'comunidades', pero también podemos observar la existencia de comunidades que sin ser 'estado nacional' mantienen una importante identidad colectiva, que está hecha de la memoria de sí mismos y de un deseo implícito o más o menos explícito de permanencia y de proyección hacia el futuro. Comunidades éstas a las que podríamos llamar 'naciones-cultura' (10).

(7) Eagleton, T.: Walter Benjamin, p. 116; cit. en McLaren, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*, Paidós, Madrid, 1981.

(8) Núñez Seixas, X. M.: *Los nacionalismos en la España Contemporánea*, Hipótesis, Barcelona, 1999, p. 97.

(9) Thiesse, A. M.: *La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XX^e siècle*, Du Senil, París, 1999.

(10) Villares Paz, R.: *Sobre a identidade histórica de Galicia*, en Freixanes, V. F. (Dir.): *Galicia, unha luz no Atlántico*, Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 2001, p. 47.

Las ‘naciones–cultura’ son, sin duda, en expresión lograda de la UNESCO, “pulmones de biodiversidad”, que en los momentos actuales, en los que estamos confrontados con la globalización, la homogeneización cultural y la interculturalidad como desafíos de la nueva modernidad, viven, sin embargo, situaciones críticas en cuanto a su permanencia. Al respecto, hay que señalar que cuando los cambios en una comunidad son por ruptura no transicional y están fuertemente condicionados por factores exógenos, una parte de la memoria cultural deja de ser funcional al grupo, como escribió Agnes Heller (11), 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 a significados procedentes del exterior al grupo, que pueden llegar a ser abrasivos, y dar lugar a fenómenos de colonización cultural.

En estas situaciones críticas se pone, pues, de manifiesto que las identidades no son estáticas y que, bien al contrario, son procesos dinámicos y complejos desde el punto de vista colectivo. Así como en el pasado todas las identidades comunitarias en general tenían espacios–frontera de delimitación más o menos permeables, como escribió Gaston Pineau (12), hoy, de modo mucho más nítido, en el caso de las naciones–culturas, esos espacios–frontera se han volatilizado al reducirse su visibilidad, con lo cual se hace más complicado para los miembros de una comunidad seguir sintiéndose ligados como en el pasado a una única identidad, a una memoria endógena y a una comunidad lingüística, probablemente perturbada a lo largo de varios siglos y generaciones, cuando la lengua comunitaria no posee el estatuto preciso como lengua social, política y educativa dominante. En este sentido, bueno es recordar lo que Nicholas Hans escribió en Londres en 1947 al referirse a la importancia del uso del idioma como lengua del sistema educativo: “Los sistemas nacionales de educación, al utilizar los idiomas nacionales como vehículo de instrucción, ponen en funcionamiento el más poderoso instrumento que existe para la modelación de la mentalidad de las nuevas generaciones” (13).

Si esto no es así y le sumamos la volatilización de los espacios–frontera nos situaremos en escenarios en los que lo que antes era una identidad cultural relativamente definida, se transforma en la escala colectiva en un espacio de identidades múltiples o multiestratificadas, que a menudo aparecen separadas e incluso confrontadas entre sí, pero que también podrían convivir dinámicamente integradas. Es el escenario quizás más repetido a escala internacional hoy en día, el de las sociedades plurilingües y multiculturales.

(10) Villares Paz, R.: *Sobre a identidade histórica de Galicia*, en Freixanes, V. F. (Dir.): *Galicia, unha luz no Atlántico*, Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 2001, p. 47.

(11) Heller, A.: “Memoria cultural, identidad y sociedad civil”, *Indaga* (Tenerife), nº 1 (2003) pp. 5-17.

(12) Pineau, G.: “Preface” en Furter, P.: *Les espaces de la formation*, Presses P. Suisses, Lausanne, 1983, p. 10.

(13) Hans, N.: *Educação Comparada*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971, p. 16.

(14) McLaren, P.: Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmo-

IDENTIDADES TRADICIONALES / NUEVAS IDENTIDADES

Sobre el substrato de las identidades comunitarias tradicionales y de las “naciones–cultura”, pero a menudo con desconsideración de una parte de ellas, los diseños políticos de las monarquías absolutistas y más tarde de las revoluciones liberal–burguesas procedieron a la creación y constitución de las modernas identidades político–culturales, que suponían una nueva identidad cívica, lo que si bien aportaba en el caso de las revoluciones burguesas la valoración, sobre todo en el plano formal, de la ciudadanía, aspecto fundamental de la modernidad, conllevaba, al mismo tiempo, la construcción fáctica de una moderna identidad estatal que a menudo supuso procesos de destrucción de las anteriores identidades culturales, ocasionándose con ello la pérdida de identidades primigenias que, al no ser aceptada por una parte de los componentes de los grupos afectados y al reclamar la conservación o vigorización de una tal identidad cultural previa, condujo frecuentemente a la problematización de los nuevos diseños y al nacimiento y desarrollo de nuevos nacionalismos emergentes, que tratan de poner en cuestión la anterior “racionalidad nacional”, pero que también suponen un re–visión y re–lectura de las identidades tradicionales, desde el discurso y desde los supuestos de los proyectos políticos de ordenación social.

Más allá del propio debate entre las identidades tradicionales y las nuevas identidades políticas, ya desde el siglo XVII aquellas gentes que se sentían vinculadas a la República de las Letras, gentes de mentalidad innovadora y curiosos de las nuevas ciencias, definían en la práctica solidaridades e identidades culturales novedosas, tendentes a asentarse sobre la tolerancia filosófica y espiritual. Nuevos modos de vivir la identidad se consolidaban, rotas las amarras con los grupos de pertenencia biológica–territorial, al encuentro de nuevos modos identitarios. Perspectiva esta que no haría más que intensificarse al soplar con fuerza el viento de la Ilustración y de las Libertades, abriendo paso a nuevas identidades grupales, tendentes en este caso a engendrar nuevas relaciones sociales y un nuevo universalismo.

Entre la tradición, la modernidad, la dominación cultural y el internacionalismo, también surgieron aquí y allá intensos movimientos regionalistas y nacionalistas a lo largo del siglo XX, caracterizados por conceder un destacado protagonismo a las dimensiones culturales, tratando de dialogar desde la diversidad, contradictoriamente con la lógica tecnocrática, en un marco de mundialización y en unas circunstancias de creciente interculturalidad, es decir, de intercambio, de influencias mutuas, y de apertura e intersección de círculos, expresión de un clima muy dinámico y con muy intensos contactos e influencias culturales, que obligan a (re)construir a buen ritmo los significados y significantes de las identidades culturales; a las puertas de “la aldea global”.

En estas circunstancias nos confrontamos con fenómenos de mundialización cultural, de globalización, un complejo fenómeno planetario, que si bien atiende a razones de economía internacional (una economía electrónica globalizada), no es sólo un fenómeno económico, sino también de índole tecnológica, política, social y cultural, que pudiendo ocasionar –como lo hace– la destrucción de identidades “locales” anteriores, por el juego de la dialéctica, y ante las enormes tensiones que ocasiona, puede provocar también, tanto reactiva como creativamente, el (re)surgimiento y la emergencia de nuevas construcciones identitarias de orden local.

La posibilidad y el hecho real de la destrucción de identidades, cuales sean, ocasionadas por el fenómeno de la globalización es algo que ocupa en nuestro tiempo una intensa reflexión filosófica, cultural y política. Hablamos de la sociedad de la información o de movimientos poblacionales interterritoriales, o de hechos sociológicos de gran alcance, como el mestizaje, constataremos que se resquebrajan patrones previos de identidad grupal y de referencia cultural; parece aceptarse, de modo general, que los fenómenos de globalización inciden sobremanera en la pérdida de particularidades identitarias.

La cultura informática (*computer literary*), además de nuevas oportunidades, puede ser también a través de sus múltiples contenidos y formatos una “cultura depredadora”, en expresión de McLaren (14), en cuanto que puede incidir declaradamente en la reestructuración de nuestros modos de vivir de modo profundo, afectando a nuestra capacidad de autonomía frente a lo que se nos propone; puede tornar muy vulnerables los cuadros de referencia que permiten a las personas situarse en el mundo en que viven con seguridad, estabilidad y confianza. La navegación en los hipermedia puede conducir a sus utilizadores a una pérdida del sentido de lo real, con sus coordenadas espacio-temporales.

La globalización, como protagonismo del modelo de “sociedad red” puede abocarnos, en el vivir diario de millones de personas, a nuevos modelos culturales (“postmodernos”) fabricados por corporaciones transnacionales (más poderosas que gran parte de los en otrora sólidos Estados-nación), que procuran el amoldamiento de las personas a una “nueva” identidad producida electrónicamente, una identidad de mercado, imaginaria, una pretendidamente “nueva y deseable” narrativa monolítica, universalista y esencialista, como sostiene el mismo McLaren, que ocuparía el lugar de las identidades modernistas, incluso de aquellas surgidas en el marco emergente de renovados protagonismos sociales de aspiración democrática.

Pero estamos ante un fenómeno más complejo; ante procesos que operan de manera contradictoria. De tal modo, es el marco de nuestro tiempo, ineludible, en el que pueden surgir nuevas identidades culturales asentadas en el protagonismo democrático, o pueden redefinirse o recrearse las existentes, a condición de que “las identidades” no sean expresiones pre-definidas, fijas, esclerotizadas y estáticas que sólo se refuerzan reactivamente, y sí acepten ser expresiones y procesos dinámicos, plurales y en continua reconstrucción y reestructuración de modo creativo. Estamos hablando, de nuevo con McLaren, de la construcción de identidades mestizas, flexibles, fronterizas,... que son resultado de procesos de negociación de significados entre el ayer y el horizonte, entre la memoria y la innovación, entre lo local y lo supralocal, entre la realidad y el deseo, entre una comunidad y los otros. Y los procesos de negociación si son efectivos apelan a las cesiones, deslegitiman el poder de la fuerza que es dominación, y no permiten pensar en este caso, en identidades monológicas.

(14) McLaren, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*, Paidós, Madrid, 1997, p. 18.

(15) OCDE : *L'école et les cultures*, París, 1989, p. 11.

LA HETEROGENEIDAD CULTURAL EXISTE Y LA ESCUELA NO LO PUEDE OLVIDAR

En un escenario de globalización y de sociedad de la información la heterogeneidad cultural, más allá del debate sobre la identidad o la diversidad cultural, sigue existiendo. Persiste la heterogeneidad cultural en el interior de cualquier pretendida y valiosa identidad cultural. Incluso en los presentes momentos en los que parecería que palidecen las identidades culturales distintas de las suscitadas por el fenómeno de la globalización. Una heterogeneidad cultural que coexiste/convive con las realidades de la multiculturalidad.

“En el interior de la uniformidad cultural de las sociedades industriales avanzadas -decía un informe de la OCDE (15)- 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”

Es decir, existen más allá de posibles “racionalizaciones” de lo que pueda ser una identidad cultural, configuraciones culturales (16) idiosincráticas que es oportuno conocer y comprender; tomando en cuenta el concepto definido por Raul Iturra de “mente cultural” hemos de señalar, con Ricardo Vieira, que:

“esta 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 jóvenes, y que está también formada por estructuras y hábitos mentales, formas de pensar, de seleccionar, de retener, de aprender y de actuar, que se desenvuelven –como estilos cognitivos culturalmente distintos– en el proceso de socialización” (17).

La mente cultural, un auténtico background cultural con el que cada persona se apresta a la realización de conscientes y queridos aprendizajes salpica el conjunto de los procesos cognitivos, interviniendo en la genealogía y desarrollo de los estilos cognitivos, que se manifiestan, como dice Vieira, “de forma sensorial, racional y emocional e incluyen las formas de conocer, comprender, imaginar, razonar y juzgar” (18).

Estos procesos, estilos y patrones (hábitos que predisponen a las diferencias de percepción), que configuran la “mente cultural” se constituyen, en parte como herencia cultural, en los ámbitos familiares y de socialización más inmediatos, dependiendo de diferentes historias de vida y aún de la heterogeneidad psico-social y cultural, 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.

(15) OCDE : *L'école et les cultures*, París, 1989, p. 11.

(16) Benedict, R. *Patterns of Culture*, Boston, Houghton Mifflin, Co., 1934.

(17) Vieira, R.: *Entre a escola e o lar*, Fín de Século, Lisboa, 1992, p. 87.

(18) Vieira, R.: *Entre a escola e o lar*, Fín de Século, Lisboa, 1992, p. 104.

Por esto existen la heterogeneidad cultural y los “modelos culturales cualitativamente distintos de las diversas clases sociales” en expresión de Pierre Bourdieu. Por esto, los ámbitos familiares siguen interviniendo decisivamente en la construcción y rasgos del conocimiento de todos los miembros individuales de una sociedad, de tal modo que cuando un niño llega a la escuela (“lugar de saberes y de cultura racionalista”) es ya portador de un estilo cognitivo, de unos patrones, de un ethos, que es necesario conocer, tal como la antropología cultural nos ha puesto de relieve. Son así también portadores de conocimientos diversos que son en ocasiones valorados, pero otras veces despreciados, por las escuelas, dado que generalmente los currícula escolares son abstractos y se muestran distanciados de la cotidianidad, como sostiene Vieira y aún la propia OCDE (19).

De tal modo que, antes, pero también en tiempos de la globalización, la heterogeneidad cultural comporta una ineludible problemática que las políticas educativas deben abordar y un reto (no sólo la globalización es fuente de retos) para una pedagogía y para una política educativa de aspiración democrática.

Hablamos de una problemática porque frecuentemente existen importantes hiatos entre la mente cultural, la cultura ambiental, y la cultura escolar, para el caso de muchos de los escolares, que son poseedores de un ethos (de unos esquemas inconscientes y hábitos de pensamiento, que podrían anudarse en un sistema de pensamiento) y de un capital cultural conformado por contenidos que pudiendo ser valiosos y portadores de significado, sin embargo no lo son tanto ante la plasmación, de los sistemas escolares oficiales. Un ethos y un capital que incluso pueden interponerse a la asimilación de la distanciada cultura escolar.

Se habla en estos casos de la disonancia cognitiva, lo cual como se dijo plantea auténticos retos a una educación democrática, porque, de ordinario, como nos ha alertado Basil Bernstein, se espera que el niño que tiene disonancia cognitiva con el mundo de la escuela abandone a la puerta de ella su identidad social y sus representaciones simbólicas, ya que la escuela se preocupa necesariamente del desarrollo de órdenes de significación más universalistas (pero pudiendo operar también como un mecanismo de producción de una cultura dominante legitimadora de un orden social no democrático o insuficientemente democrático); porque sabemos que no hay una adecuada construcción del conocimiento escolar y un adecuado desarrollo de la personalidad si no existe un continuum formativo que parte de la conciencia y aún de la valoración de los aprendizajes previos, y porque –si esto es así– es preciso revisar y conocer mejor los procesos y plasmaciones de la enculturación de los individuos, y seleccionar más adecuadamente todo aquello que son contenidos de

(19) “Es penoso observar –dice la OCDE– 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”. (...) Y por eso “hay que interrogarse sobre las estructuras epistemológicas de los modos de pensar y de las formas de conocimiento propias a las tradiciones culturales diferentes. (En este sentido) el problema no es sólo la equivalencia de las culturas (el relativismo cultural), sino también su equivalencia epistemológica (el relativismo epistemológico)”, en CER/ OCDE : *L'école et les cultures*, París, 1989, p. 21.

(20) Maalouf, A.: *Identidades asesinas*, Alianza E., Madrid, 2004.

aprendizaje (¿cuáles?, ¿cuál es su procedencia?) y estrategias didáctico-formativas, siendo conscientes de las diferentes configuraciones socio-culturales y de los estilos cognitivos.

Conscientes de esta heterogeneidad, las políticas escolares y curriculares habrían de estar, pues, muy atentas no sólo a la identidad y a la diversidad cultural en su sentido pudiéramos decir macro, sino también a la heterogeneidad cultural. Esto supone reconocer que los padres son generalmente los protagonistas del primer proceso enculturador, que transmite una identidad socio-cultural que podría conformar una especie de corpus cultural propio con el que entender el mundo circundante, y que la escuela habría de proveer una enculturación codificada y controlada para completar, con su "tópica cultural" y a partir de las propias experiencias e identidades particulares del alumnado, los procesos de socialización, desde la óptica de una sociedad participativa y democrática, como garantía de una enculturación correcta y favorable para la construcción de personalidades adecuadas. A este continuum educativo deseable es al que nos referimos.

DEBATES EDUCATIVOS EN ESPAÑA

Los debates educativos que entre nosotros se sostienen abordan en el plano de las políticas educativas similares cuestiones de fondo a las suscitadas en otros contextos sociales europeos regidos por el derecho y guiados por la preocupación del logro de espacios de convivencia democrática y de desarrollo humano. En todo caso, entre nosotros, las cuestiones más allegadas al tratamiento de la identidad, de la diversidad y de la heterogeneidad cultural suscitan importantes debates y un sostenido eco social. La existencia de nacionalidades y de proyectos políticos y sociales nacionalitarios, sostenidos por organizaciones políticas plurales respaldadas democráticamente en tales marcos, singularmente en los casos de Cataluña y del País vasco, pero también en los de Galicia y en otros, de una parte, y la viva conciencia sobre la heterogeneidad socio-cultural, sostenida desde los supuestos de búsqueda de una sociedad efectivamente inclusiva, democrática y participativa, de otra, provocan entre nosotros, una amplia atención democrática y debates aún no cerrados a pesar del sólido consenso democrático suscitado alrededor de la Constitución política española aprobada en 1978. Es por ello, por lo que en alguna medida se va a reabrir el debate político constitucional, para proceder a una parcial reforma y dar así algún grado de respuesta a los debates existentes sobre estos asuntos.

En la conciencia política de muchos ciudadanos España sería una sociedad política pluricultural y plurinacional, que no ha alcanzado aún en el plano jurídico constitucional las adecuadas formulaciones, ajustadas al plano real; formulaciones que se deberían alcanzar, como garantía del mejor desarrollo político democrático. Pero no hay un acuerdo general y sólido en cuanto a su alcance. De una parte, las posiciones centralizadoras (y re-centralizadoras) se muestran reacias a la aceptación de todos los supuestos democráticos posibles derivados de la visión pluricultural de España; de la otra, una parte de los proyectos nacionalitarios mantienen como fundamental preocupación todo aquello que se refiere a o a los territorios a los que se dirigen tales proyectos, con olvido de un proyecto común español compartido: estaríamos, pues, entre el centralismo y el desencuentro.

Pero, sin duda, hay espacio para el encuentro y el diálogo. Las perspectivas filosóficas y éticas abiertas por J. Habermas, preocupadas por cómo lograr una vida en común, por la “inclusión del otro” (como se señala en uno de sus libros) —una inclusión sensible a las diferencias—, o por la búsqueda de un patriotismo constitucional, como propuesta en la que los individuos encuentran un nuevo marco identitario construido desde la racionalidad práctica, que permitiría la superación de la dependencia grupal, así como la consolidación de una cultura política de la tolerancia favorable a la coexistencia intercultural, pueden mostrarnos vías de resolución de nuestros debates.

En ese contexto, podríamos resolver los debates educativos a los que aquí nos queremos referir, sabiendo que la educación es o puede ser uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger las identidades culturales, así como para reducir los efectos perversos de la heterogeneidad cultural, siendo conscientes, por otra parte, de que es necesario garantizar una suficiente integración en la cultura propia, para que el contacto con otra, que pueda aparecer como socialmente más prestigiosa, no tenga efectos negativos ni en el desarrollo lingüístico de los educandos en situación de aprendizaje, ni tampoco en el débil uso cognitivo de la lengua ligada a una identidad cultural en situación de conflicto y entredicho, algo que en estos momentos es perceptible en algunas situaciones en España.

Esto nos lleva, así mismo, a hacer una breve reflexión acerca de la tolerancia y de las conductas intolerantes. En múltiples ocasiones a nuestro alrededor las personas viven en circunstancias de interferencia habitual de dos códigos, o herramientas de representación y comunicación cultural, siendo incluso observable la presencia de identidades múltiples o multiestratificadas. Ocurre, a menudo, en contextos de intolerancia y de estigmatización, como refiere Amin Maalouf (20), de aquellos sopores identitarios menos respaldados por el poder político y más desprestigiados por los sectores sociales dominantes, abriéndose paso a la confrontación explícita o larvada por intolerancia frente a la diversidad. Pero este no es un escenario democráticamente deseable.

Conscientes de ello, en la inconveniencia e incluso imposibilidad en la hora presente de preservar de modo exclusivo identidades culturales de matriz unitaria, y ante la inadecuada confrontación de identidades múltiples, valdría la pena ensayar la convivencia y la integración territorial de identidades multiestratificadas, sobre la base de la primigenia, más extendida y reelaborada memoria cultural colectiva. En este deseable escenario sería posible hacer vivir la biodiversidad, conservar la memoria cultural de las mayorías y de las minorías, la identidad, haciendo de las comunidades un lugar de aprendizaje y de educación, y promover los derechos culturales como parte integrante de los derechos humanos, con la consciencia de que en el futuro ninguna re-creación identitaria será re-construcción del pasado.

Las instituciones educativas habían de promover el diálogo entre las identidades, entre lo local y lo global, a fin de lograr una integración cultural democrática, cons-

(20) Maalouf, A.: *Identidades asesinas*, Alianza E., Madrid, 2004.

(21) Castells, M.: “Aprender en la sociedad de la información”, en Fundación Santillana: *La educa-*

truida desde una multiculturalidad, que asuma la relatividad cultural, junto con el universalismo axiológico. Espacios de conocimiento y de formación de identidades personales y grupales/comunitarias no alienadas, con currícula y contenidos profundamente revisados, a fin de promover aquello que permita, como escribió Castells (21), “aumentar la capacidad de raciocinio, de aprendizaje, de adaptación y de construcción de argumentos, (y que al tiempo) haga posible la educación de personalidades éticamente ancladas”, con capacidad para formular proyectos de vida, individuales tanto como colectivos, elaborados desde la memoria reconocida y desde la consciencia del presente compartido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OCDE : *L'école et les cultures*, París, 1989, p. 21.

Benedict, R. *Patterns of Culture*, Boston, Houghton Mifflin, Co., 1934.

Castells, M.: “Aprender en la sociedad de la información”, en Fundación Santillana: *La educación que queremos*, Madrid, 2000.

Declaración de Demetrio Bilbatua, hijo de exiliados republicanos españoles (1936) al regresar a Vigo, *Faro de Vigo* 29/VII/2004.

Eagleton, T.: *Walter Benjamin*, cit. en McLaren, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*, Paidós, Madrid, 1981.

Giménez, C.: “Cultura”, en Giner, S. et alii (eds.): *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

Hans, N.: *Educação Comparada*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971 .

Heller, A.: “Memoria cultural, identidad y sociedad civil”, *Indaga* (Tenerife), nº 1 (2003) pp. 5-17.

Herbers, Klaus (transcrip) y Santos Noia, Manuel (transcrip.): *Liber Sancti Jacobi : Codex Calixtinus*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1998.

Maalouf, A.: *Identidades asesinas*, Alianza E., Madrid, 2004.

McLaren, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós, Madrid, 1997.

Núñez Seixas, X. M.: *Los nacionalismos en la España Contemporánea*, Hipótesis, Barcelona, 1999.

OCDE : *L'école et les cultures*, París, 1989, p. 11.

(21) Castells, M.: “Aprender en la sociedad de la información”, en Fundación Santillana: *La educación que queremos*, Madrid, 2000.

- Pineau, G. : "Preface" en FURTER, P.: *Les espaces de la formation*, Presses P. Suisses, Lausanne, 1983.
- Siguán, M. & MacKey, W. F.: *Educación y bilingüismo*, Santillana, Madrid, 1986.
- Siguán, M.: "Bilingüismo y personalidad", en AAVV: *Bilingüismo y biculturalismo*, CEAC, Barcelona, 1978, pp. 275-306.
- Siguán, M.: *La Europa de las lenguas*, Alianza E., Madrid, 1996.
- Thiesse, A. M.: *La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XX^e siècle*, Du Senil, Paris, 1999.
- Vieira, R.: *Entre a escola e o lar*, Fín de Século, Lisboa, 1992.
- Villares Paz, R.: *Sobre a identidade histórica de Galicia*, en Freixanes, V. F. (Dir.): *Galicia, unha luz no Atlántico*, Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 2001.