



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com/>

Windless flags. Nations and Nationalism in the Sociology of Education

Juan García-García¹ & Cesar Rina Simón¹

1) Universidad de Extremadura, Spain

Date of publication: June 25th, 2023

Edition period: February 2023 - June 2023

To cite this article: García-García, J. & Rina, C. (2023). Windless flags. Nations and nationalism in the Sociology of Education. *International Journal of Sociology of Education*, 12(2), 111-140.
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.10851>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.10851>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Windless Flags. Nations and Nationalism in the Sociology of Education

Juan García-García
Universidad de Extremadura

Cesar Rina Simón
Universidad de Extremadura

Abstract

As a specific area of knowledge, the Sociology of Education has paid little attention to the phenomenon of nations and nationalism. Concerned since its Durkheimian and Marxian origins with the school-society relationship, the social functions of the school and the links between education and social stratification, the role of the school institution in the construction and reproduction of nationalism has received residual, almost insignificant attention. This article analyzes in detail the way in which the Spanish Sociology of Education has relegated and neglected the issue of nations and nationalism, reviewing the university handbooks published in recent decades (1990-2021). Using the categories proposed by the social psychologist Michael Billig – *hot* and *banal nationalism*, *methodological nationalism* - the authors of the article also point out how this neglect of the Sociology of Education has contributed in parallel to the construction, reification and naturalization of the world of nations and nationalism.

Keywords: sociology of education, nationalism, globalization, interculturality, handbooks

Banderas sin Viento. Naciones y Nacionalismo en la Sociología de la Educación

Juan García-García
Universidad de Extremadura

Cesar Rina Simón
Universidad de Extremadura

Resumen

Como área específica de conocimiento, la Sociología de la Educación ha prestado escasa atención al fenómeno de naciones y nacionalismo. Preocupada desde sus orígenes durkheimianos y marxianos por la relación escuela-sociedad, por las funciones sociales de la escuela y los vínculos entre educación y estratificación social, el papel de la institución escolar en la construcción y reproducción del nacionalismo ha recibido una atención residual, casi insignificante. En este artículo se analiza en detalle el modo en que la Sociología de la Educación española ha relegado y desatendido la cuestión de naciones y nacionalismo, revisando para ello los manuales universitarios publicados durante las últimas décadas (1990-2021). Utilizando las categorías propuestas por el psicólogo social Michael Billig -*nacionalismo caliente y banal, nacionalismo metodológico*- los autores del artículo señalan también cómo este olvido de la Sociología de la Educación habría contribuido paralelamente a la construcción, reificación y naturalización de un mundo de naciones y nacionalismo

Palabras clave: sociología de la educación, nacionalismo, globalización, interculturalidad, manuales

A finales del siglo pasado Eric Hobsbawm señalaba la fragilidad económica, política y cultural del Estado-nación y anunciaba el previsible final de la era de naciones y nacionalismo. La nueva historia por venir -advertía- verá estados y naciones “retirándose, resistiendo, adaptándose, siendo absorbidos o dislocados por la nueva reestructuración supranacional del globo” (1990, p. 191). De este modo -añadía Hobsbawm- los ciudadanos occidentales que hoy agitan las banderas nacionales contra inmigrantes y minorías lo hacen a menudo desde posiciones cercanas al racismo y la xenofobia, como una reacción de debilidad y miedo que los lleva a “levantar barricadas a las fuerzas del mundo moderno” (1990, p. 170). No era una opinión aislada. El diagnóstico del historiador británico era compartido por muchos intelectuales que, tras la caída del muro de Berlín y la desaparición de la URSS, anunciaban el surgimiento de un mundo distinto, resultado de la ampliación y liberalización de los mercados y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; un mundo nuevo que parecía condensarse bajo un término que ya había hecho fortuna: la era de la “globalización” (Beck, 2002).

Con todo, poco tiempo después se publicaba *Banal Nationalism*, una sugestiva obra en la que otro académico británico cuestionaba el declive del nacionalismo y planteaba serias dudas sobre el acceso a una aldea global. El nacionalismo -decía Michael Billig- no es solo la bandera que se agita con pasión por quienes buscan un Estado propio o se alzan contra la presencia de extranjeros; el nacionalismo es también la bandera que no se agita, “la bandera que vemos colgada en un edificio público y pasa desapercibida” (2014, p. 24). En las naciones ya establecidas hay un continuo ondear, o recuerdo, de la nacionalidad. La nación se enarbola constantemente con banderas, textos y palabras, a través de prácticas rutinarias y referencias discursivas cotidianas que naturalizan su presencia y continuidad: el lenguaje y la estructura de la prensa, el parte cartografiado del meteorólogo, la retórica patriótica de la retransmisión deportiva, la deixis nacional de la política o el nacionalismo metodológico de las ciencias sociales son solo algunos ejemplos de esta reproducción banal de la nación. Así las cosas, antes de enterrar al nacionalismo en el cementerio de la historia, Billig invitaba a contar las numerosas banderas banales que el Estado-nación habría ido izando en el territorio físico y textual de la modernidad.

Durante el último cuarto de siglo, un número importante de investigaciones ha rastreado minuciosamente la presencia y ubicuidad del nacionalismo banal en la esfera pública y privada (Edensor, 2002; Goode y Stroup, 2015; Jones y Merriman, 2009; Skey y Antonsich, 2017). Revisando espacios familiares y lugares comunes, deconstruyendo textos triviales y discursos cotidianos, han descubierto multitud de huellas de la nación en una amplia variedad de ámbitos, objetos e instituciones: en el arte y la política, en el comercio y la economía, en la prensa y la publicidad, en las señales viales y el servicio postal, en la decoración del hogar y los platos tradicionales. No obstante, resulta llamativa la escasez de estudios realizados en una institución clave en los procesos de nacionalización o *nation-building*: la institución escolar (Fox, 2020). De hecho, si en el ámbito educativo y la investigación curricular se menciona la palabra nacionalismo, se alude casi siempre a sus manifestaciones más visibles o *calientes* -en la terminología de Billig-, a un nacionalismo que agita las banderas de la xenofobia y dificulta los objetivos de la “educación intercultural” o la “educación para la ciudadanía” (Tröhler, 2020, p. 7).

La falta de atención al anclaje del nacionalismo en la institución escolar es aún más sorprendente en el ámbito de la Sociología de la Educación (Siebers, 2019; Tormey, 2006). Como área de conocimiento, la Sociología de la Educación no ha prestado nunca demasiada atención al fenómeno de naciones y nacionalismo, con contadas excepciones (Boli y Ramírez, 1986; Fernández Enguita, 2012; Serrano, 1997). Preocupada desde sus orígenes durkheimianos y marxianos por la relación escuela-sociedad, las funciones sociales de la escuela y los vínculos entre educación y estratificación social, el papel de la institución escolar en la reproducción del nacionalismo ha recibido una atención residual, casi insignificante. Ello ha sido así a pesar de que la disciplina ha mostrado siempre un interés especial por los procesos ideológicos que operan detrás de las prácticas educativas y del llamado *currículum* manifiesto. En cierto modo, las banderas banales del nacionalismo han permanecido ocultas a nuestra mirada; como si se tratara de un ángulo muerto, el punto ciego del *currículum* oculto.

En este artículo ponemos el foco de atención en el modo en que la Sociología de la Educación española ha abordado la cuestión de naciones y nacionalismo. ¿Qué hemos dicho y hemos callado sobre el nacionalismo? ¿Qué tipo de vinculación se ha establecido entre la ideología y la institución escolar? ¿Cómo se ha problematizado y/o naturalizado dicho vínculo?

¿Cuándo se ha estudiado y cuándo se ha silenciado? Utilizando las categorías analíticas sugeridas por Billig -*nacionalismo caliente/banal*, *nacionalismo metodológico*- el propósito del artículo es realizar una revisión crítica del modo en que la Sociología de la Educación ha atendido y, casi siempre, desatendido, relegado y olvidado la cuestión de naciones y nacionalismo. Para ello, revisaremos el discurso y el sentido común de la sociología, tematizando nuestras posiciones y planteamientos, nuestras ideas y creencias. En suma, el objetivo último consistirá en rastrear, enumerar y categorizar las banderas calientes y banales que han estado izadas en la urdimbre textual de la disciplina.

Metodología

Para analizar el conocimiento autorizado y el sentido común de la disciplina hemos optado por recurrir a materiales académicos en los que dicho conocimiento se condensa y ordena de forma previsible y rutinaria: planes docentes y manuales universitarios. En concreto, el proceso metodológico ha consistido, primero, en la revisión de la ficha de *Sociología de la Educación* del Grado de Educación Primaria para el curso 2021-22, previa su localización en la web de las universidades públicas españolas en las que se imparte. También se han incluido los planes docentes de asignaturas obligatorias que, con denominaciones análogas, cubren los mismos temas y objetivos y recogen la misma bibliografía (Tabla I). En segundo lugar, hemos realizado una revisión exhaustiva de manuales de Sociología de la Educación publicados durante el periodo 1990-2022, contabilizando y categorizando las referencias -calientes o banales, explícitas o implícitas- a los conceptos de “nación” y “nacionalismo”.

El recurso de los planes docentes tiene indudables limitaciones: el temario desglosado en la programación de la asignatura no ofrece una información detallada del contenido que el profesorado imparte en el aula, más allá de ajustarse a unos descriptores y responder al núcleo de competencias a adquirir. Con todo, su revisión permite un primer recuento de palabras y proporciona información concreta sobre los manuales recomendados. De hecho, para la segunda parte del trabajo hemos utilizado todos los manuales de Sociología de la Educación publicados en español durante el periodo 1990-2022 y referenciados una o más veces en algún programa docente de la asignatura.

Sin duda, los manuales de Sociología de la Educación son una fuente mucho más eficaz para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto: sintetizan de forma práctica el conocimiento autorizado y el sentido común de la disciplina, organizándolo en temas o capítulos para su difusión y docencia. Nos permiten, por tanto, un examen cualitativo más exhaustivo sobre las referencias y lugares comunes de la Sociología de la Educación, sobre sus banderas calientes y banales.

Explorando el Temario: la Nación Oculta de la Sociología de la Educación

En este primer apartado haremos recuento de las palabras utilizadas en la ficha de las asignaturas de *Sociología de la Educación* del Grado de Educación Primaria. Para ello, hemos volcado previamente en un único archivo Word todos los planes docentes del curso académico 21-22, exceptuando los apartados de metodología y evaluación: presentación (de la asignatura), competencias, objetivos, contenido/temario, resultados de aprendizaje, actividades y bibliografía. El conjunto de asignaturas recogidas puede consultarse en la Tabla 1:

Tabla 1

Asignaturas de *Sociología de la Educación* ofertadas para el Grado de Educación Primaria en universidades públicas españolas (Curso 2021-22)

Universidad	Asignatura
Alcalá	Sociología de la Educación
Alicante	Cambios Sociales, Culturales y Educación
Almería	Sociología de la Educación y de la Familia
Autónoma-Barc.	Educación y Contextos Educativos
Autónoma-Mad.	Sociología de la Educación
Barcelona	Sociología de la Educación
Burgos	Sociología de la Ed., Intercult. e Inclusión Social

Universidad	Asignatura
Cádiz	Sociología de la Educación
Cantabria	Sociedad, Cultura y Educación
Castilla La Mancha	Sociología de la Educación
Complutense	Sociología de la Educación
Córdoba	Sociología de la Educación
Coruña	Sociología de la Educación
Extremadura	Sociología de la Educación
Girona	Sociedad, Familia y Escuela. Sociología
Granada	Sociología de la Educación
Huelva	Sociología de la Familia y la Escuela
Islas Baleares	Sociología, Convivencia y Educación
Jaén	Sociedad, Familia y Escuela
Jaume I	Sociología de la Educación
La Laguna	Sociología de la Educación
La Rioja	Sociedad, Familia y Tutoría
Las Palmas G.C.	Sociología de la Educación
León	Interacción Social y Educación
Lleida	Sociología de la Educación
Málaga	Sociología de la Educación
Murcia	Sociología de la Educación
Oviedo	Estructura Social y Educación
País Vasco	Sociología de la Educación
Rey Juan Carlos	Sociología de la Educación
Rovira i Virgili	Sociedad, Familia y Educación
Salamanca	Sociología
Santiago	Sociología de la Educación
Sevilla	Procesos Sociológicos Básicos en Educación
Valencia	Estructura Social y Educación

Universidad	Asignatura
Valencia	Sociología de la Educación
Valladolid	Cambios Sociales, Educat. e Interculturalidad
Vigo	Sociología de la Educación
Zaragoza	Sociología y Psicología Social de la Educación

El temario de las fichas ha de responder al núcleo de competencias a adquirir, siguiendo la orden ECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos de verificación de títulos universitarios oficiales que habilitan para la profesión de Maestro en Educación Primaria. Los requisitos normativos y el propio formato del plan docente impiden extraer conclusiones taxativas de un mero cómputo de palabras. Con todo, nos proporciona un primer esbozo de los conceptos que manejamos en el aula. Una disciplina académica es también -diría Wittgenstein- un juego de lenguaje. Pues bien, la palabra que más se repite en las fichas docentes es *sociedad* (402 veces), seguido de *escuela* (268 veces). Otro término ampliamente utilizado es *desigualdad* (117), sobre todo si se suma a *estratificación* (152 entre ambos). Más abajo, pero también muy utilizados, *género* (139), *socialización* (130) y *cultura* (114):

Tabla 2

Cómputo de palabras de los Planes Docentes de Sociología de la Educación (Curso 2021-22).

Sociedad	402
Escuela	268
Desigualdad/estratificación	152
Género	139
Socialización	130
Cultura	114
Clase (social)	50
Multiculturalidad/multiculturalismo	54
Discriminación	51
Interculturalidad	46
Etnia/raza	39

Globalización	26
Identidad	25
Modernidad/sociedad moderna	20
Estado	13
Currículo oculto	11
Ideología	10
Nación	1
Nacionalismo	0

La presencia de la palabra *cultura* resulta más evidente si se computa junto a *interculturalidad* (46) y *multiculturalidad/multiculturalismo* (54). Por otro lado, sabemos también que los procesos de *desigualdad/estratificación* y *discriminación* (51) no se limitan a la *clase social* (50), y deben atender al *género* y la *etnia/raza* (39). Por último, hemos incluido también el cómputo de palabras estrechamente relacionadas con los objetivos de este artículo. A pesar de su papel en la construcción del sistema educativo, la palabra *Estado* apenas aparece (13). La palabra *nación* se menciona una vez; la palabra *nacionalismo*, nunca. Sí se menciona, en cambio, el término *globalización* (en 26 ocasiones).

Podría pensarse que un área de conocimiento que habla una y otra vez de la *escuela* y de la *sociedad* contemporánea y que tiene entre sus principales contenidos temáticos la *socialización* y la *cultura*, la *multiculturalidad* y la *interculturalidad* en la era de la *globalización* haría alguna mención a la ideología nacionalista y a sus vínculos seculares con la escuela. Podría pensarse también que una asignatura de grado que tiene entre sus objetivos formativos y competencias la comprensión del marco sociológico, político e institucional de la educación, y el diseño y regulación de espacios de aprendizaje en contextos de diversidad cultural, multiculturales y plurilingües, habría de referirse al papel primordial que ha tenido la escuela en la construcción nacional. Podría cuanto menos esperarse que en la bibliografía final de la ficha docente se hubiera incluido como lectura complementaria a alguno de los autores clásicos que ha analizado la vinculación entre nacionalismo y escuela -Ernest Gellner, Eric Hobsbawm, Benedict Anderson o Eugen Weber. No es así: no hay mención directa o indirecta al nacionalismo en todo el programa.

En el apartado bibliográfico del plan docente el manual de Sociología de la Educación más veces referenciado es el de Fernández Palomares.¹ Su

digitalización permite hacer un recuento más interesante, habida cuenta de que el texto no se ve constreñido por la parquedad de palabras y rigidez normativo-burocrática del Plan Docente. Descontada la voz *escuela*, la palabra *sociedad* es la más usada (775 veces). De nuevo, la *desigualdad/estratificación* (217) aparece como tema medular (la *clase social* se menciona 449 veces). Tampoco hay sorpresas en la visibilidad del término *cultura* (301) y *socialización* (177). Por otro lado, se menciona habitualmente *Estado* (181), *ideología* (62) y *currículo oculto* (33). Ahora bien, los términos ideología y currículo oculto aluden casi siempre al *capitalismo* (46), la *clase social* (449), el *género* (56) y/o la *etnia* (42). Como ocurriera en los planes docentes, poco se dice de la nación (16), apenas una palabra de *nacionalismo* (2):

Tabla 3

Cómputo de palabras en Fernández Palomares, “Sociología de la Educación”, Madrid: Pearson, 2003.

Escuela	1161
Sociedad	775
Clase (social)	449
Cultura	301
Desigualdad/estratificación	217
Estado	181
Socialización	177
Identidad	100
Ideología	62
Género	56
Capitalismo	46
Etnia/raza	42
Modernidad/sociedad moderna	39
Globalización	36
Currículo oculto	33
Discriminación	23
Nación	16
(Neo)liberalismo	11
Multiculturalidad/multiculturalismo	10
Interculturalidad	3
Nacionalismo	2

No menos interesante es el sentido que se da en el manual de Fernández Palomares a la palabra *nacionalismo*, allí donde es mencionada: en el capítulo dedicado a la historia del sistema educativo español, para referirse a pie de página al movimiento nacionalista catalán del siglo XIX (2003a, p. 95); y en el capítulo final del libro, para referirse a un movimiento social reactivo, contrario a la “sociedad abierta e intercultural”, a la era de la “globalización” (2003a, p. 420). En definitiva, el nacionalismo se omite casi siempre, apenas se menciona en un manual de más de 400 páginas que habla de escuela, sociedad, Estado e ideología; ahora bien, cuando se hace, cuando la palabra finalmente es mencionada, las banderas comienzan a agitarse.

Manuales Docentes y Nacionalismo: Rastreado las Banderas Calientes

Michael Billig afirmaba que el término nacionalismo ha sido a menudo definido de forma restrictiva por la academia como una reacción psicológica acalorada, una pasión poderosa y peligrosa, “un estado de ánimo emocional y extraordinario que golpea en épocas extraordinarias” (2014, p. 82). De hecho, las ciencias sociales asocian el *nacionalismo* con movimientos y fuerzas políticas que producen los estados-nación en su etapa inicial; o con reivindicaciones *extremas* que ponen en peligro la estabilidad de Estados establecidos, con partidos independentistas o neofascistas (2014, p. 81). De este modo, el nacionalismo se considera un fenómeno excedentario, anacrónico, una ideología ajena a estados consolidados y/o una pasión irracional y violenta atribuida a otros. En los manuales de Sociología de la Educación la atención al nacionalismo es muy limitada —con la excepción de Taberner (1999)—, y está focalizada siempre sobre el nacionalismo *caliente*.

El primer punto *caliente* lo encontramos en un apartado de factura histórica sobre la escuela decimonónica y su función de *nation-building*. Sin mencionar apenas la palabra nacionalismo, se subraya el papel de la escuela en la creación de un sentimiento de identificación nacional, remontándose a los orígenes del Estado, al tránsito tradición-modernidad, al período de Restauración española o a la escuela francesa de Jules Ferry (Bonafant-Ukeles, 1998; García Gràcia, 2003; García, 2012; Pérez-Agote, 2012). Podemos encontrar referencias parecidas en el apartado de funciones sociales de la educación (Fernández Enguita, 1990; Granados, 2003, 2012a; Guerrero, 1996; Moraes et al., 2013); o, de forma velada, en el apartado dedicado a Durkheim

(Guerrero, 1996; Jerez, 1993; Marqués, 2012, 2021a; Pecourt, 2012; Vara, 2000). Como es sabido, Durkheim anhelaba la posibilidad de una moral ciudadana que, bebiendo del ideario de la Revolución Francesa, fuera capaz de sustituir la forma tradicional de “lo sagrado” por una forma racional y secularizada de “conciencia colectiva”. De ahí que viera en la educación pública una “socialización metódica de la joven generación”, una agencia para reconstituir “homogeneidad suficiente” a una sociedad de alta división del trabajo. La educación debe estar al servicio de “la gran alma de la patria”; mantener “una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad” (Durkheim, 1922/2018, pp. 59-70). En distintos pasajes del manual volvemos a la paráfrasis del clásico (Gómez & Domínguez, 1996; Granados, 2012a).

Con todo, las referencias citadas remiten al pasado, a un periodo de *institucionalización* del sistema educativo (García Gràcia, 2003; Íñiguez et al., 2021). Naciones y nacionalismo son tematizados en un primer estadio de desarrollo, una etapa agitada y convulsa de revoluciones y movilizaciones urbanas en los que el Estado habría afrontado los retos políticos y educativos de la modernidad (Smith, 1976). La perspectiva debe mucho al paradigma funcionalista y los teóricos de la modernización. El nacionalismo se presenta como una fase evolutiva que las sociedades *maduras* habrían superado. La necesidad de conformar “un sentido de nación” es exclusiva del Estado-nación emergente:

... la sociedad española...evoluciona...desde la idea de nación a la de ciencia. Al comienzo, en su primera etapa decimonónica, [las] materias [curriculares] aparecen integradas en torno al concepto de nación y a la definición de un mercado nacional: la lectura y escritura en lengua castellana..., el aprendizaje del sistema unificado de pesas y medidas, a través de la Aritmética, y de los límites geográficos y de la tradición nacional mediante la Geografía e Historia de España. (Guerrero, 1996, pp. 105-107)

Sin abandonar el esquema funcionalista, el nacionalismo puede presentarse también como regresión, como estado autoritario. El segundo punto *caliente* se sitúa en la dictadura franquista, otra referencia histórica obligada (García Gràcia, 2003; Granados, 2012a; Guerrero, 1996; Moraes et al., 2013; Romero, 2012; Taberner, 1999). Para algunos es el desenlace de la débil modernización del Estado y del sistema educativo español, definidos por su carácter centralista, adoctrinador y antidemocrático (García Gràcia, 2003; Romero,

2012). La “exaltación patriótica” (y católica) del régimen se cuenta como una vuelta a la escuela decimonónica o un retorno a la Edad Media (Morales et al., 2013; Romero, 2012). “El franquismo retomó el diseño educativo del siglo XIX y trató de convertir la escuela en agencia de inculcación del nacionalcatolicismo” (Morales et al., 2013, p. 108) “[Con Franco] se vuelve al modelo escolar del Antiguo Régimen... La Religión y la Formación del Espíritu Nacional se convierten en asignaturas obligatorias” (Romero, 2012, p. 277). Un régimen autoritario en el que los escolares deben tremolar la bandera de la patria. En las Escuelas Nacionales de Primaria “durante mucho tiempo se estuvo izando diariamente la bandera nacional y la de Falange” (Taberner, 1999, p. 112).

Otros pasajes aluden a instancias que aspiran a crear un Estado propio, a menudo en Cataluña o Euskadi (Gómez y Domínguez, 1996; Jerez, 2000; Radl & Santos, 2000; Romero, 2012; Taberner, 1999). En esta zona *caliente* del manual la palabra *nacionalismo* se menciona expresamente en capítulos dedicados a la cultura, la lengua, el control social, la política o el sistema educativo, con referencias breves y antitéticas. Los autores que se posicionan a favor del nacionalismo subrayan su dimensión cultural e identitaria (Radl y Santos, 2000; Romero, 2012). Por ejemplo, Romero habla del “alma de los pueblos” y del papel de la escuela en “la recuperación de la identidad” (2012, pp. 127-175). Los autores que se posicionan en contra subrayan su dimensión política, adoctrinadora e intolerante (Almeida, 2003; Jerez, 2000; Taberner, 1999). Con referencias a Bosnia, Kosovo y Ruanda, Taberner denuncia el nacionalismo “doctrinario”, “radical”, “extremo”; su “política de imposición” del *currículum*, su deriva hacia la exclusión y la intolerancia: “...el nacionalismo se guía demasiado por el concepto romántico, étnico, de nación, tendente a considerar ciudadanos sólo [...] a quienes son nacionalistas” (1999, págs. 113, 161-169).

Finalmente, la cuestión del nacionalismo vuelve a aparecer en apartados en los que se habla de globalización, de la nueva escuela global, mestiza, multiétnica (Bonal, 1998; Fernández, 2015; Gómez y Durlan, 2012; March, 2000; Osorio y Delgado, 2021; Romero, 2012; Rotger, 2003). En tales pasajes el nacionalismo se suele presentar como obstáculo psicológico, un prejuicio, una reacción emocional, una vuelta a sentimientos primarios.² Bonal habla de “reacciones nacionalistas y fundamentalistas” (1998, p. 174); Osorio y Delgado, de “movimientos nacionalistas que apelan a la exacerbación de identidades” ante la globalización y la llegada de inmigrantes (2021, p. 292);

Rotger, de “sentimientos primarios de horda, tribu, nación y secta” que surgen en las sociedades del riesgo (2003, pp. 416, 420); Fernández asocia indirectamente el nacionalismo con prejuicios, “reacciones de extrañeza e incompreensión frente a lo desconocido” (2015, pp. 132-133). Los autores introducen casi siempre un marcado acento normativo-pedagógico en su crítica del nacionalismo. En un mundo más globalizado, multiétnico y pluricultural se debe trabajar por la “educación intercultural” -afirma Fernández (2015, p. 129). La escuela de nuestros días “debe ser abierta y plural como lo es nuestro mundo” -afirma Rotger-, un espacio “donde las culturas convivan en interacción y respeto mutuo” (2003, p. 420).

Manuales Docentes y Nacionalismo: Rastreando las Banderas Banales

Hasta aquí un registro de banderas calientes. En algunos manuales la palabra nacionalismo ni siquiera es mencionada (García et al., 1993; Moreno, 2001; Rodríguez Martínez, 2021); en la mayoría se menciona puntualmente para referirse al pasado y a los otros; o al nacionalismo que agita las banderas de la intolerancia. ¿Qué hay de las banderas banales? La propuesta de Billig invita a ensanchar el modo en que se ha abordado el estudio del nacionalismo, más allá de la fase inicial de *nation-building* y las fuerzas políticas que cuestionan el trazado o fortaleza de las fronteras. La “imagen metonímica” del nacionalismo banal es la bandera colgada en un edificio público que pasa desapercibida. Hemos omitido las formas rutinarias del nacionalismo y “*nuestro* nacionalismo diario escapa de nuestra atención” -advertía Billig (2014, p. 25). En la exposición del autor, el adjetivo “nuestro” apuntaba al olvido de la bandera nacional en los Estados establecidos, pero no menos a la omisión de la ciencia (“nuestra desatención”), puesto que habría(mos) olvidado *nuestro* nacionalismo. El concepto de nacionalismo banal se desdobra aquí en el de nacionalismo académico: “Las ciencias sociales han utilizado hábitos de pensamiento que permiten que “nuestro” nacionalismo pase desapercibido” (2014, p. 25).

Necesitamos algo más que una lista de referencias explícitas en pasajes señalados del manual; algo más que un recuento de banderas calientes. La ideología nacionalista impregna de forma indirecta y velada, pero también más profunda, el territorio textual de las ciencias sociales, en una suerte de “nacionalismo metodológico” (Wimmer y Schiller, 2002). “La inhabituación

del nacionalismo en el seno de las naciones consolidadas queda en buena medida ignorada por el sentido común sociológico convencional” -decía Billig (2014, p. 80). Un análisis completo sobre el nacionalismo debe fijarse también en *nuestros* olvidos y omisiones, *nuestros* supuestos y lugares comunes, *nuestras* banderas silentes y *nuestro* currículum oculto. La bandera desatendida en el frontispicio del colegio puede ser una señal de muchas otras cosas que hemos pasado por alto. En este apartado haremos un primer recuento exploratorio de banderas banales que ondean imperceptiblemente en nuestros manuales. Como pasamos a exponer, el nacionalismo se esconde también en la definición del objeto de estudio, en los conceptos fundamentales de la disciplina, en las teorías clásicas y contemporáneas o en las tablas estadísticas de los manuales.

El Estudio de la Sociedad [Nacional]

El término *sociedad* es -junto al de *escuela*- el más citado. Aparece desde las primeras páginas del manual, delimitando el objeto de estudio. La sociología es la “ciencia de la *sociedad*” (Beltrán y Hernández, 2012b, p. 2; Rodríguez Martínez, 2021, p. 1). Ahora bien, el término *sociedad* remite al concepto de Estado-nación: la sociedad se concibe como entidad separada y diferenciada de otras sociedades por fronteras, una cultura, una población, un territorio, un sistema educativo. La sociedad que habita en el corazón de la sociología ha sido creada “a imagen y semejanza del estado-nación” -decía Billig (2014, p. 96). En los pasajes del manual en los que se define reaparece este mismo significado. Para Romero una definición de *sociedad* ha de incluir “unidad demográfica”, “unidad geográfica”, “unidad de base cultural” y “orden social básico” (2012, p. 40). Para Entrena:

... se puede definir la sociedad como un grupo de gente que vive en un territorio determinado, sujeto a un sistema común de autoridad política, que tiene consciencia de poseer una identidad colectiva que lo diferencia de otros grupos sociales que habitan en otros territorios... (2012, p. 21)

Poco importa que se afirme también que los límites del Estado-nación se han vuelto difusos y permeables. O que se aluda en ocasiones a la *sociedad* para referirse a naciones sin Estado (Gómez y Domínguez, 1996; Romero, 2012). De hecho, más importante que la definición concreta de *sociedad* en

las primeras páginas del texto es la aceptación implícita de su significado en todo el territorio-manual. Los sociólogos de la educación hablamos una y otra vez de la *sociedad*, la estudiamos y comparamos, la medimos y evaluamos, la suponemos y la damos por descontada -más de 700 veces en el manual de Palomares. Al hacerlo, participamos de forma sutil y velada en la construcción y naturalización de un mundo moderno de naciones y nacionalismos. Como Monsieur Jourdain en la obra de Molière, también los sociólogos hemos estado hablando sin saberlo una prosa mundana reconocible -la prosa nacional(ista).

Conceptos Básicos para Entender la Sociedad [Nacional]

Otros términos sociológicos están estrechamente vinculados al anterior. La sociedad es “el marco que da sentido a los distintos conceptos y planteamientos en que nos apoyaremos y utilizaremos (cultura y socialización, los tipos de sociedades, las desigualdades, el cambio social)” -afirma Fernández Palomares (2003b, p. 15). En efecto, los conceptos nucleares recogidos en los capítulos iniciales no se entienden sin la *sociedad*. Por ejemplo, Moraes *et al.* definen *cultura* como “aquellos aspectos que son aprendidos, compartidos por los miembros de una sociedad y que permiten la comunicación entre los mismos” (2013, p. 16); *socialización* como “el proceso por el que los nuevos miembros se integran en la sociedad mediante el aprendizaje de su lengua, creencias, hábitos, normas, valores” (2013, p. 15); *estratificación* como “los estratos, niveles o clases” que componen “la sociedad” (2013, p. 16); *estatus* como “una posición social reconocida por parte de los demás miembros de la sociedad” (2013, p. 17).

Los conceptos de *cultura* y *socialización* son especialmente interesantes para rastrear la huella del nacionalismo. La cultura hace referencia al “modo de vida de los miembros de una sociedad” -afirma Romero; la sociedad, a “sistemas de relaciones que ponen en contacto a los individuos de una cultura”. A cada sociedad, su cultura; a cada cultura, su sociedad - “no pueden existir la una sin la otra”, concluye Romero (2012, p. 155). Detrás del lenguaje frío y aséptico del sociólogo, las premisas políticas y la prosa oculta del nacionalismo: una sociedad, una cultura, un pueblo. “En cada sociedad las personas son diferentes, organizan su vida conforme a proyectos diferentes”, necesitan “la producción de personas diferentes” durante el proceso de “socialización” -afirma Fernández Palomares (2003c, p. 206). En los pasajes

del manual dedicados a cultura y socialización se cuelan voces del evolucionismo de Tylor y el funcionalismo de Parsons (Fernández, 2015; Gómez y Domínguez, 1996; Rodríguez Martínez, 2021; Romero, 2012). Pero también los ecos del historicismo y relativismo cultural de Herder (“...vosotros, que sois sabios, debéis saber que naciones diferentes tienen conceptos diferentes de las cosas”).³ En palabras de Moraes et al.:

La cultura en sociología se entiende como el modo de vida propio de cada sociedad humana, que contiene el pasado y el presente de los grupos y razas humanas, de una sociedad, sus costumbres, hábitos, arte, modo de producción... Cada sociedad tiene su... cosmovisión y su propio sistema de valores... (2013, p. 57)

En los manuales hablamos de aculturación y transculturación, interculturalidad, multiculturalidad y multiculturalismo. Pero nuestras categorías de análisis recrean implícitamente la existencia del *Nosotros* y reifican las fronteras de la alteridad. De hecho, la noción de cultura se confunde aquí y allí con la de sociedad, y ambas se proyectan sobre el trazado político de los Estados (Entrena, 2012; Luque, 2000). En algunos pasajes, la naturalización y reificación de las categorías se torna evidente:

Vivimos en sociedades, como el pez vive en el mar. La sociedad es lo nuestro... la cultura es el agua que llena los mares de la sociedad. La cultura cubre la sociedad; a cada sociedad su cultura. Lo mismo que hay muchos mares hay muchas sociedades y cada mar, cada sociedad, tiene su agua, su cultura. La educación es el proceso mediante el cual el individuo se integra en la sociedad... (Gómez y Domínguez, 1996, p. 47)

El Pensamiento [Nacional] de los Clásicos

El sentido común de una disciplina puede rescatarse de sus manuales, pero también de sus obras más influyentes (Billig, 2014, p. 94). Con más razón, pueden revisarse aquellas secciones del manual dedicadas a los clásicos. Nos guste o no -decía Emilio Lamo de Espinosa- todos los sociólogos contemporáneos somos herederos de Marx, Durkheim, Weber. “... pensamos a través de ellos y, en cierto modo, somos ellos mismos pensando” (2007, p. 60). Los manuales de Sociología de la Educación dedican un espacio a los tres clásicos (Beltrán & Hernández, 2012; Fernández Palomares, 2003a; Feroso

y Pont, 2000; Guerrero, 1996; Moraes et al., 2013; Taberner, 1999; Trinidad y Gómez, 2012; Trinidad et al., 2021). Sus aportaciones siguen siendo muy valiosas -afirma Pecourt-, “las pautas y tendencias sociales que describieron siguen estando presentes en nosotros” (2012, p. 18).

Pero no solo están presentes las tendencias que pensaron, también lo están sus olvidos y omisiones. Los clásicos apenas prestaron atención al estudio del nacionalismo (Smith, 1983; Thompson y Fevre, 2001). Para Marx y Durkheim, los clásicos más citados en el manual de Palomares, el nacionalismo era un fenómeno transitorio que sería barrido por el internacionalismo proletario (Marx) o el ideal humanitario (Durkheim). Al mismo tiempo, sin embargo, la existencia de las naciones estaba fuera de toda duda. Así, el pensamiento de los clásicos estaba ya atrapado en los postulados del nacionalismo epistemológico: la creencia en la “naturalidad e incuestionabilidad de un mundo dividido en sociedades, siguiendo las fronteras de los Estados-nacionales” (Wimmer y Schiller, 2002, p. 304). Lo mismo podría decirse de pioneros como Parsons, Althusser, Bourdieu, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, revisados en el capítulo de teorías contemporáneas (Flecha y Serradell, 2003; Moraes et al., 2013; Pecourt, 2012; Taberner, 1999; Marqués, 2012, 2021b). Para todos ellos el sistema educativo *nacional* sería la unidad de análisis y observación de sus investigaciones sobre escolarización, socialización, estratificación, movilidad y reproducción social.

La Medida de la Sociedad [Nacional]

Además de la producción teórica, la investigación y producción estadística científico-social se ha realizado mayoritariamente con base en la población del Estado. Así, los programas de investigación financiados desde entidades públicas se dirigen a menudo a la solución de problemas *nacionales* en el ámbito de la economía, la política, los servicios sociales o la educación. En la misma línea, la estadística generada desde organismos públicos está referida a la población del territorio *nacional* (Shahjahan y Kezar, 2013; Wimmer y Schiller, 2002). Ahora bien, los datos estadísticos oficiales no sólo describen, también construyen realidades; no sólo validan o refutan hipótesis sociológicas dentro de la academia, también concitan fuera de ella los agravios del agregado, empoderan a colectivos y reproducen banalmente “comunidades imaginadas” (Anderson, 1991). Este último aspecto es aquí el

que más nos interesa: la estadística y métodos sociológicos de muestreo contribuyen de forma no intencional a reproducir la facticidad de la nación. Como afirma Tröhler, lo que parece una función descriptiva de la ciencia deviene al mismo tiempo un mecanismo de “construir nación” con números estadísticos e hipótesis correlativas sobre patrones de conducta específicos (2020, p. 10).

En el siguiente cuadro se muestra el número total de tablas/gráficas estadísticas recogidas en diversos manuales y su frecuencia por ámbito territorial.⁴ A pesar de los procesos de convergencia supranacional y descentralización autonómica, el sistema educativo español sigue siendo el principal objeto de medida, análisis y evaluación sociológica (utilizando casi siempre datos del INE y del Ministerio de Educación). De hecho, en la cabecera de muchas tablas ni siquiera se especifica su ámbito territorial: el lector asume cuál es el territorio *natural* del manual. A través de la delimitación nacional de los problemas, de los datos y estadísticas rutinarias, de las tablas y comparaciones inter-nacionales que salpican nuestros manuales contribuimos a la construcción banal de la nación.

Tabla 4

Número de tablas/gráficas estadísticas por ámbito territorial en los manuales de Sociología de la Educación.

	Internacional	Estatal	Autonómico	Total
Guerrero (1996)	2	24	2	28
Taberner (1999)	2	21	3	26
Fernández Palomares (2003)	2	20	3	25
Beltrán y Hernández (2012)	12	16	-	28
Trinidad y Gómez (2012)	4	4	3	11
Trinidad et al (2021)	6	2	1	9

	Internacional	Estatal	Autonómico	Total
Rodríguez				
Martínez	5	12	1	18
(2021)				
Total	33	99	13	145

La Comparación (y Competición) Inter-Nacional

En el anterior cuadro se pudo constatar también el aumento de tablas estadísticas de ámbito internacional en los manuales de la última década, tablas que recogen los estudios comparativos entre países europeos (Eurostat) o países de la OCDE. ¿Globalización de los sistemas educativos? Muchos fenómenos que se aducen hoy como prueba palmaria de la nueva era postnacional esconden al mismo tiempo la penetración ideológica del nacionalismo. Por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) se considera una evidencia de la uniformización y globalización de los sistemas educativos actuales (Gómez y Durlan, 2012; Osvaldo y Salvador, 2012). Sin embargo, apenas se dice nada de la influencia que ejerce en la reproducción simultánea del nacionalismo. De hecho, la educación sigue jugando hoy un papel importante en la rivalidad de Estados-naciones que compiten por la hegemonía global, a través de *rankings* e indicadores (Shahjahan y Kezar, 2013). Los resultados educativos internacionales presentan a menudo un formato claramente nacionalista- “...las coloridas ilustraciones de los informes PISA envueltos en banderas nacionales” (Piattoeva y Tröhler, 2019, p. 247).⁵

En un capítulo sobre la globalización de los sistemas educativos, Gómez y Durlan afirman acertadamente que el potencial analítico de PISA se desvirtúa por el tratamiento frívolo de los mass-media, que presentan los datos como “una especie de ranking de países o concurso de Eurovisión” (2012, p. 176). No obstante, los autores podrían estar subestimando la importancia que la comparación/competición internacional ha tenido siempre en la construcción de la escuela nacional -desde los tiempos de Fichte. Además, al circunscribir la crítica al uso frívolo de políticos y periodistas, Gómez y Durlan podrían estar pasando por alto nuestro nacionalismo metodológico, el mismo que nos lleva a reproducir esos *rankings* en los manuales, ocultando ahora las banderas

nacionales. El mismo que nos empuja a priorizar la investigación comparativa a los contenedores del Estado-nación (Boli & Ramírez, 1986).

Banderas sin viento: el ángulo ciego del currículum oculto

Fijémonos en un último apartado, dedicado al *currículum oculto*. En la Sociología de la Educación hace tiempo que sabemos que el contenido de lo que la escuela enseña tiene una dimensión ideológica que conecta lo aprendido con el poder, la desigualdad y la formación de identidades; que el *currículum* educativo es un producto social, y que detrás del *currículum* oficial hay un *currículum* oculto (Bonaf, 1998; Merchán-Hernández, 2021). De hecho, sabemos también que los valores ideológicos operan de manera velada, implícita e inadvertida, adoptando la forma de “visiones naturalizadas de la realidad”, “obviadas sobre las que resulta difícil discernir críticamente” (Merchán-Hernández, 2021, p. 194). Ahora bien, la bandera nacional de la fachada del colegio ha permanecido en la penumbra, olvidada, desatendida y, por ende, naturalizada.

Así, casi todos los manuales ejemplifican la incidencia del *currículum* oculto a través de las categorías *clase*, *género* y *etnia*, cuestionando el tratamiento discriminatorio hacia obreros, mujeres y minorías étnicas (Bonaf, 1998; Fernández Palomares, 2003b, 2003c; García y Puigvert, 2003; Granados, 2012b; Merino et al., 2003; Merchán-Hernández, 2021; Romero, 2012). P.ej., Moraes *et al.* critican la construcción de la diferencia étnica a través del *currículum* oculto, “la imagen que se proyecta del Otro en general y del inmigrante en particular en los libros de texto” (2013, p. 85). Sin embargo, no se tematiza la construcción del *Nosotros* en la escuela, ni se establece una vinculación entre la bandera silente de la puerta y los procesos de estratificación y discriminación social. En los estados democráticos el *currículum* oculto incluye la celebración de efemérides nacionales y “la presencia de la bandera del estado” -alcanza a decir Guerrero-, pero no se trata tanto de inculcar “chauvinismo”, sino de “formar ciudadanos” (1996, pp. 110-111; Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2021).

A modo de conclusión

No todos son olvidos y omisiones. Algunos autores subrayan con acierto el impacto y la penetración de la ideología nacionalista en la institución escolar. Martínez y Ramírez destacan la función de la escuela actual en la socialización política y en la construcción de identidades nacionales “a través del *currículum* explícito y oculto” (2012, p. 187). Soriano y Sobczyk ven en la escuela una institución al servicio del Estado-nación, dedicada a la homogeneidad cultural “en nombre de ideologías nacionalistas” (2012, p. 330; Soriano et al., 2021). Fernández Enguita afirma que “las naciones han tenido en las aulas un instrumento privilegiado para crear o reforzar su identidad como tales” (1990, p. 33; Granados, 2003, 2012a). Seguramente ha sido él quien más ha insistido en el tema en ulteriores publicaciones (2001, 2012). Sirviéndose del paradigma modernista de Ernest Gellner –“las naciones no nacen, se hacen”– Enguita señala el papel clave de la escuela en la construcción nacional en el pasado y en el presente, en dictadura y democracia, en la escuela de otros y en *nuestra* escuela. La escuela es “una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos” (2001, p. 51). Estos autores reconocen que, más que una ideología trasnochada y extraña, el nacionalismo sigue presente en los sistemas educativos actuales.⁶

Sin embargo, la mayoría ha abordado de forma episódica y superficial el nexo nacionalismo-escuela. Las referencias explícitas al nacionalismo apuntan al pasado, a los otros, o a un nacionalismo caliente que agita las banderas de la intolerancia y pone en riesgo las metas de la educación para la ciudadanía y la educación intercultural. En los manuales de la última década se sigue sin prestar suficiente atención al vínculo nación-escuela, al tiempo que se apuesta de forma decidida por un modelo de aula pluricultural e intercultural que afronte los desafíos de la globalización. Con todo, es difícil pasar por alto el “marchamo pedagógico-normativo” de unas propuestas más atentas al reconocimiento de migrantes y minorías que a la tematización del *Nosotros* (Terrén, 2005). ¿Se puede reconocer la diferencia y fomentar la inclusión sin repensar la identidad nacional? ¿Se puede propiciar la interculturalidad en las aulas sin deconstruir el nacionalismo curricular? Y, por último, ¿se puede hacer todo ello sin cuestionar previamente nuestro propio nacionalismo metodológico?⁷

A partir de la revisión de planes docentes y manuales universitarios hemos señalado hasta aquí la escasa atención que la Sociología de la Educación ha prestado en las últimas décadas a la cuestión de naciones y nacionalismos. Con su aparente olvido o desatención analítica hemos apuntado también la hipótesis de que la Sociología de la Educación habría participado de forma no siempre consciente en la construcción y naturalización de la ideología. Con todo, y antes de concluir este trabajo, convendría señalar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, varios de los manuales incluidos en la revisión que hemos realizado fueron publicados en los años noventa (incluso antes de la primera edición de *Banal Nationalism*, en 1995). No obstante, consideramos necesaria su inclusión en este trabajo al tratarse de manuales referenciados con frecuencia en los planes docentes de la asignatura de Sociología de la Educación. En segundo lugar, no se escapan las limitaciones metodológicas de un estudio que, por su carácter exploratorio, se ha servido únicamente de manuales y planes docentes universitarios. De hecho, futuras investigaciones podrían tratar de recabar nuevos datos cuantitativos y cualitativos sobre la visión del profesorado y sobre su práctica docente en el aula.

En este artículo hemos dejado de lado el espacio del aula para poner el foco de atención en el territorio-manual. Se trataría de un primer recuento de nuestras banderas banales, sin soslayar más el papel que la sociología habría tenido en la construcción y naturalización del nacionalismo. Cuando un/a estudiante universitario del siglo XXI se desplaza por las páginas del manual apenas encontrará mencionada la palabra *nacionalismo* y solo se tropezará una docena de veces con la palabra *nación*. Sin embargo, la voz *sociedad* se reiterará aquí y allí -hasta 700 veces-, recordando de forma aparentemente inocua y trivial cuáles son las fronteras (naturales) de la comunidad. En los primeros capítulos y apartados de revisión terminológica, el/la joven lector/a reproducirá de forma no consciente una visión de sentido común que vincula la sociedad, la cultura y el pueblo a un territorio, un Estado y un sistema educativo. Además, la misma ideología nacional(ista) seguirá incorporada a las teorías clásicas y contemporáneas, a las tablas estadísticas oficiales y a las comparaciones internacionales a lo largo del manual. Sin duda, el/la futuro/a profesor/a será llamado/a a diseñar en los capítulos finales un aula abierta, plural, intercultural y tolerante. Pero sin saberlo -como Monsieur Jourdain-, seguirá hablando como todos nosotros la prosa velada y mundana de naciones y nacionalismo.

Notas

1 En 32 ocasiones. Le siguen el de Taberner (16), Beltrán y Hernández (14), Guerrero (13) y Trinidad y Gómez (9).

2 Sobre la representación psicológica del nacionalismo, véase [García-García, 2015, 2016, 2023](#).

3 Cita de un panfleto de Benjamín Franklin, recogida por Fernández Palomares (2003c, p. 205). Aunque hablamos aquí de ecos historicistas, la influencia del lenguaje herderiano es muy evidente en dos de los manuales, que dan por válida la existencia del “carácter nacional” y el “alma de los pueblos” (véase [Almeida, 2003; Romero, 2012](#)).

4 Se han seleccionado los cinco manuales más citados en las fichas. Se ha incluido también los dos manuales más recientes ([Rodríguez Martínez, 2021; Trinidad et al., 2021](#)), para ampliar el espectro temporal de comparación.

5 No es menos cierto que los datos PISA, que incluyen a regiones autónomas, también son utilizados por estas para afirmar su existencia nacional y socavar el poder del Estado.

6 Señalemos también que, en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha evidenciado en la última década un enorme interés por los procesos de nacionalización en contextos escolares –tomando como punto de partida teórico la propuesta de Billig (De la Montaña & Rina, 2019). No obstante, este amplio bagaje interpretativo no ha tenido correspondencia en los planes docentes y en los manuales de la disciplina que, a la espera de trabajos específicos, presentarían carencias similares a las analizadas aquí para el ámbito de la Sociología de la Educación.

7 De hecho, las políticas interculturales arrojan en muchas ocasiones un balance agrídulce ([Beniscelli et al., 2019; Guo y Maitra, 2017; Ortiz-Cobo y Bianco, 2019; Poblete, 2018](#)).

Referencias

- Almeida, J. (2003). *Principios de Sociología de la Educación*. Azacanes.
- Álvarez-Sotomayor, A., y Martínez-Cousinou, G. (2021). La socialización política como reto para el sistema educativo. En A. Trinidad, F. Fernández, J. F. Bejarano & M. J. Santiago (Coord.), *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. Verso.
- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and Its Enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44.
<https://doi.org/10.1177/026327640201900101>
- Beltrán, J., y Hernández, F. (Coord.). (2012a). *Sociología de la Educación*. McGrawHill.

- Beltrán, J., y Hernández, F. (2012b). La Sociología de la Educación en el marco de las ciencias sociales. En J. Beltrán y F. Hernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. McGrawHill.
- Beniscelli, L. et al. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo Banal*. Capitán Swing.
- Boli, J., y Ramírez, F.O. (1986). World Culture and the Institutional Development of Mass Education. En J.G. Richardson, (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación*. Paidós.
- De la Montaña, J. L., & Rina, C. (2019). El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Perfiles Educativos*, 41(165), 96-113.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.165.58936>
- Durkheim, É. (1922/2018). *Educación y Sociología*. Península.
- Edensor, T. (2002). *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*. Berg.
- Entrena, F. (2012). La sociología como ciencia social. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.), *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- Fermoso, P., & Pont, J. (2000). *Sociología de la Educación*. Nau Llibres.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Eudema.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- Fernández Enguita, M. (2012). Building the Nation at School. En C. Kassimeris & M. Vryonides (Eds.), *The Politics of Education*. Routledge.
- Fernández, M. (2015). *Sociología de la Educación*. OMM.
- Fernández Palomares, F. (Coord.) (2003a). *Sociología de la Educación*. Pearson.
- Fernández Palomares, F. (2003b). El estudio sociológico de la educación. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.
- Fernández Palomares, F. (2003c). Socialización y escuela. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.

- Flecha, R., & Serradell, O. (2003). El desarrollo de la sociología de la educación. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.
- Fox, S. (2020). The Entanglement of Nation and Epistemology. *Croatian Journal of Education*, 22, 193-210. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4126>
- García, C., y Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.
- García, M., De la Fuente, G., & Ortega, F. (1993) (Eds.). *Sociología de la Educación*. Barcanova.
- García Gràcia, M. (2003). El sistema de enseñanza como construcción histórica y social. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.
- García, M. (2012). Políticas y reformas educativas. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.). *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- García-García, J. (2015). After the Great War: Nationalism, Degenerationism and Mass Psychology. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 103-123. <https://doi.org/10.5964/jspp.v3i1.371>
- García-García, J. (2016). Sujetos de la masa. Visiones del nacionalismo después de la Primera Guerra Mundial. *Revista de Estudios Sociales*, 56, 91-103. <https://doi.org/10.7440/res56.2016.07>
- García-García, J. (2023). Batallas de la mente. Visiones del nacionalismo después de la II Guerra Mundial. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 6(10), 71-100. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/190>
- Gómez, C., y Domínguez, J. (1996). *Sociología de la Educación*. Pirámide.
- Gómez, J., y Durlan, C. (2012). La globalización de los sistemas educativos. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.), *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- Goode, J. P., y Stroup, D. (2015). Everyday Nationalism. *Social Science Quarterly*, 96(3), 717-739. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12188>
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la educación. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.

- Granados, A. (2012a). La correlación de intereses: las funciones sociales de la educación. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.), *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- Granados, A. (2012b). Construir el currículum escolar. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.), *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Síntesis.
- Guo, S., y Maitra, S. (2017). Revising Curriculum in the Age of Transnational Mobility. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 80-91.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254504>
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and nationalism since 1780*. Cambridge University Press.
- Íñiguez, T., Fernández, F., y Contreras, B. (2021). La correlación de intereses: las funciones sociales de la educación. En A. Trinidad, F. Fernández, J. F. Bejarano & M. J. Santiago (Coord.), *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.
- Jerez, R. (1993). Sociología de la cultura y de la educación. En M. García, G. de la Fuente & F. Ortega (Eds.), *Sociología de la Educación*. Barcanova.
- Jerez, R. (2000). Sociología del sistema educativo español. En P. Feroso & J. Pont (Eds.), *Sociología de la Educación*. Nau Llibres.
- Jones, R., y Merriman, P. (2009). Hot, Banal and Everyday Nationalism. *Political Geography*, 28, 164-173.
<https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2009.03.002>
- Lamo de Espinosa, E. (2007). Morir de éxito: tres creencias constitutivas de la sociología. En T. Montagut, M. Pérez Yruela & M. T. González (Comp.), *Escritos sociológicos*. CIS.
- Luque, P. (2000). Sociología de la educación permanente y continua. En P. Feroso & J. Pont (Eds.), *Sociología de la Educación*. Nau Llibres.
- March, M. (2000). La sociología de la educación versus la sociología de la escuela. En P. Feroso & J. Pont (Eds.), *Sociología de la Educación*. Nau Llibres.
- Marqués, I. (2012). Escuelas y perspectivas de la Sociología de la Educación. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.), *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- Marqués, I. (2021a). La aportación de los clásicos a la sociología de la educación. En: Trinidad et al. (Coord.), *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.

- Marqués, I. (2021b). Escuelas y perspectivas contemporáneas en la sociología de la educación. En A. Trinidad, F. Fernández, J. F. Bejarano & M. J. Santiago (Coord.), *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.
- Martínez, I., y Ramírez, V. (2012). Diversidad cultural y educación. En J. Beltrán & F. J. Hernández (coord.). *Sociología de la Educación*. McGrawHill.
- Merchán-Hernández, C. (2021). La construcción del currículum escolar, una mirada sociológica. En A. Trinidad, F. Fernández, J. F. Bejarano & M. J. Santiago (Coord.), *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.
- Merino, R., Sala, G., y Troiano, H. (2003). Desigualdades de clase, género y etnia en educación. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.
- Moraes, N. Brändle, G., Fernández, A. B., & García, J. J. (2013). *Sociología de la Educación para Educadores*. DM.
- Moreno, A. (2001). *Sociología de la Educación: Claves Teóricas*. Septem Ediciones.
- Ortiz-Cobo, M., y Bianco, R. (2019). ¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? *RASE*, 13(1), 20-35.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.15765>
- Osorio, H., y Delgado, B. (2021). La educación intercultural en contextos multiétnicos y multiculturales. En A. Trinidad, F. Fernández, J. F. Bejarano & M. J. Santiago (Coord.), *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.
- Osvaldo, F., y Salvador, M. (2012). Globalización y cambio educativo. En J. Beltrán & F. J. Hernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. McGrawHill.
- Pecourt, J. (2012). Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación. En J. Beltrán & F. J. Hernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. McGrawHill.
- Pérez-Agote, J. (2012). Cambio social y educación. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.), *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- Piattoeva, N., y Tröhler, D. (2019, Septiembre 6). *Nations and Numbers. The Banal Nationalism of Education Performance Data*. [Conferencia]. ECER 2018. European Educational Research Association, Berlin, Alemania. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43714/>

- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes. *Perfiles Educativos XL*, 159, 51-65.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Radl, R., y Santos, M. (2000). Sociología del lenguaje. En J. Beltrán & F. J. Hernández (Eds.), *Sociología de la Educación*. Nau Llibres.
- Rodríguez Martínez, P. (2021). *Sociología de la Educación y la Familia*. Delta.
- Romero, F. (2012). *Sociología de la Educación*. ULPGC.
- Rotger, J. M. (2003). Escuela y comunidad. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la Educación*. Pearson.
- Serrano, A. (1997). Naciones y sistema educativo. En M. Fernández Enguita (Coord.), *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*. Horsori.
- Shahjahan, R., y Kezar, A. (2013). Beyond the ‘National Container’: Addressing Methodological Nationalism in Higher Education Research. *Educational Researcher*, 42(1), 20-29.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12463050>
- Siebers, H. (2019). Are Education and Nationalism a Happy Marriage? *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 33-49.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1480354>
- Skey, M., y Antonsich, M. (Eds.), (2017). *Everyday Nationhood*. Palgrave.
- Smith, A.D. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. Península.
- Smith, A.D. (1983). Nationalism and Classical Social Theory. *British Journal of Sociology*, 34(1), 19-38. <https://doi.org/10.2307/590606>
- Soriano, R., y Sobczyk, R. (2012). Migración y educación. En A. Trinidad & F. J. Gómez (Coord.), *Sociedad, Familia, Educación*. Tecnos.
- Soriano, R., Sobczyk, R., y Moldes-Anaya, S. (2021). Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar. En A. Trinidad, F. Fernández, J. F. Bejarano & M. J. Santiago (Coord.), *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.
- Taberner, J. (1999). *Sociología y Educación*. Tecnos.
- Terrén, E. (2005). Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural, *Tempora*, 8, 97-119.
- Thompson, A., y Fevre, R. (2001). The National Question: Sociological Reflections on Nation and Nationalism. *Nations and nationalism*, 7(3), 297-315. <https://doi.org/10.1111/1469-8219.00018>

- Tormey, R. (2006). The Construction of National Identity through Primary School History. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 311-324. <https://doi.org/10.1080/01425690600750494>
- Trinidad, A., y Gómez, J. (2012). *Sociedad, Familia, Educación. Una Introducción a la Sociología de la Educación*. Tecnos.
- Trinidad, A., Fernández, F., Bejarano, J. F., y Santiago, M. J. (2021). *La Educación desde la Sociología*. Tecnos.
- Tröhler, D. (2020). National Literacies, or Modern Education and the Art of Fabricating National Minds. *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 620-635. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1786727>
- Vara, A. (2000). Historia de la sociología de la educación: los tres clásicos. En J. Beltrán & F. J. Hernández (Eds.), *Sociología de la Educación*. Nau Llibres.
- Wimmer, A., y Schiller, N.G. (2002). Methodological Nationalism and Beyond. *Global Networks*, 2(4), 301-334. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>

Juan García-García: Universidad de Extremadura, Spain

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2803-4176>

Cesar Rina Simón: Universidad de Extremadura, Spain

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8082-9171>

Contact Address: jggsociologia@gmail.com