

## **IDENTIDADES CULTURALES: EDUCANDO CIUDADANOS DESDE LA MIRADA PATRIMONIAL**

**Núria Gil Duran**

*Universitat Rovira i Virgili*

**Nayra Llonch Molina**

*Universitat de Lleida*

**Joan Santacana Mestre**

*Universitat de Barcelona*

*Grupo DHIGES y Red 14*

### **La diferencia como definidora de identidades**

Centrándonos en el ámbito de la ciudadanía, identidad y patrimonio nos proponemos profundizar en el análisis de la visión de patrimonio y los procesos de construcción identitaria y la educación ciudadana. Por ello, vamos a partir del concepto “identidades”, fijándonos en su acepción más amplia, y relacionándolo con el de “diferencias”, para posteriormente teorizar sobre otros conceptos que resultan estrechamente relacionados, como son los de “patrimonio cultural inmaterial”, “ciudadanía” y “educación” o “respeto mutuo”.

En efecto, el concepto “identidad”, en su acepción social, y también en la psicológica individual, está estrechamente ligado al concepto de “diferencia”, puesto que la misma existencia de una o diversas identidades se define a partir de las similitudes entre los integrantes “adscritos” a una identidad y las diferencias que los separan respecto a otras identidades. Por lo tanto, desde el momento que

aceptamos la existencia de diversas identidades que se diferencian entre sí a partir de una serie de características distintas, aceptamos la existencia de la “diferencia”.

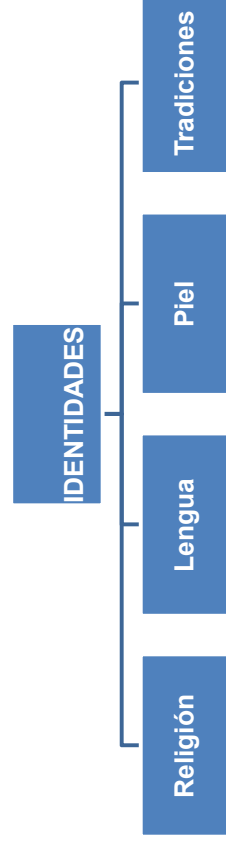
Muy a menudo estas diferencias son de tipo cultural, y, en este sentido, casi todos los pueblos se reconocen identitariamente por oposición a otros, a través de establecer comparaciones respecto a la diferencias en la manera de vestir, en las formas de comer y de preparar alimentos, en la lengua empleada, en los ritos y tradiciones, en la manera de concebir la religión y la moral, etc. De esta manera se establece una cierta dicotomía entre “nosotros” – “los otros” (Sennett, 1975, p. 78). Así, pues, todas las culturas aceptan la existencia “del otro”, puesto que en ello reside el reconocimiento de su propia existencia. En este sentido, la antropología determina diversos grados de reconocimiento del otro siempre a través de una cosmovisión que parte de la centralidad de la identidad propia y que va de menor a mayor respeto hacia las otras identidades; en este sentido, Harris (2007) describe el etnocentrismo como “la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar de manera diferente, viven según patrones salvajes, inhumanos, repugnantes o irracionales” (p. 144). Así, pues, partiendo de esta base, los individuos somos etnocentristas puesto que medimos al resto de culturas desde los valores válidos para la nuestra. En este sentido, nos movemos desde los postulados de aquellos que asumen que las premisas que estructuran sus formas de vida son iguales en todo el mundo, a postulados más intolerantes o restrictivos, que saben que hay otras culturas, pero las consideran inferiores, incorrectas, inmorales e incluso perversas; o otros más permisivos, que reconocen que “los otros” también son etnocentristas y piensan que los otros han las cosas adecuadamente y en consonancia con su cultura, como nosotros las hacemos en función de la nuestra. En este último caso, nos movemos en parámetros del denominado relativismo cultural.

Es en este punto en qué podemos recordar aquella célebre frase sobre el derecho a la diferencia, tratando de establecer cuáles son sus límites. El derecho a la diferencia, es más, a la libertad a ejercer dicha diferencia, empieza donde termina la de los otros. En este sentido, Mill (1980) afirmó «la libertad del individuo acaba donde empieza la libertad de los demás» (p. 86-87). Además, en los ideales de su

pensamiento filosófico, el autor ya se preguntaba sobre la responsabilidad del propio individuo y lo que le corresponde al conjunto de la sociedad.

### **Identidades que construyen e identidades que destruyen**

Y esa diferencia, o diferencias, nos pueden conducir por dos caminos con connotaciones bien distintas. El gráfico 1 ejemplifica diferentes formas de identidades, las que nos transportan hacia la integración. En el gráfico 2 vemos las diferencias entre las identidades.



*Gráfico 1. Diferentes formas de identidades*

Por un lado, como se muestra en el Gráfico 1, vemos cómo partiendo del concepto "identidad" se pueden derivar distintas ramificaciones; en este caso, remarcamos las siguientes: religión, lengua, color de la piel y tradiciones. De alguna manera, se trata de las manifestaciones más evidentes de dicha diversidad, una diversidad de identidades, no todas ellas culturales, que, a su vez, tienen más subramificaciones; puesto que, por poner solo un ejemplo, de la religión y las tradiciones se pueden derivar formas del vestir diversas, que sería otro elemento de diferencia. Ante la evidencia de dicha diversidad, ya no solo como una realidad lejana, sino como un realidad cotidiana, consideramos capital poder tratarla en la escuela, desde las edades más tiernas, dotándola de naturalidad y sin descontextualizarla. Es importante aproximar el derecho a la diversidad y, por consiguiente, a las identidades distintas y heterogéneas, desde edades tempranas de una forma práctica y vivencial, no solo de manera teórica ni de modo anecdótico o superficial. Por lo tanto, creemos determinante abogar por la educación desde la diversidad para la diversidad y con la diversidad valorando los aspectos positivos de la pluralidad y la diversidad tanto de formas culturales

grupales como de maneras de pensar y actuar individuales, poniendo énfasis, también, en los límites a la diversidad.

La cuestión de la identidad y la diferencia es de vital importancia para nuestras sociedades, puesto que se derivan dos caminos contrapuestos en función de cómo los grupos, sobre todo los dominantes dentro de una sociedad, abordan la diferencia. Una opción, es la de reconocer y aceptar la diversidad, tanto grupal como individual, como algo positivo para el común de la sociedad; este es el caso de las nacionalidades que integran sin excluir, que acogen sin repudiar, nacionalidades que podemos considerar como inclusivas. La otra vía, en cambio, es la de aquellas concepciones que pueden llevar a ver las diferencias como elementos de distorsión para el bien común de la sociedad y que, por ello, deben ser atacadas y superadas. Estas sociedades que valoran una cierta homogeneidad en contraposición a la heterogeneidad, son propicias para generar xenofobia, como afirman Aranguren y Sáez (1998), ya que conducen a posiciones de racismo y totalitarismo, donde crece el odio. Esas son las nacionalidades que pueden, incluso llegar a matar (véase gráfico 2). Por tanto, en función de cómo una sociedad actúa ante las diferencias, podemos decir que hay identidades integradoras e integridades que excluyen; nos encontramos, por tanto, con nacionalidades que integran y nacionalidades que matan.

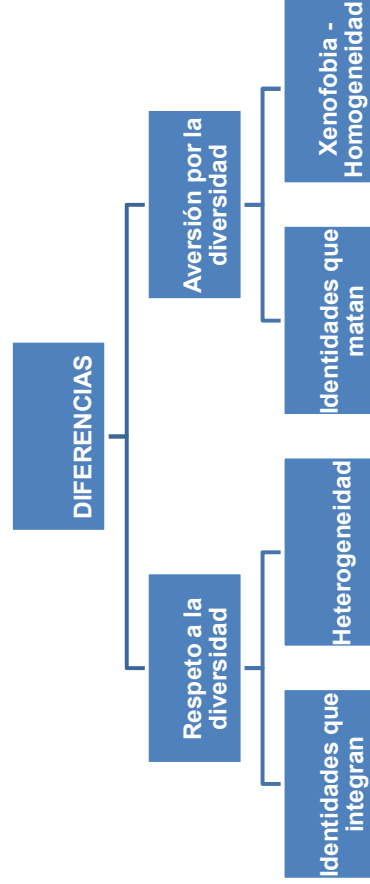


Gráfico 2. *Tendencias que aportan las diferencias en las identidades*

## Educación ciudadana ayer y hoy

Desde el punto de vista de la educación, cabe preguntarse qué tipo de sociedad queremos fomentar: aquella en que impere una identidad dominante, homogeneizadora y excluyente o una en que se valore la diversidad, la heterogeneidad y se busque la integración del otro en un nosotros más amplio.

Por lo tanto, la responsabilidad desde las aulas es la que debemos generar mediante una didáctica de la educación ciudadana que favorezca la convivencia entre identidades individuales y colectivas diversas, una convivencia basada en el respeto a la diferencia que, no olvidemos, para que sea efectiva en el futuro, debe comenzar en el aula y el centro educativo para que el alumnado, los futuros ciudadanos, hayan experimentado previamente dicha convivencia y ello se refleje en su trayecto de vida.

Si recordamos qué era la polis para Platón y como originariamente era ya predicha la dificultad de compartir en un espacio limitado. Efectivamente, ya en el siglo IV a. d. C. la lucha por el poder y la convivencia en el respeto era ya una preocupación, no sólo en las aulas, también en la ciudad.

Mientras que *Educere* en latín, significa extraer o sacar, y *educare* significa llenar, nutrir o alimentar, es desde las *padeias griegas* y las *humanitas romana*, que impulsó Cicerón, desde dónde se plasmaba la condición acogedora como la suficiente justificación plena, la actividad humana (Arbea, 2002). La función de nutrir esa convivencia debe promover y ejercitar a la vez hacia el respeto entre ciudadanos, de extraer lo mejor del ser humano y no cultivar precisamente diferencias y rencores.

Si partimos de la diversidad y de las identidades que la integran, detectamos también que el antiguo mito griego de Prometeo relata que cuando Zeus creó el mundo desde el Olimpo, distribuyó diferentes dones según las características de cada uno de los seres vivos y sus necesidades para poder sobrevivir. Como nos recordaban Hernández y Santacana (2009) y Coma (2011), a los humanos les entregó primero el fuego, pero al comprobar que los humanos salían muy perjudicados, posteriormente detectó la necesidad de entregarles, entre otros, el don de la justicia y el del respeto mutuo. En la actualidad, no dudamos que ésta es una de las mayores necesidades, podríamos afirmar que son ingredientes de

la supervivencia. La falta de respeto mutuo es uno de los mayores problemas que puede germinar en la sociedad, en un colectivo, en las aulas.

De ahí se deriva lo que Coma (2011) llama “Ciudad Educadora”, es decir, la ciudad que, dotada de normas para la convivencia, intenta que todos y cada uno de sus miembros tengan el doble sentido de la justicia.

El ideal educativo es pues el de la tolerancia, el respeto mutuo, la educación en sociedad, todo ello, como una justicia que distribuye equilibrio entre la humanidad. No olvidemos que la educación es también un proceso de socialización y cuando se van aprendiendo conocimientos también incluimos una concienciación cultural y una adquisición de conductas que llegan a través de las generaciones anteriores. Por ello, a través de los antepasados y nuestros ascendentes adquirimos formas de conducta y de socialización que son, efectivamente, tradiciones. Esas tradiciones, como todo legado del pasado, forman parte del patrimonio cultural de las sociedades y, por lo tanto, configura parte importante del patrimonio cultural inmaterial, al ser intangible, ya dicho en Santacana y Lonch (2015).

Ante la diversidad de estas tradiciones culturales, cabe preguntarse ¿qué tradiciones son patrimonio cultural inmaterial y qué tradiciones no? La pregunta hace referencia al hecho que, hasta cierto punto, la superación positiva del etnocentrismo cultural hace que podamos llegar a tener una tendencia al relativismo cultural que nos mueve a la tolerancia del otro sin juicio de valores, una tolerancia que también muestra puntos oscuros y que han preocupado a los antropólogos desde los inicios de la disciplina (Aguilera, 2002). En el campo que nos ocupa, cabe por tanto preguntarse ¿todas las tradiciones culturales y todas sus manifestaciones deben ser consideradas patrimonio o, por el contrario, puede excluirse a alguna de ellas de dicho concepto? La respuesta parece que hoy en día consigue un importante consenso; puesto que se considera que no pueden ser patrimonio aquellas prácticas culturales que actualmente, con el paso del tiempo y del contexto histórico y social, han pasado a permanecer fuera de las leyes nacionales y de las directrices internacionales, en particular las de la Organización de la Naciones Unidas (ONU).

Podemos poner como ejemplo la tradición cultural basada en una estratificación social por castas que a pesar de los intentos sigue vigente y estructurada bajo un sistema patriarcal que relega el papel de la mujer a un elemento secundario e incluso marginal (Paniker, 2014). En efecto, en la cultura India la situación de la mujer ha estado vinculada a una tradición de feminicidio infantil, asesinato por dote, rituales de sacrificio de viudas o sati y un extenso corolario de prácticas que denigran y atentan contra la salud, la vida y la integridad física y moral de las mujeres. Así, por ejemplo, la valorización del hombre por encima de la mujer ha dado a prácticas de infanticidio femenino que, desde que existen métodos científicos que permiten conocer el sexo de los fetos ha llevado a prácticas de feminicidio prenatal en forma de aborto selectivo de niñas. Incluso una vez nacidas, las niñas bebés son a veces quemadas vivas. En otras ocasiones, ya adultas, si se han casado aportando una dote considerada demasiado baja o insuficiente por parte del marido, a menudo éste provoca la muerte de su mujer para volverse a casar y obtener de nuevo una suma por el matrimonio (Venkatramani, 2006). Otro elemento tradicional de la cultura hindú hoy en día bastante erradicado es el sati, un ritual suicida en que la viuda se inmola lanzándose a la pira funeraria de su difunto marido. Se trata de una tradición que se defiende como un acto voluntario de la sati, pero que es difícil distinguir cuánto tiene de acción voluntaria y cuánto de acción resultante de la presión social (Stein, 2006). Esta realidad afecta a millones de mujeres en uno de los países más populosos del mundo y resulta en especial cruenta entre las castas inferiores, en particular en la casta de los intocables o los “dalit”, en donde la situación social de la mujer es doblemente vulnerable, puesto que sufren el desdén social y el de género.



**Figura 1. Representación de una sati quemando en la pira funeraria de su marido en un grabado de la segunda mitad del siglo XIX. Fuente: Wikimedia Commons**

Una prueba de que muchas de estas prácticas siguen vivas y que pone, por tanto, de manifiesto la continuación de la tradición discriminatoria de la mujer en la sociedad hindú es la campaña reciente que se lanzó en las redes sociales durante el verano de 2015 con el hashtag #SelfieWithDaughter, en este caso para frenar el feminicidio o aborto selectivo de niñas.

El debate sobre la continuidad de estas prácticas tradicionales lleva años abierto no solo a nivel nacional, con una fuerte reacción de algunos sectores de la población hindú en contra de estas prácticas (como es el caso de la campaña mencionada) o una estricta legislación sobre la prohibición de estos elementos culturales discriminatorios (como la prohibición de comunicar el sexo del bebé antes de nacer o la prohibición del sati), sino también a nivel internacional contra las violaciones y linchamientos con campañas y denuncias desde distintas instituciones, ong's y comisiones internacionales. En este caso, se trata pues, de un rasgo cultural que lejos de poder ser considerado como patrimonio cultural inmaterial debe ser denunciado y perseguido según las directrices reconocidas internacionalmente.

## **La memoria del pasado como patrimonio cultural inmaterial que reconfigura identidades**

Así, pues, el patrimonio del pasado de los pueblos aporta contenidos fundamentales al patrimonio inmaterial que debemos diferenciar de lo que conocemos por memoria histórica. En este sentido cabe preguntarse cómo vive la ciudadanía con esta memoria del pasado, de hechos, situaciones y contextos pasados como pueden ser períodos de dictadura, represiones, autoritarismos, guerras, muertes, bombardeos, etc. Todos estos hechos viven en los recuerdos y las emociones de los ciudadanos como unos hechos políticos acontecidos en el pasado y cuando emerge se convierten en patrimonio inmaterial compartido por un pueblo, más o menos en secreto o silenciado, más o menos hecho público y compartido. Se trata de un legado supuestamente pretérito, pero en realidad está en el presente, en la vida cotidiana de los individuos que cohabitan en esa comunidad. Por lo tanto, no nos referiremos a “memoria histórica”, ya que su connotación tiene además del social un matiz puramente político, sino que nos referiremos a la “memoria del pasado”. Tal como recapitulan Hernández y Santacana (2009: 13), “se entiende por patrimonio cultural intangible el que está constituido por aquella parte invisible o inmaterial que toda cultura desarrolla y que reside en el espíritu de la misma”. Por tanto, podemos entender que también forma parte del patrimonio inmaterial de los pueblos y de los territorios afectados esta memoria del pasado, a menudo traumática, y que, por tanto, no se identifica con nostalgia, sino más bien con un conjunto de hechos terroríficos que anidan en lo más hondo de su espiritualidad. Cuando Chama y Sorgentini (2010) afirman que la temática de la memoria del pasado reciente saborea un “vertiginoso impulso en las ciencias sociales” (p. 1) en Argentina, reafirmamos la aseveración y la ampliamos a otros países, a otros contextos acaecidos en distintos continentes. Pero, ¿cómo funciona la memoria social? “Las lógicas de la rememoración y los sentidos, usos y apropiaciones del pasado” (Chama y Sorgentini, p. 4) hacen que entre memoria e historia no haya una única vía que converja en un mismo punto, sino que el tiempo, los hechos, el olvido se aferran de forma contradictoria a las experiencias traumáticas de anteriores generaciones.

En la actualidad, la democracia ha ofrecido la oportunidad de revelarse contra esa memoria del pasado. Efectivamente, en algunos países la sociedad civil ha tenido voz y ha sido reivindicativa, la historia oral ha proporcionado la interpretación de fuentes históricas en la investigación de las ciencias sociales y es así como se precisa la relación, y creemos que también la diferencia, entre “memoria pública y memoria privada, entre representaciones pasadas y presentes” (Schwarstein (2001), citado en Chama i Sorgentini (2010). Una suma de memorias privadas que se manifiestan públicamente alcanza pronto la clasificación de memoria pública. Aquí no debemos olvidar las percepciones particulares y el contexto en que se vive, esas comparaciones que existen entre contextos desiguales y que ofrecen, tal como defendió Rudolf Arnheim (1986), percepciones diversas y relatos múltiples a los que se refiere asimismo Cecilia Lesgart (2006), relatos que persiguen objetivos tan variados como los de “recrear tradiciones políticas, reparar historias personales, sentar los legados para las nuevas generaciones o ajustar cuentas con la política del pasado” (Chama y Sorgentini, 2010, p. 5). En consecuencia, la revisión efectuada por Chama y Sorgentini (2010) se convierte en imprescindible para comprender “el pasado en torno a las conmemoraciones, lugares y construcciones locales de la memoria” (p. 3) y debemos recordar que debido al contexto y a la coyuntura social y cultural, política y económica, (Aríño, 1997, citado en Ríos-Burga, 2013), “los significados simbólicos de los cambios culturales presentes explican las causas profundas que procesan los cambios simbólicos” (p. 5).

Aunque podríamos profundizar en algunos ejemplos, tratemos de generalizar sobre la problemática recordando la construcción imaginaria a partir de opiniones individuales que puede surgir reforzada en la sensibilidad de la comunidad convertida y transformada en odio memorial. Ello puede observarse desde perspectivas contemporáneas hacia dictaduras como la española o las dictaduras hispano americanas; hacia los Países Bálticos de Estonia, Letonia y Lituania y su represión política por la Unión Soviética; Polonia; hacia dictaduras de una buena parte de África, y uno de los paradigmas de la memoria del pasado como patrimonio inmaterial: la República Federal Alemana y la República Democrática Alemana en el punto preciso de la ciudad de Berlín. Quizás, cuando se derribó el muro de Berlín, en el año 1989, ¿significa que ya todo pasó? No es así. Además

de los condicionantes microeconómicos y políticos actuales, queda la *memoria del pasado* como legado y herencia, la memoria es perdurable para muchas generaciones presentes y futuras, tanto de las que lo vivieron como de aquellas que lo recuerdan a través de la vivencia de otros. Las identidades, por tanto, pueden trazar líneas inclusivas e integradoras o, por el contrario, líneas que aglutinan xenofobias y llevan a la destrucción o la generación de odio cada vez más extremo.

### **Algunas reflexiones finales**

Fue Guichot-Reina (2002) quién relacionaba identidad cultural y ciudadanía con el multiculturalismo y la interculturalidad, ya que España se había convertido en nación receptora y por lo tanto en zona de inmigración. El contexto de un régimen socio-político democrático, fomentaba el desarrollo de la diversidad y relacionaba “democracia con el compromiso básico la libertad, tolerancia, solidaridad, justicia y, sobre todo, el respeto al principio de igualdad” (p. 26). Las diferencias existentes entre “el otro” y “el nosotros” acrecientan las distancias entre semejantes, lejos de compartir experiencias en la convivencia. Los estereotipos que simplifican y los prejuicios postulados deben convertirse en el diálogo dentro del aula, conllevando una expresión tangencial hacia las familias respectivas, propulsando las competencias del ciudadano intercultural.

En los escenarios educativos para los ciudadanos, activos emergentes del futuro, donde se verbalizan los valores identitarios, las actitudes de tolerancia son imprescindibles, la interpretación de los escenarios resentidos requieren un análisis de las sociedades históricas en su contexto. No sería justo ni científico valorar en un contexto contemporáneo unos hechos pasados que sólo conducen a la revalorización de las identidades destructoras, las identidades que matan. Falcón, Fontal y Torregrosa (2015) haciendo referencia al patrimonio cultural material e inmaterial, nos hablan de los símbolos, de las emociones, del contexto, todo ello como referencias identitarias,

Il est proche dans le temps, plus nous établissons des éléments identitaires avec un bien déterminé. Cependant, les référents identitaires sont très divers: les uns historiques, d'autres idéologiques,

d'autres symboliques, d'autres émotionnels, d'autres contextuels (p. 121).

Aquí, quizás también debemos señalar que cada vez es más importante y significativa en los jóvenes y adolescentes la construcción de una nueva identidad, la "identidad digital", de la cual hablan extensamente Gardner y Davis (2013).

Por último, el análisis de la visión de las diferentes tipologías de patrimonio y su enseñanza en el currículum<sup>4</sup> y el tratamiento de las identidades y la educación ciudadana, que no son suficientemente descritas ni aportan un epígrafe relevante al contenido de las mismas. El proyecto político, social y educativo es el nuevo reto para visualizar a la nueva identidad y ciudadanía y el docente debe equiparar como intelectual comprometido con la justicia social e identificarse con los términos independencia, reciprocidad, diálogo, mentalidad abierta, empatía, comprensión y sobre todo respeto a la dignidad.

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, R. (2002). El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss. *Gazeta de Antropología*, 18.
- Aranguren, L. A. y Sáez, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Arbea, A. (2002). El concepto de humanitas en el pro archia de Cicerón. *Onomázein*, 7, 393-400.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Real Decreto (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 52, de 1 de marzo de 2014.

---

<sup>4</sup> En el Real decreto 126/2014, aparecen las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales. En el real decreto 119/2015, se citan la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia artística y cultural, añadiendo la competencia social.

- Coma, L. (2011). Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Disponible en [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52205/01.LCQ\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52205/01.LCQ_TESIS.pdf?sequence=1)
- Chama, M. y Sorgentini, H. A. (2010). A propósito de la memoria del pasado reciente argentino: Notas sobre algunas tensiones en la conformación de un campo de estudios. *Aletheia*, 1 (1), 1-4.
- Decreto (2015). Decret 119/2015 de 23 de junio, de ordenación de la Educación Primaria.
- Falcón, R.; Fontal, O. y Torregrosa, A. (2015). Le patrimoine comme don du temps. *Sociétés*, 129 (3), 115-124.
- Gardner, H. y David, K. (2013). *The App Generation. How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a Digital World*. New Haven and London: Yale University Press.
- Gil, N. (2015). La memoria del pasado como patrimonio inmaterial. En J. Santacana y N. Llonch, (eds.), *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*, 108-123. Gijón: Ediciones Trea.
- Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación: del multiculturalismo a la interculturalidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 25-44.
- Harris, M. (2007). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, F. X. y Santacana, J. (2009). Las Museografías Emergentes en el Espacio Europeo Occidental. *Hermes*, 1, 8-20.
- Lesgart, C. (2006). Luchas por los sentidos del pasado y el presente. Notas sobre la reconsideración actual de los años 70 y 80. En H. Quiroga y C. Tcach. (comps.), *Argentina 1976- 2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mill, J. S. (1980). *Sobre la libertad*. Los Esenciales de la Historia. Madrid: Tecnos.

- Paniker, A. (2014). *La sociedad de casta: religión y política en la India*. Barcelona: Kairos.
- Ríos Burga, J. (2013) Hacia una sociología visual desde los imaginarios colectivos descoloniales. Parte I. *Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología* (5), 8, 56-73.
- Santacana, J. y Llonch, N. (eds.) (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Gijón: Ediciones Trea.
- Sennett, R. (1975). *Vida Urbana e identidad personal*. Barcelona: Ed. Península.
- Schwarstein, D. (2001). Historia oral, memoria e historia traumática. *Historia Oral*, 4, 73-83. Recuperado de <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rhoypage=articleyop=viwyypath%5B%5D=36yypath%5B%5D=30>
- Stein, D.K. (2006). Mujeres a la hoguera: el suti como una institución normativa. En D. H. Russell y J. Radford. *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres* (pp. 143-151). Mexico D.F.: UNAM.
- Venkatramani, S.H. (2006). Infanticidio femenino: nacida para morir. En D. H. Russell y J. Radford. *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres* (pp. 257-271). Mexico D.F.: UNAM.