

NACIONALISMOS E IDENTIDADES: ESTUDIO ANALÍTICO DE
CONCEPCIONES DE MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL

Consuelo Domínguez Domínguez y José M^a Cuenca López

Universidad de Huelva
cdomin@uhu.es jcuenca@uhu.es

*sob as bâtegas da chuva lembremos a queda de constantinopla.
ao longo de décadas a sua grandeza foi diminuindo,
os mecanismos de poder foram-se corroendo,
os negócios de génova e veneza, o recrudescer
dos inimigos próximos, as dissensões familiares,
as mortes e as alianças, a doença, a podridão,
e o mais que sói acontecer, aconteceu. as igrejas
não conseguiram unificar-se. a cristandade continuava
a opor duas europas, a oriente e a ocidente.
como duas noites desavindas ou como os dentes
de cadmo despazcidos...*

(Vasco Graça Moura: *Uma carta no inverno*)¹

¹ «Bajo las trombas de lluvia recordemos la caída de constantinopla./ a lo largo de décadas su grandeza fue disminuyendo, / los mecanismos de poder se fueron corroyendo, los negocios de génova y venecia, el recrudescimiento/ de los enemigos cercanos, las disenciones familiares, / las muertes y las alianzas, la enfermedad, la podredumbre/ y lo demás que suele acontecer, aconteció. las iglesias/ no consiguieron unificarse. la cristiandad continuaba/ contraponiendo dos europas, a oriente y a occidente, como dos noches desavenidas o como los dientes de cadmio...». Vasco Graça Moura, natural de Foz do Douro (Portugal), compagina su actividad literaria con la diplomática y política y es un miembro destacado del Parlamento Europeo. Movid por una reflexión personal sobre lo que estaba sucediendo en 1997 en el mundo y en especial en los Balcanes y en África, compuso este

1. DE UN MUNDO CONSTRUIDO A UN MUNDO EN CONSTRUCCIÓN

La historia de nuestro mundo se presenta teñida de grandes crisis, revoluciones, cambios, avances y retrocesos. Cada milenio, sacudido por tenues, moderadas y fuertes convulsiones ve cómo se remueven los cimientos científico-filosóficos sobre los que las sociedades, en cada tiempo, construyen una cosmovisión en la que articular su sistema de valores, mitos y creencias. El conocimiento que tenemos del mundo y de nosotros mismos está sometido a un permanente proceso de construcción y deconstrucción en el que el orden establecido es suplantado por nuevas teorías que regulan los mecanismos de funcionamiento de las estructuras comunitarias. El siglo que acabamos de dejar puso al descubierto, nada más comenzar, las imprecisiones de la ley gravitatoria del universo y despojó la formulación de Newton de su condición de verdad absoluta e inmutable mantenida durante dos siglos, al formular Einstein la teoría de la relatividad con la que removió los pilares de la física e incluso saltó a otros campos del saber establecido. El siglo XX ha sido el de las grandes revoluciones biotecnológicas y de la comunicación. De los primeros balbuceos comunicativos propiciados por las ondas acústicas y la telefonía por cable, hemos pasado a la conquista espacial y a la frenética revolución de la tecnología digital, del microchip y de los navegadores del ciberespacio. El progreso parecía ser un factor exponencial acumulativo pensado para poner a disposición del hombre una sociedad regulada por el principio equitativo de la justicia y la igualdad. Tanto H. G. Wells en sus novelas de ciencia-ficción, como Bertrand Russell, al evocar cómo eran sus creencias durante la juventud, pensaban que la libertad y la prosperidad se extenderían progresivamente por todo el mundo siguiendo un proceso evolutivo continuo. Pero nada de lo que prometía depararnos ese utópico futuro se ha cumplido.

El mundo que al parecer habíamos construido se debate en una profunda crisis de identidad. Junto a la quiebra del antiguo sistema capitalista asistimos a una nueva concepción del mundo cuyos becerros de oro son la deificación de la técnica y la explotación de una gran parte de la humanidad. Sólo una ceguera profunda impediría ver que muchas de las causas que motivaron los graves conflictos bélicos que asolaron a Europa y al mundo en la centuria pasada siguen estando no sólo latentes sino que aparecen dotados de una nueva virulencia: imperialismo bajo nuevas modalidades, xenofobia, ausencia y negación de libertades, desequilibrios y desigualdades sociales, económicas, políticas, sanitarias y educativas son males no

poema, cuyos primeros versos reproducimos. En ellos plantea cómo la conciencia de identidad europea no puede dejar de sufrir perturbaciones inquietantes y cómo estas perturbaciones tienen sus raíces históricas y culturales. La composición es una larga meditación del autor que se auto-enuncia como un producto de Europa y que, por tanto, no pretende descartar ninguna de sus grandezas y ninguna de sus miserias. Este poema ha recibido el Gran Premio de Poesía APEC-CTT de la Asociación Portuguesa de Escritores. Graça Moura, V. (2000): *Una carta en invierno y otros poemas* (edición bilingüe), Madrid, Hiperión.

erradicados de una era presidida por la modernidad. Dice SÁBATO (1999, 105) que «en el interior de los Tiempos Modernos, fervorosamente alabados, se estaba gestando un monstruo de tres cabezas: el racionalismo, el materialismo y el individualismo. Y esa criatura que con orgullo hemos ayudado a engendrar, ha comenzado a devorarse a sí misma».

Como hemos venido denunciando con anterioridad (DOMÍNGUEZ y CUENCA, 1999), a la sistemática violación de los derechos humanos, se une la fragilidad de nuestro ecosistema, cuya alteración amenaza la destrucción de la biosfera terrestre; a las exiguas condiciones en las que viven millones de personas, se suman la explotación de millones de niños y la denigrante condición en la que viven millares de mujeres en no pocos países del planeta, sometidas a las más ignominiosas prácticas de agresión sexual o de pérdida de la dignidad humana. Junto a las, cada vez más dilatadas, fronteras que separan la riqueza y la pobreza, se asiste a la fragmentación de los estados-nación y a la pérdida de identidad de los millares de inmigrantes que día a día llegan a nuestras fronteras buscando un paraíso inexistente. Colateralmente, estas profundas antinomias sociales traen como consecuencia una alarmante violencia ciudadana y desigualdades crecientes entre países de alta tecnología y los que quedan fuera de la aldea global propiciada por las redes tecnológicas de la comunicación. La extensa letanía de problemas mundiales son el resultado de un plan de globalización que excluye de su fuero interno la dignidad de la vida humana y representa al mismo tiempo la involución de las conquistas sociales que con gran esfuerzo fuimos consolidando en los siglos precedentes.

El fenómeno de la globalización y de la internacionalización de mercados ha ocasionado la pérdida de identidad de grandes colectivos, obligados a convivir en culturas ajenas, fenómeno que corre parejo con el reforzamiento de la conciencia de identidad de los nacionalismos históricos que comenzaron a aflorar en el siglo XIX y que hoy alcanzan su máxima expresión; a ello se suma una creciente emergencia de la conciencia identitaria de aquellos pueblos o entidades nacionales surgidos como consecuencia de la redefinición de las nuevas fronteras. De la soberanía del estado-nación que imponía un molde cultural común, al amparo de la centralización y el reforzamiento del absolutismo monárquico gestados en los siglos XV y XVI, hemos pasado a un mosaico de microespacios culturales caracterizados por su gran variedad en los que, como dice MORIN (1998), sobreviven las culturas de las etnias, de las pequeñas nacionalidades o de los pueblos, algunos de las cuales como Bretaña, Escocia, Cataluña o Euskadi, reconocidos en su histórica especificidad, siguen alimentando una permanente reivindicación de su status de nación. Paradójicamente la conciencia de identidad de determinadas minorías, en medio de la desorientación cultural e identitaria de grandes colectivos, ha ido cobrando mayor arraigo. Así pues el sentido de pertenencia, que se mueve a diferentes escalas, hoy día llega, incluso, hasta el orgullo localista que se cristaliza en torno a cualquier vestigio histórico o patrimonial. Esta nueva realidad en la que las fronteras culturales se han dirimido y la heterogeneidad y la pluralidad parecen ser los nuevos colores de la

Europa que estamos construyendo ha pasado a constituir un desafío muy importante para el ámbito educativo y un campo abonado para la reflexión profesional.

Uno de los muchos componentes que hay que barajar en el ámbito educativo, pasa por que sepamos enfrentarnos a nuestras propias convicciones y escala de valores, puesto que todas las personas y grupos humanos construimos ideas de cómo funciona el mundo y dichas ideas tienen una fuerte carga ideológica que se ha ido conformando mediante los diversos procesos de socialización a los que los seres humanos nos vemos sometidos. Esta construcción se realiza a partir de nuestra experiencia vivida y de nuestro conocimiento preexistente, estando pues condicionada social e históricamente por un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente. Como dice GIDDENS (1993), todas las formas de la vida social están en parte constituidas por el conocimiento que los actores poseen sobre las mismas. Nuestra teoría, nuestros constructos personales, son una especie de lentes cognitivas a través de las que percibimos y representamos mentalmente el mundo y la experiencia que cada uno de nosotros tiene respecto a dicho mundo y a las relaciones que establecemos con los otros.

La escuela y las materias sociales constituyen un lugar privilegiado para el aprendizaje de comportamientos, de rechazo, integración o respeto frente a sujetos y elementos que presentan diferencias en función de razones políticas, culturales, étnicas o religiosas. La educación de la ciudadanía que recoge AUDIGIER (1999), es un saber vivir con los demás y es, a la vez, un campo teórico y práctico en el que se traducen en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de los derechos, de las libertades y de las obligaciones que estimamos legítimas tanto para nosotros como para los demás. En definitiva, la escuela se constituye en un espacio que posibilita la forma en la que nosotros encaramos los conflictos y la manera de resolverlos, explicitamos nuestra concepción de la educación y evaluamos el rol específico de la familia y de las demás instituciones susceptibles de intervenir en el proceso de socialización. El ámbito escolar es también y básicamente el espacio en el que definimos el lugar que ocupan los conocimientos o la experiencia en la construcción de las competencias que se necesitan para saber vivir en una sociedad llena de aristas.

2. IDENTIDADES, VALORES Y CONCIENCIA TERRITORIAL. UNA EXPERIENCIA CON PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL EN ANDALUCÍA

Una nación de ciudadanos se compone de personas que, como consecuencia de su proceso de socialización, representan las formas de vida en las que se han formado su identidad, incluso cuando, siendo adultos, se han separado de sus tradiciones de procedencia. La fuerza y el atractivo renovado de las identidades nacionales y o de los nacionalismos particulares adquieren una marcada importancia en un mundo amenazado por la creciente homogeneización cultural que fuerza a un grupo a buscar la solidaridad interna con sus miembros y a subrayar

su propia singularidad respecto a otros percibidos como ajenos o extraños. El problema de las minorías que afloran en entidades nacionales pluralistas, se agudiza en las sociedades multi-culturales, como en las que hoy estamos inmersos. Pero, cuando dichas sociedades están organizadas como estados democráticos de derecho, dice HABERMAS (1999), «siempre se ofrecen diferentes caminos para el precario objetivo de una inclusión sensible a las diferencias». Estos caminos o vías abiertas a tolerar la discrepancia van desde la repartición federal de poderes o el traspaso de competencias estatales, al reconocimiento de los derechos específicos de grupo y el desarrollo de políticas de igualdad, aunque es evidente, como advierte Habermas, que la coexistencia, en igualdad de derechos, de diferentes comunidades étnicas, grupos lingüísticos, confesiones y formas de vida no se puede conseguir al precio de la fragmentación de la sociedad.

Con motivo de impartir una asignatura optativa denominada Cultura Andaluza durante estos dos últimos cursos, tuvimos la ocasión de comprobar el grado de sintonía y rechazo que los estudiantes de Magisterio mostraban respecto a las manifestaciones culturales e identitarias de otras comunidades diferenciadas de la suya por determinados rasgos léxico-lingüísticos, étnicos, históricos, etc., incluidas las que conforman el Estado Español y las que se expresaban en un contexto más amplio, como eran algunos lugares europeos, americanos y del resto del mundo. Las manifestaciones de aceptación o rechazo y la ideas en que fundamentaban sus tópicos, estereotipos o creencias nos indujo a analizar con mayor detalle la cuestión de la identidad cultural y la conciencia de pertenencia.

Partiendo de un precedente, como era la encuesta europea *Youth and history* publicada en 1997, trabajo evidentemente de mayor alcance que el que pretendemos aquí, y que fue llevado a cabo por varios países, incluido el nuestro, en el que se comprobaba la correlación existente entre la interpretación del pasado, la percepción del presente y las expectativas sobre el futuro que tienen los adolescentes europeos y el sentido de identidad respecto a una entidad supranacional como es el concepto de Europa, hemos procedido a elaborar una encuesta de 12 ítems (ver anexo) con el propósito de recoger cuáles son las concepciones, creencias y valores sobre su propia identidad, y respecto a otros colectivos culturalmente diferenciados, que tienen los aspirantes a maestros que cursan sus estudios en nuestra universidad y que, con todas las cautelas y restricciones que supone una muestra de reducidas dimensiones como la que hemos barajado, creemos que puede ser extrapolable, al menos, al conjunto de los estudiantes de Magisterio de Andalucía.

El estudio parte de una población total de 150 sujetos a los que se les ha aplicado la encuesta, de la que se ha extraído una muestra aleatoria de 50 cuestionarios que representan un tercio del universo poblacional estimado. Deducimos que la procedencia de los encuestados, en un porcentaje muy alto (81%), son originarios de Huelva, siendo el resto de otras provincias andaluzas o, y en menor proporción, de otra comunidad. En la segunda cuestión

hemos abordado el tema de la identidad propia para ver en qué grado quedaba expresada, pero también nos ha interesado mucho saber si los alumnos sienten más o menos identidad respecto a otras comunidades de nuestro mapa autonómico. Para ello hemos seleccionado las comunidades de Castilla-La Mancha, La Rioja, Cataluña, País Vasco, Galicia, Canarias y por supuesto Andalucía. Como era previsible, el resultado muestra que el 100% de los encuestados se sienten plenamente identificados con la comunidad a la que mayoritariamente pertenecen. Lo más significativo de este apartado es que la identidad manifestada respecto a las entidades territoriales incluidas en el estudio muestra rasgos diferenciadores respecto a cada una de ellas. Así tenemos una falta total de identificación con Euskadi y, en un porcentaje menor, aunque muy alto, los encuestados muestran poca sintonía con Cataluña y La Rioja, seguida de Castilla-La Mancha. En cambio con quienes sienten más plenamente su igualdad es con la Comunidad canaria.

Para comprobar cómo funciona la identidad respecto a entidades mayores, como es el marco de otras naciones, hemos dispuesto un elenco de países de amplio gradiente que va desde los de mayor proximidad geográfica o cultural como Portugal, Italia, Argentina, Cuba, Gran Bretaña, Alemania y Estados Unidos a los supuestamente más alejados de nuestro entorno cultural como pueden ser, Japón, Marruecos y Egipto. Al comparar las respuestas nos encontramos con que el único país con el que se sienten totalmente identificado es con España y solo un poco con Portugal y Cuba, en tercer lugar aparece EE. UU. y en cuarto, Gran Bretaña. En cambio Italia, tal vez el más similar de los países analizados respecto al nuestro, aparece en un sexto lugar, por detrás de Argentina. Este resultado no se corresponde con el juicio mayoritario de los alumnos de la asignatura de Cultura Andaluza, de los años precedentes. Cuando le preguntamos a dichos alumnos que, si tuvieran que elegir un país para vivir, cuál sería el elegido, la respuesta fue Italia por la gran semejanza climática y cultural respecto a la de nuestro país. Como puede verse en los datos reflejados en el anexo, la alta puntuación que se concentra en la casilla de los países con los que no se sienten para nada identificados corresponde en primer lugar a Egipto y Japón. El segundo puesto es compartido por países que, pese a estar formando parte del marco europeos, como Rusia o Alemania, son percibidos por los alumnos como muy alejados de su horizonte cultural. En cambio otros muy próximos geográfica e históricamente como es el caso de Marruecos caen fuera del apego emocional y cultural de los andaluces, pueblo que, paradójicamente, ha convivido durante mayor tiempo que otros de la península, con los componentes de la cultura islámica.

La cuarta cuestión, que consideramos guarda una estrecha correlación con la anterior, versa sobre el conocimiento que tienen los alumnos de los países con los que se sienten más identificados. El conocimiento que tenemos tanto de las cosas del mundo como de los países que hay a nuestro alrededor juega un papel decisivo, junto a otros medios de carácter más emocional y subjetivo, a la hora de emitir juicios de valor y mostrar nuestras preferencias. Pero

cómo se ha adquirido este conocimiento es un dato bastante revelador del que podemos tomar nota. Vemos que prioritariamente ese conocimiento ha venido por una de las vías de comunicación que nos mantiene interconectados e informados de cuanto acontece en el mundo, aunque ello discurra a miles de kilómetros de donde nos situamos: la televisión. El vehículo que con mayor fuerza de convicción y más directamente llega a todos, duplica a otras dos fuentes de transmisión de conocimiento: los libros y la escuela. En un porcentaje mucho menos significativo ese conocimiento viene mediado por el conocimiento directo a través de la residencia en otros países, los lazos familiares o los viajes y, en última instancia, por un aprendizaje vicario a través de otras personas.

El concepto de escala y de pertenencia o inclusión a distintos ámbitos de identidad queda recogido en el ítem, en el que se plantea si el grado de identidad es poco o mucho respecto a sentirse onubense, andaluz, español, europeo o formando parte de una unidad planetaria como es la de considerarse ciudadano del mundo. Deducimos del análisis de las respuestas, que ser onubense y andaluz es el mayor rango de identificación posible, pero eso no impide sentirse español al mismo tiempo. En cambio ser ciudadano europeo comienza a percibirse como algo bastante lejano y relativo; muy pocos son los que dicen sentirse muy europeos, anteponiendo incluso el sentirse ciudadano del mundo, que en cualquier caso sigue percibiéndose como algo abstracto y poco tangible. Algo similar sucede en el contexto anglosajón en el que se ha explorado la identidad, en el marco de un proyecto de educación para la ciudadanía europea, a través de la enseñanza de la historia (DAVIS, I., 1995). El conocimiento que tienen de Europa nuestros alumnos es igualmente un dato revelador cuyo interrogante ha dado pie a la siguiente pregunta en la que se les instaba a recordar algunos episodios relacionados con la historia de la vieja Europa. La respuesta nos hace cuestionarnos, una vez más, qué valor tiene para los alumnos el conocimiento de materias como la historia y la geografía o las ciencias sociales que han formado parte de su currículum en cursos precedentes, cuál es el grado de significatividad que ellos le conceden y en qué estriba el nulo o escaso interés mostrado hacia las mismas, según deducimos de las respuestas que nos dan.

Diecinueve de los cincuenta encuestados no recuerda ningún hecho relacionado con la historia europea. Entre los episodios recordados por el resto figuran, en orden de prioridad, la II Guerra Mundial y el euro. Siguen a estos aspectos dos hechos que, aunque formando parte de la historia de un país europeo, son hechos nacionales: la Constitución y la Guerra Civil. El resto de las respuestas minoritariamente emitidas aluden a la CEE, la Revolución Francesa, la caída del muro de Berlín y la Guerra del Golfo. Algunos llegan a señalar la Expo de Sevilla o las Olimpiadas de Barcelona. Ya hemos podido comprobar que tienen un escaso conocimiento de la historia en general, pero dentro de ella, cuando intentamos llegar a conocer qué aspectos de la historia en general les interesan mucho o poco, observamos que los que más les interesan, con arreglo a los enumerados en la cuestión nº 7, son los efectos del hombre sobre el

planeta y los relacionados con el deporte, la música, los espectáculos y otros similares, seguidos de los grandes descubrimientos y la cultura y los avances científicos. Entre los que no les gustan poco o nada figuran, en primer lugar, los alusivos a las ideas nacionalistas, seguidos de las guerras y revoluciones. Una cuestión importante es determinar el concepto que tienen de Europa nuestros estudiantes. La mayoría (76%) rechaza que Europa sea sólo una expresión geográfica, respuesta similar a la expresada por nuestros vecinos franceses. Los estudiantes están también ampliamente en desacuerdo (40%) con la idea de que la unión de las naciones europeas sea una amenaza para la identidad cultural de cada una de ellas, aunque el grupo que no sabe si eso puede llegar a ser posible es considerable (casi un tercio); en cambio están un poco de acuerdo en que Europa es un grupo de naciones blancas y ricas que causan o han causado la explotación de otros países (50%), pero también reconocen, si consideramos los que están de acuerdo y los que lo afirman con algunas reservas, que Europa es la cuna de la civilización occidental. La respuesta más optimista y esperanzada es la que alude a Europa como el gran escenario de naciones en el que es posible la paz y el desarrollo, sumando entre los que están totalmente de acuerdo y en parte de acuerdo, el 92% del total.

Los símbolos, junto a los rituales son factores decisivos en la creación de la identidad nacional, el medio ideal que permite a la gente hablar un lenguaje común, comportarse según un patrón y someterse a los mismos rituales pero, aunque parte de la fuerza de los símbolos, como dice GUIBERNAU (1996), procede de su capacidad para expresar continuidad con el pasado, necesitan ser constantemente reinterpretados e incluso recreados con el fin de que no deriven en estereotipos carentes de significados más profundos. Ese sentido de identidad simbólica es el que hemos querido detectar con la cuestión que plantea símbolos alusivos a distintas naciones y sus significados. Mediante una media ponderada hemos obtenido el siguiente resultado: la mayor identidad la muestran los jóvenes en torno a la Constitución española, como el primer bien que habría que salvaguardar de una catástrofe, seguido de la Carta de Derechos del Hombre y en tercer y cuarto lugar el edificio de la Alhambra y el edificio más emblemático de la ciudad en la que habita el alumno; en orden decreciente aparecerían la iglesia de S. Pedro, el Quijote, las cuevas de Altamira, la estatua de la Libertad, la torre Eiffel y los tres últimos puestos se reservan a el Partenón, la memoria del holocausto y la Odisea.

Otra de las cuestiones pretende sondear la actitud y sensibilidad ante el problema de los inmigrantes que es uno de los más graves que tiene nuestra sociedad. Según se desprende de las respuestas analizadas, observamos que algo más de un tercio se muestran indiferentes al hecho de que millares de personas de otras nacionalidades y culturas puedan vivir entre nosotros. Con una cifra similar hay otro grupo que opina que se debería permitir vivir a todos lo que vinieran a España y un 26% manifiesta que tendría que haber algunas restricciones a la permanencia de inmigrantes. Esta misma cuestión de la capacidad de aceptación de otros se traslada al escenario escolar y se pregunta a los futuros maestros lo que ellos piensan respecto

a si los niños se mostrarían más proclives a aceptar a otros niños dependiendo de la nacionalidad a la que pertenezcan. Para ello se les mostraba la nacionalidad de niños norteamericanos, suizos, chinos, árabes y peruanos. La opinión más generalizada de la mitad de la población analizada estima que aceptarían mejor a un norteamericano y a un suizo que a un niño chino, árabe o peruano. Más de la mitad opina que aceptarían igual a un norteamericano, suizo, chino o peruano, pero menos de la mitad dice que aceptarían igual a un niño árabe. En el grupo de los que opinan que aceptarían con ciertas reservas aparece el colectivo formado por árabes, chinos y peruanos.

La misma cuestión es trasladada al supuesto de que ellos, como maestros, tuvieran niños de las nacionalidades señaladas y las opiniones de algo más de la mitad de la muestra estimada es que sí tendrían algún tipo de problema. En cambio, algo menos de la mitad opina que no sería ningún problema tenerlos en clase. Al preguntárseles con quiénes tendrían más problemas de los niños enumerados, en mayor proporción opinan que con los niños árabes, a mayor distancia de los niños chinos y peruanos. Las razones esgrimidas se basan en las diferencias lingüísticas y en las costumbres que portan estos grupos humanos.

3. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LAS IDENTIDADES Y VALORES

A la hora de valorar en su conjunto las respuestas emitidas por el grupo de estudiantes se nos concita de entrada la siguiente interrogante: ¿sobre qué elementos se construyen las identidades y qué es lo que contribuye a conformar una imagen de aquello con lo que es factible la identificación y aquello otro que percibimos como ajeno, extraño o diferente? Parece que la cuestión primordial se inicia desde el momento en que un individuo se plantea ¿quién soy yo?, de tal manera que la identidad es una interpretación del yo que establece qué es la persona y dónde se sitúa en términos tanto sociales como psicológicos. BAUMEISTER (1986) habla de dos criterios a tener en cuenta a la hora de explorar los orígenes de las identidades, la continuidad en el tiempo y la diferenciación con respecto a los otros, y habla también de tres funciones que desempeñan las identidades para el individuo: ayudarle a elegir, posibilitarle las relaciones con los otros y reforzarle los lazos internos de solidaridad con los restantes miembros del grupo de pertenencia.

Los elementos de la cultura que porta cualquier grupo humano: los mitos, creencias, valores, costumbres y prácticas, pasan a ser interiorizados por el individuo a través del proceso de socialización y representan, a tenor de lo que dice GUIBERNAU (1996), «una fuerte inversión emocional» que en el caso de los encuestados funciona plenamente respecto a su propia identidad, la andaluza, pero que no se expresa con el mismo grado de refuerzo identitario respecto a los otros grupos tan próximos históricos y geográficamente como los constituidos por el resto de las comunidades que dibujan el Estado español, llegando incluso a manifestarse un

rechazo pleno respecto a algunos de ellos, como ya se ha indicado. Y es que España vive inmersa en una realidad problemática y compleja que ha llevado a BUENO (1999) a plantearse que definir el problema de España puede que no sea solo el de su unidad, sino el de determinar la naturaleza de esa unidad, es decir, de su identidad. España en la nueva realidad constitucional tiene ante sí el reto de mantener un fino equilibrio entre el respeto y tolerancia de las especificidades nacionalistas, forjadas a lo largo de su historicidad, y el de evitar la escisión o pérdida de alguna de sus unidades constitutivas, lo que pondría en peligro su condición como entidad mayor. El reforzamiento de una doble identidad interna debería ser un objetivo educativo que ayudaría a flexibilizar determinadas visiones reduccionistas favorecedoras de posturas intolerantes que desembocan en comportamiento y actitudes encubiertas o declaradamente racistas y xenóforas. Llegamos pues al punto en que cabe plantearnos si es posible tener más de una conciencia de pertenencia y si es así, que estas puedan funcionar por inclusión y no por exclusión. A tenor de dicha premisa traemos a colación las palabras de Maalouf:

Desde que dejé Líbano en 1976 para instalarme en Francia, cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento más francés o más libanés. Y mi respuesta es siempre la misma: ¡Las dos cosas! Y no porque quiera ser equilibrado o equitativo, sino porque mentiría si dijera otra cosa. Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy?

(Amín MAALOUF: *Identidades asesinas*, 11)

La mezcolanza y el movimiento continuo de personas que portan, cada una de ellas, su bagaje cultural originario pero que se ven obligadas a convivir en una situación de policulturas, puede llevarles a optar por dos alternativas: o bien se nutren y enriquecen en contacto con las señas de identidad de otros colectivos, o bien manifiestan un rechazo absoluto y provocan, al estar próximas, colisiones y enfrentamientos violentos que incluso pueden constituir una seria amenaza para la propia estabilidad social, lo que Maloouf denomina las «identidades asesinas»; algunos de cuyos ejemplos, por desgracia, nos resultan muy cercanos. Vivimos en una realidad social en la que no es posible mantener una sola identidad; por contra, nos vemos obligado a construir nuestra identidad particular, nacional, estatal o supranacional al mismo tiempo. Andalucía, Cataluña, Galicia, Extremadura o España, en su conjunto, forman parte de una entidad mayor, Europa, una construcción conceptual que comenzamos a construir y percibir como una conciencia ampliada que proyecta sus fronteras identitarias incluso más allá, allí donde comienzan los límites marcados por la conciencia planetaria. Pero este camino de identidades simultáneas es un aprendizaje lento al que nos vemos obligado a prestar atención desde las distintas instancias políticas, sociales y educativas.

Cuando revisamos las respuestas de los alumnos nos encontramos que éstos no encuentran problema al identificarse con su unidad vivencial más próxima y local, ser onubense, pero ello no impide sentirse plenamente andaluz y eso, al mismo tiempo no constituye obstáculo para percibir su pertenencia a España. En cambio, el resultado difiere sensiblemente cuando intentan encontrar su identificación europea y es que esa realidad es tan nueva como desconocida y queda al descubierto cuando se apela al recuerdo de algunos episodios relacionados con la historia de Europa. La ausencia de conciencia identitaria europea y de conocimiento de su historia no impide que haya un rechazo absoluto a considerarla sólo como una expresión geográfica. La noción de Europa, dice MORIN (1996), es la de una noción geográfica sin fronteras con Asia y una noción histórica de fronteras cambiantes que se caracteriza hoy día por la conciencia de las fragilidades culturales, energéticas, económicas, democráticas, morales, políticas y militares, pero que lleva asociada, de manera indisoluble, a la conciencia de tales fragilidades, la de ser depositaria de una herencia singular de valor universal. La conciencia identitaria cuando conocemos y compartimos el universo conceptual, vivencial, simbólico y emocional del otro se antoja algo más próxima, como es el caso de Portugal, Cuba o los Estados Unidos y es percibida como muy lejana aunque la proximidad geográfica sea evidentemente menor. Es el caso de Alemania o Marruecos.

¿Cuál es pues esa herencia universal europea de la que habla Morin? Europa, dice, se consolida como una entidad supranacional teniendo ante sí como modelo, imperfecto si se quiere, el primer proyecto universalista centrado en los principios igualitarios que devienen de la plena significación del concepto de ciudadano y que mantiene encendida la antorcha de la democracia heredada del mundo griego, de tal manera que esta concepción de la vida social ha pasado a ser el carácter político no solo de la Europa de finales de siglo sino el bien supremo al que aspiramos, porque la democracia es el único sistema que «instituye principios y reglas que respetan la individualidad y protegen la diversidad, incluso en sus formas más minoritarias» (MORIN, 1996, 179). ¿Se pone de manifiesto entre los jóvenes ese principio universalizante de equidad, igualdad y libertad en el que se encuentran salvaguardados los derechos de los ciudadanos, independientemente de su condición social, étnica o religiosa?

Deducimos que los derechos de los ciudadanos y los principios democráticos gozan de gran estima entre los jóvenes encuestados, ya que han situado en primer lugar como un valor que habría que preservar la Constitución española y la Carta de los Derechos del Hombre. En cambio, según las encuesta realizada a los jóvenes franceses (TUTIAUX-GUILLÓN y MOUSSEAU, 1998), la democracia no constituye un valor importante para la mayoría de estos alumnos (lo que no deja de ser sorprendente en un país en el que se promulgó la Carta de Derechos del Hombre y en el que la educación de la ciudadanía, bien a través de la historia o como una materia independiente, goza de considerable peso curricular), salvo para los que pertenecen a clases media-alta. Y es que la democracia como ese «vivir asociado y de experiencia comunicada conjunta-

mente», que decía Dewey, no puede ser un simple constructo que se aprende, ha de convertirse en un valor que traspase el plano de la abstracción del conocimiento para instalarse en la vivencia personal, escolar y social de cada sujeto.

Si la mayoría de las cuestiones formuladas han estado presididas por la conveniencia de conocer cuáles son algunos de los mecanismos que se activan para formar la conciencia individual, social o planetaria de identificación y pertenencia y cómo estos mecanismos actúan asumiendo o rechazando los elementos que configuran las identidades de otros colectivos, lo hemos hecho movidos fundamentalmente por el convencimiento de que dentro de las competencias formativas que ejercitamos al impartir las materias relacionadas con las ciencias sociales y ante la dimensión de globalización creciente que nos invade, tenemos necesidad de llevar al aula los problemas socialmente relevantes contribuyendo a crear espacios de entendimiento y de tolerancia en los que los principios de igualdad y solidaridad estén revestidos de una actitud de compromiso real con tales problemas. Pero ¿cómo vamos a materializar estos principios si nuestras propias ideas portan juicios de valoración sesgados respecto a determinadas nacionalidades o siguen impregnadas de los atávicos y viejos prejuicios raciales y culturales como los que históricamente han venido pesando respecto al mundo islámico en Andalucía? Nos movemos en la paradoja de rechazar y negar un mundo cuyo símbolo, la Alhambra, hemos elevado a la tercera categoría entre nuestras preferencias. A las respuestas emitidas en las cuestiones 11 y 12 remitimos.

4. EDUCAR PARA ADQUIRIR UNA CONCIENCIA SOLIDARIA E INTERPLANETARIA

En la era de la globalización, en la que se transmiten rutinariamente información e imágenes a lo largo del planeta, todos nos vemos en la necesidad de estar en contacto con los que piensan y viven de forma diferente y, pese a que nunca seremos capaces de ser los amos de nuestra historia, sí podemos y debemos encontrar la manera de controlar las riendas de ese «mundo desbocado» del que habla GIDDENS (2000). Desde un enfoque hermenéutico-reflexivo, consideramos que la enseñanza es una actividad compleja que viene determinada por el contexto en el que se produce y va siempre acompañada de opciones éticas, de un posicionamiento respecto a una escala de valores universales, que hemos convenido en considerar democráticos. Una escala que hay que construir conjuntamente como antídoto a la pérdida de los referentes éticos e identitarios que propicia una sociedad injusta e insolidaria con los más débiles, marginados o excluidos y que sirve para anteponer a cualquier otra señal de identidad la condición de sentirse un ser humano en plenitud «reinventando la solidaridad», como dice ARANGUREN (1998).

Las identidades no son círculos excluyentes, unas engloban a otras, pero los lazos que sostienen la identidad europea son aún muy frágiles, como hemos visto, por lo que constituyen

un terreno abonado para un currículum más ampliado que el de la enseñanza de la historia o las ciencias sociales, entendida la identidad europea, como dice VALLS (2000), no de forma reduccionista y excluyente, sino como una dimensión abierta al conjunto de las culturas que se mueven por el mundo en todas direcciones. Para abordar la enseñanza a partir de los problemas del mundo incluidos el de las identidades, hemos de acudir además de a las materias sociales a otras disciplinas. Recordemos el poder mediático que tiene la televisión para conocer e interpretar el mundo, muy superior al que comporta el aprendizaje de las materias sociales, como hemos visto, pero que tiene el peligro de ofrecer una imagen distorsionada o manipulada de la realidad.

Por ello MORIN (1999, 2000) al hablar de los desafíos del siglo XXI señala como uno de los retos de la globalización el de la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre un saber fragmentario entre las disciplinas por una parte, y por otra, la existencia de realidades multidimensionales, globales, transnacionales y planetarias de los problemas que hace necesario la adopción de una visión más transversal y polidisciplinar para abordarlos. Se impone pues la necesidad de educar en una conciencia de identidad planetaria desde la que asir los problemas globales y fundamentales para situar los conocimientos particulares y locales y enseñar la condición humana reuniendo y organizando los conocimientos dispersos de las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía. El destino planetario que señala Morin apunta a la adquisición de la identidad terrestre en cuyo seno también son factibles las otras identidades construidas. Pero esa conciencia universalista se forja ¿dentro o fuera del ámbito escolar? a tenor de lo que dice Vicent en el siguiente texto:

La gente que presume de ser ciudadano del mundo dice que el nacionalismo se cura viajando. Este principio fundamental suele enunciarse en las sobremesas de los buenos restaurantes después de probar unas exquisitas trufas. Sin duda, alguno de esos comensales comentará que también las ha probado en Nueva York, París, Berlín, Sydney, Honkong. El nacionalismo se cura viajando según a donde vayas. . . Pero la cosa cambia si en lugar de ir a ver el mundo es el mundo el que viene a verte a ti. Basta con un viaje en metro para que la humanidad te someta a prueba. Tendrás que admitir que un peruano toque la flauta en el andén, que un guineano toque el tambor en el pasillo, que un polaco toque el violín en un rellano y que estos virtuosos profesores, de pronto, se conviertan en mendigos con las manos extendidas y mientras das la limosna un apátrida te toque a ti el hígado con una navaja. . . Si en lugar de pertenecer al internacionalismo del Hilton en cuyo bar un pianista toca infinitamente la canción de *Amapola*, aceptas, como Walt Witman, que no hay un átomo de tu cuerpo que no pertenezca también a todos los tontos de pueblo, asesinos, prostitutas y castigados del mundo, solo entonces con el corazón lleno de miseria fermentada te convertirás en un ser universal.

(Manuel Vicent, *El País*, 24/12/2000)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*, París, INRP.
- ARANGUREN, L.A. (1998). *Reinventar la solidaridad*, Madrid, PPC.
- BAUMEISTER, R. (1986). *Identity: Cultural change and the struggle for self*, University Press, Oxford.
- BUENO, G. (1999). *España frente a Europa*, Barcelona, Alba Editorial.
- DAVIES, I. (1995). «Teaching and learning about the recent european past. One contribution to the development of european citizenship.» *Teaching History*, 81. 26-31.
- DOMÍNGUEZ, C., CUENCA, J. M^a (1999). «Espacio, territorio y frontera: reconceptualización para un currículum integrado, *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*, Logroño, Universidad de la Rioja.
- GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado*, Madrid, Taurus.
- GIDDENS, A. (1995). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorortu.
- GUIBERNAU, M. (1996). *Los nacionalismos*, Barcelona, Ariel.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editoria.
- MORIN, E. (1998). *Pensar Europa*, Barcelona, Gedisa.
- MORIN, E. (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, París, Seuil.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, París, Seuil.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M. J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, París, INRP.
- SÁBATO, E. (1999). *Antes del fin*, Barcelona, Seix Barral.
- VALLS, R. (2000). «La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia», en *Nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales. Con-Ciencia Social* 4. Sevilla Díada editora, 178-181.

ANEXO

1. Indica si has nacido en ...

Huelva: 38 / Otra provincia andaluza: 11 / Otra comunidad: 1 / Otro país: 0

2. Indica la comunidad autónoma con la que te sientes nada, poco, algo o muy identificado/a:

	CATALUÑA	ANDALUCÍA	GALICIA	PAÍS VASCO	CANARIAS	LA RIOJA	CASTILLA-LA MANCHA
Nada	30	—	23	40	19	36	27
Poco	7	—	15	7	8	9	12
Algo	2	—	6	2	19	4	7
Mucho	—	50	3	—	2	—	1

3. Identifícate con los siguientes países:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Alemania	37	11	1	—
Portugal	5	24	15	4
España	—	—	—	43
Gran Bretaña	32	14	1	—
Italia	22	16	5	—
Marruecos	36	10	2	1
Egipto	40	4	1	1
Cuba	24	24	2	3
Japón	38	8	4	—
Argentina	22	23	3	—
Rusia	40	3	1	—
Estados Unidos	22	24	1	—

4. Conoces los países con los que te has identificado?

Poco: 20 / Regular: 19 / Bastante: 7

¿Por qué te sientes identificado/a con ellos? _____

Lo que sabes de ellos, ¿cómo lo has adquirido? _____

5. ¿Cómo te sientes identificado respecto a ser ...?

	MUCHO	POCO	ALGO	NADA
Andaluz/a	50	—	2	—
Español/a	28	6	1	—
Europeo	16	9	23	—
Onubense (o de la ciudad donde vivas)	43	2	2	—
Ciudadano/a del mundo	22	7	14	—

6. Recuerdas algunos hechos antiguos relacionados con la historia de Europa? _____

7. ¿Cómo te interesan los temas históricos siguientes?

	MUCHO	POCO	ALGO	NADA
a. La vida cotidiana de las personas de cualquier tiempo	17	5	23	3
b. La vida de los reyes y personajes	18	8	28	28
c. Los grandes descubrimientos	33	6	12	—
d. Las guerras y revoluciones	13	15	21	3
e. La cultura y los avances científicos	30	7	14	—
f. Las ideas nacionalistas	2	18	12	17
g. El desarrollo de la democracia	26	10	14	—
h. Los efectos del hombre sobre el planeta	35	5	7	3
i. Otros temas (deportes, música, espectáculos, etc.)	33	4	15	—

8. ¿Crees que España debe permitir vivir en nuestro país ...?

	A NINGUNO	SÓLO ALGUNOS (13)	A TODOS (18)	ME DA IGUAL (17)
Ingleses	—	2	—	1
Chilenos	—	2	—	2
Franceses	—	3	1	1
Marroquíes	—	2	1	2
Checoslovacos	—	3	3	1
Nigerianos	2	2	—	—

9. ¿Estás de acuerdo con las siguientes expresiones?

	NADA DE ACUERDO	SÓLO UN POCO DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO SÉ
a. Europa es solo una expresión geográfica	38	6	2	4
b. Europa es la cuna de la civilización occidental	2	16	14	14
c. Europa es un grupo de naciones blancas, ricas causantes de la explotación económica de otros países	17	25	4	6
d. Europa es el gran escenario de las naciones para permitir la paz y el desarrollo	7	18	21	4
e. La unión de naciones bajo el nombre de Europa es una amenaza para la identidad cultural de cada una	20	8	7	15

10. Si hubiera una gran catástrofe, ¿qué salvarías por orden de importancia?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
La Alhambra	10	5	4	9	9	6	—	2	—	—	2	4
La torre Eiffel	2	4	—	2	2	5	14	7	4	4	4	2
La iglesia de San Pedro de Roma	—	1	5	9	6	7	5	4	5	6	6	—
La estatua de la Libertad	—	—	9	7	4	1	5	6	3	9	1	2
La Constitución española	24	13	2	2	2	—	1	4	—	1	—	—
El Quijote	2	2	9	2	7	4	3	4	3	2	9	—
Las cuevas de Altamira	2	—	4	7	7	3	4	7	4	3	5	4
El Partenón	2	1	—	6	6	4	6	8	5	5	2	2
La Carta de los Derechos del Hombre	13	20	6	1	—	2	—	4	4	3	—	—
La memoria del holocausto de la II Guerra mundial	1	3	6	—	—	4	2	2	6	—	2	15
La Odisea	—	—	2	4	2	2	2	—	8	8	7	10
El edificio más emblemático de tu ciudad	6	—	7	4	3	1	32	—	1	7	5	2

11. ¿Crees que los niños de 5-6 años aceptarían mejor o peor a un niño/a distinto/a si fuera ...?

	MEJOR	PEOR	IGUAL
Norteamericano	25	3	22
Suizo	12	3	33
Chino	5	—	27
Árabe	2	19	17
Peruano	6	12	31

12. Si tuvieras niños de esas nacionalidades sería...

un problema / no sería un problema / algún problema

¿Con cuáles tendrías más problemas? _____

¿Por qué? _____

EL CONOCIMIENTO Y LA VALORACIÓN DE LA U.E. EN UNIVERSITARIOS ASTURIANOS Y LEONESES

M^a del Rosario Piñeiro Peleteiro y M^a Cruz Melón Arias

Universidad de Oviedo

Rosario@correo.uniovi.es

Universidad de León

Dgemma@unileon.es

Esta comunicación tiene como objeto comprobar los conocimientos que estudiantes universitarios asturianos y leoneses tienen respecto a la Unión Europea, y analizar las valoraciones que realizan tanto respecto a toda la comunidad como a los países miembros.

INTRODUCCIÓN

El primero de enero de 1986 los españoles nos integramos en la U.E. como miembros de pleno derecho, después de la firma de la adhesión que tuvo lugar el 15 de junio del año anterior, 1985. Esta nueva situación puso en marcha un proceso que nos lleva a aceptar nuestra pertenencia a una unidad política y económica supranacional, pero también a una unidad cultural y social que rebasa el ámbito de nuestras fronteras. Ser ciudadanos de Europa supone la búsqueda, dentro del pluralismo de los estados miembros, de una realidad que los trasciende y que los une, una realidad que alcanza su máxima expresión en el terreno cultural. Como afirma BANÚS (1998: 9) *en Europa no hay desde hace muchos siglos, ningún fenómeno cultural de carácter sólo nacional. Toda la vida cultural es una continua interacción.*

¿Qué es Europa? ¿Qué significa este término? SCHUEDDEKOPF (1967) lo analiza primero desde un punto de vista negativo. Danilevski escribió en 1865 que Europa representaba al adversario que, desde siempre, se había opuesto al destino histórico de Rusia. El término, por