

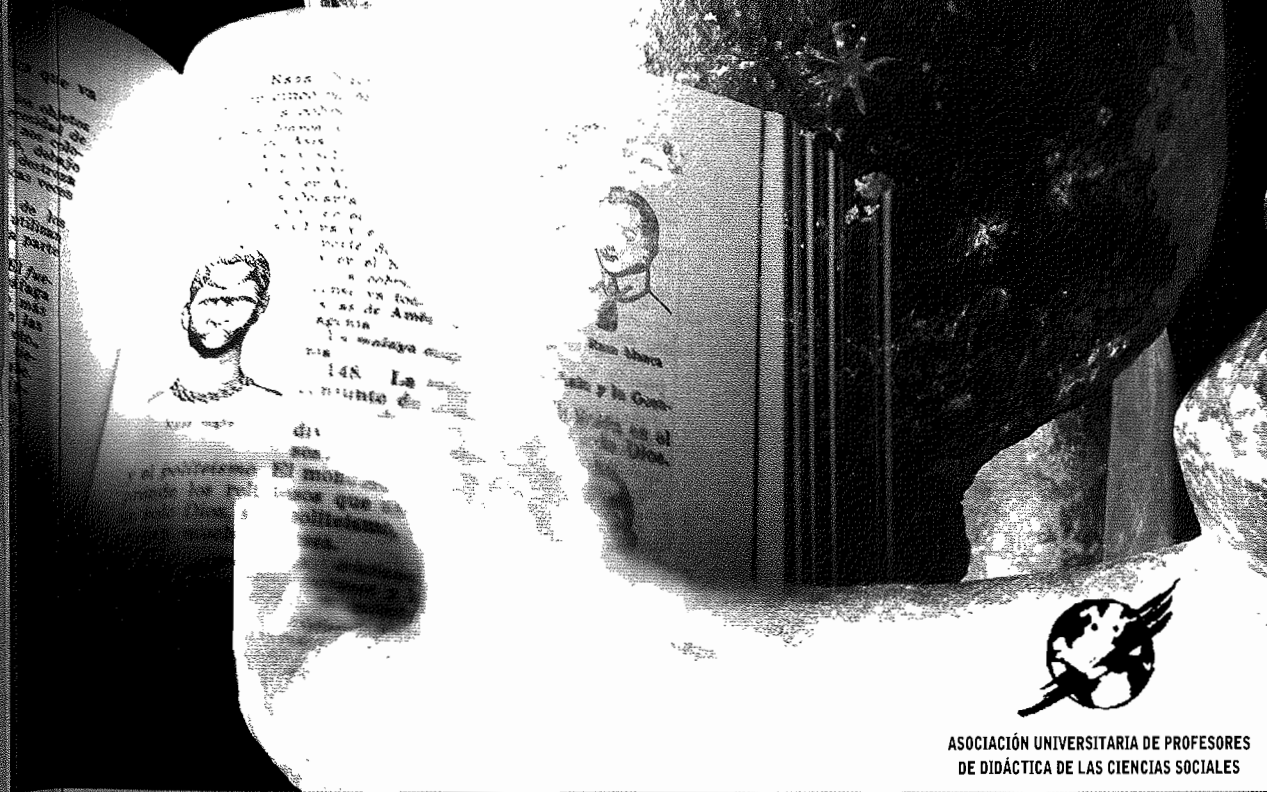
identidades
y territorios

identidades y territorios



un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales

un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDICIONES
KRK



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDICIONES
KRK

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ, FLORENCIO FRIERA SUÁREZ y ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO (eds.)

Identities and territories: a challenge for the didactics of the Social Sciences

Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ,
FLORENCIO FRIERA SUÁREZ Y
ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO (EDS.)

EDICIONES
KRK



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Oviedo, 2001

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN / XI

I. IDENTIDADES Y EDUCACIÓN / 3

GUSTAVO BUENO MARTÍNEZ

Identidades y educación: La perspectiva de un filósofo / 5

JOSÉ A. MOLINA RUIZ, JUAN GARCÍA ESCUDERO y SAGRARIO DÍAZ RUIZ

Distintas perspectivas de la funcionalidad social del sistema escolar dentro del paradigma marxista / 55

CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ y CATALINA ROMERO ROMERO

Acerca de la identidad / 69

MANUEL GARCÍA ESTRADA y AUREA CASCAJERO GARCÉS

Identidades y educación / 85

PILAR BLANCO LOZANO, DOMINGO ORTEGA GUTIÉRREZ y JOSEFINA SANTAMARTA REGUERA

El binomio identidades y territorio: Un desafío abierto / 93

ROSER BATLLORI OBIOLS

Identidad y conocimiento del medio desde una perspectiva cultural / 107

ANA CANDREVA

Educación, identidad y territorio de las comunidades pluriculturales: un reto para la didáctica de las ciencias sociales / 117

JESÚS MARÍA LÓPEZ ANDRÉS

Los procesos de identidad en la construcción de la conciencia social y la formación de los profesores de Ciencias Sociales / 131

II. NACIÓN E HISTORIA / 143

RAMÓN LÓPEZ FACAL

Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional / 145

© Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

© de esta edición, KRK ediciones. C/ Álvarez Lorenzana, 27. 33006 Oviedo

D.L.: AS-485/2001

ISBN: 84-95401-42-8

Grafinsa. Oviedo

FÉLIX GONZÁLEZ MARZO

El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: Exigencia científica y compromiso ético-social / 171

ERNESTO BALLESTEROS ARRANZ

Historia y educación / 179

HENAR HERRERO

Imaginario social e identidades colectivas: Forjar nacionalcatolicistas a través de la educación física / 187

GONZALO DE AMÉZOLA

Los héroes cabalgan todavía. Patriotismo, nacionalismo y reforma de contenidos en la enseñanza de la historia en Argentina / 203

ALICIA GRACIELA FUNES y LILIANA AGUIAR

La historia como disciplina escolar. Procesos globales y especificidades regionales / 215

LUIS OSANDÓN MILLAVIL

Las tensiones de una identidad y una ciudadanía democrática en América Latina. Una perspectiva desde la reforma curricular chilena en el área de historia y Ciencias Sociales / 229

RITA MARINA ALVAREZ DE ZAYAS

El desarrollo de la identidad y el curriculum de historia. Experiencias / 243

III. ACTITUDES ANTE IDENTIDADES Y TERRITORIOS / 259

Unión Europea / 259

NICOLE TUTIAUX-GUILLON

Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses / 261

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO y MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ

La educación de la ciudadanía europea en el nuevo siglo. Un proyecto Comenius de Investigación en Ciencias Sociales / 279

CONSUELO DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ y JOSÉ M^a CUENCA LÓPEZ

Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial / 293

M^a DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO y M^a CRUZ MELÓN ARIAS

El conocimiento y la valoración de la U.E. en universitarios asturianos y leoneses / 309

MARTA BATANERO DÍAZ

Varios espacios de referencia para el concepto de identidad / 323

CARMEN MARÍA FERNÁNDEZ GARCÍA

Las ciencias sociales y su importancia en la configuración de la identidad de los ciudadanos europeos / 331

ESTHER LÓPEZ TORRES

España: su historia y los europeos en libros de texto españoles / 339

España: Autonomías / 357

CECÍLIA LLOBET ROIG y CARMÉ VALLS CABRERA

Las preconcepciones de los estudiantes de magisterio sobre el sentimiento de pertenencia a Cataluña / 359

BEGOÑA MOLERO OTERO y AMPARO MORENO HERNÁNDEZ

La comprensión infantil de la identidad nacional en el País Vasco: el conocimiento del propio país / 373

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA y MARIANGELES DE LA CABA COLLADO

Las identidades en los libros de texto del conocimiento del medio / 385

EZEQUIEL GUERRA DE LA TORRE, RUBÉN NARANJO RODRÍGUEZ y ÁNGELES MESTRES IZQUIERDO

Transformación del territorio e identidad paisajística en el ámbito del archipiélago canario. Una propuesta didáctica / 399

CATALINA MONER MORA

Reflexión sobre la necesidad de trabajar el concepto de identidad en la formación del profesorado / 405

ALBERTO JOSÉ RODRÍGUEZ-FELGUEROSO

Literatura y paisaje. La percepción subjetiva del territorio asturiano en Palacio Valdés / 413

Multiculturalidad / 423

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE

Identidad, territorio y educación en la tolerancia y la solidaridad. Aportaciones didácticas / 425

LEONARDO ALANÍS FALANTES

La multiculturalidad invisible: ciencias sociales y construcción de la identidad de centro / 447

BEATRIZ AISENBERG

Una experiencia de enseñanza sobre migraciones. Conocer la diversidad para respetarla / 465

IV. IDENTIDADES Y EQUILIBRIO DE ESCALAS EN LOS CURRÍCULA / 477

EMÍLIA SANDE LEMOS

La globalización. Contribución al desarrollo de algunos itinerarios didácticos / 479

RAFAEL VALLS

La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las ciencias sociales / 485

MONTSERRAT CASAS VILALTA

Identidad local / conciencia territorial. Vivir y convivir en el marco local / 495

NATIVIDAD ISABEL ORTEGA MORALES

El patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica / 507

FLORENCIO FRIERA SUÁREZ

Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currícula / 517

PILAR COMES

¿Cómo pueden ayudarnos las nuevas tecnologías a desarrollar la identidad ciudadana? Rastres, un ejemplo de aplicación didáctica multimedia con vocación cívica / 529

MANUEL RODRÍGUEZ ALGARÍN y GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ

Educación para el consumo y didáctica de las ciencias sociales. Aportaciones para una propuesta educativa basada en la glocalidad / 539

MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ y DINA ESPINOSA BRILLA

Una propuesta axiológica para la construcción de la identidad global / 551

JESÚS ÁNGEL VALVERDE ORTEGA

La ciudad como identidad territorial: la delimitación del «territorio virtual» urbano / 557

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

Lo local y lo global como dimensiones de la problemática urbana. Aportaciones en relación con el conocimiento escolar / 567

FRANCISCO VALVERDE FERNÁNDEZ, CANDELARIA SEQUEIROS PUMAR y MIGUEL LOMA RUBIO

La ciudad y el patrimonio urbano como forjadores de identidad / 579

SILVIA SUSANA ALDEROQUI

Conceptos en fuga: de la calle vivida a la ciudad como objeto de estudio / 587

ANTONI GAVALDÀ TORRENTS

Identidades y equilibrios de escalas: debate para una mejora de la educación / 597

CARLOS GUITIÁN AYNETO

La reforma que viene, otra oportunidad perdida. Análisis de la última regulación del MEC / 609

INTRODUCCIÓN

El concepto de identidad, como muchos otros empleados en la Didáctica de las Ciencias Sociales, está sujeto al debate y a la controversia, por su fuerte carga ideológica. Sin embargo, ello no debe ser un obstáculo para quienes entendemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, debe preocuparse fundamentalmente de los problemas reales de la ciudadanía, procurando la formación de los alumnos para comprenderlos y aprender a afrontarlos. En este sentido, no cabe duda de que muchos de los conflictos sociales actuales, incluso los de carácter bélico, están de uno u otro modo relacionados con el menosprecio o marginación de los diferentes, cuando no con la construcción de una identidad superior y excluyente, que incide en la valoración de lo propio y en la negación o incompreensión del otro, de la diversidad. Así desde la guerra de los Balcanes, las continuas explosiones del fundamentalismo islámico, los brotes de movimientos racistas y xenófobos en la Unión Europea, o la consolidación del Estado de las Autonomías, la Ley de Extranjería y el debate de las Humanidades en nuestro país, por poner tan sólo algunos de los ejemplos más comunes, están atravesados por la problemática de las identidades. Constituye, pues, esta temática una de las preocupaciones más relevantes de la sociedad actual que la Didáctica de las Ciencias Sociales no puede ni debe soslayar, tanto en relación con la construcción del conocimiento profesional del profesorado, como en las propuestas de conocimiento escolar deseable para el alumnado.

La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales ha visto conveniente ante la relevancia social y, por tanto, educativa de esta problemática, convocar un foro de debate y reflexión publicando en este libro sus resultados. La aportación que puede suponer el mismo es la de recoger las últimas y más recientes reflexiones e investigaciones empíricas realizadas en España y en otros países de nuestro entorno cultural, principalmente Latinoamérica y Europa, bajo el título *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Los contenidos de las diferentes aportaciones se han estructurado en

cuatro capítulos: identidades y educación, nación e Historia, actitudes ante identidades y territorios e identidades y equilibrio de escalas en los currícula.

La tradición humanista en educación ha propuesto como principal finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales el interesar a los alumnos en la comprensión de quiénes somos y cómo somos para que sean conscientes de su identidad. Facilitar, pues, el autoconocimiento y autoaceptación de las personas se convierte así en el principal objetivo de una educación que pretenda trabajar la identidad humana. Ahora bien, en el proceso de afirmación de nuestra identidad, en el descubrimiento de nuestras señas de quiénes somos, estamos abocados irremisiblemente a bucear en nuestro pasado, tanto familiar como cultural, y, por otra parte, no podemos abordar el problema de nuestra subjetividad si no somos capaces de construir la imagen del otro, de conocer y aceptar a los demás. Desde esta perspectiva, la formación de la identidad es fruto de un proceso personal de indudables connotaciones sociales en el que es muy importante la orientación que se pueda dar desde la educación, de ahí que en el capítulo I de esta obra —*identidades y educación*— se presenten un total de ocho aportaciones que analizan la contribución de la educación a la formación de las identidades, y en particular el papel de la escuela, el profesor, el currículum y la enseñanza de las Ciencias Sociales en un proceso de construcción personal cada vez más complejo ante las tendencias uniformizadoras que pretende imponer la globalización y la pluriculturalidad de muchas de las comunidades en las que nos desenvolvemos.

En un segundo capítulo —*nación e historia*— se recogen otras ocho aportaciones en relación con el papel de la enseñanza de la Historia en la formación de la identidad nacional. No cabe duda, como la propia Real Academia de la Historia reconoce en su reciente informe sobre la enseñanza de la Historia en nuestro país, del papel que siempre desempeñó el pasado en la conformación de una conciencia nacional, de ahí la instrumentalización que se ha hecho de la misma tanto por el nacionalismo centralista español como por los nacionalismos periféricos. Precisamente esta problemática de la identidad nacional en relación con la enseñanza de la Historia es la que desató el llamado debate de las Humanidades que, finalmente, ha concluido con una reforma llevada a cabo en enero de 2001 del currículum oficial de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, que pretende reequilibrar, en lo que respecta a España y su historia, los elementos comunes y los elementos propios de cada autonomía. Los distintos autores que colaboran en este capítulo reflexionan sobre esta problemática analizando el concepto de nación que se construye con la enseñanza de la Historia y otras Ciencias Sociales, no sólo en nuestro país, sino también en el ámbito latinoamericano.

Por otra lado, en la tercera parte de esta obra que hemos titulado *actitudes ante identidades y territorios*, se incluyen una serie de trabajos de exploración de concepciones de alumnos y estudiantes para profesor que pretenden conocer las ideas del alumnado sobre la nación, los nacionalismos, la Unión Europea, las migraciones, la multiculturalidad. Son estudios de

enorme interés para valorar la influencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la construcción de estas identidades, así como para obtener orientaciones para la elaboración de propuestas de conocimiento escolar y la formación del profesorado.

Finalmente, en el cuarto capítulo se aborda una de las problemáticas más relevantes en relación con las identidades, la del *equilibrio de escalas en los currícula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Sobre esta cuestión, como es sabido, constituye un principio de muy sólida implantación en los currícula de nuestra área de conocimiento plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de la realidad próxima al alumno, entendiendo esta proximidad básicamente como territorial, lo que ha determinado un tipo de ordenación de los contenidos conforme a un modelo concéntrico de progresión. Sin embargo, en los actuales planteamientos didácticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales se fundamenta una visión de la proximidad no coincidente con la distancia territorial, que se concreta en propuestas curriculares orientadas hacia un equilibrio de escalas. Esta nueva perspectiva se justifica y concreta en las catorce aportaciones que se recogen en este último apartado.

Esperamos que esta publicación contribuya a un mayor y mejor conocimiento de esta temática entre el profesorado de Ciencias Sociales, y que tanto nuestros niños y niñas como nuestros jóvenes, descubran en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia una poderosa herramienta para construir su identidad personal mediante la tolerancia y la solidaridad, valorando y respetando lo ajeno y diferente.

Identidades y territorios: un reto
para la didáctica de las Ciencias Sociales

CAPÍTULO I

IDENTIDADES Y EDUCACIÓN

IDENTIDADES Y EDUCACIÓN: LA PERSPECTIVA DE UN FILÓSOFO

Gustavo Bueno Martínez

Universidad de Oviedo
fgbueno.es

INTRODUCCIÓN

El enunciado titular que los organizadores de este Simposio han tenido a bien proponerme como tema de mi intervención en este acto inaugural obliga, desde luego, a confrontar dos ideas de larga tradición: la *Idea de identidad* y la *Idea de educación*. Pero no de cualquier modo: los organizadores del congreso —y sospecho que muy especialmente su coordinador, el profesor Frieria Suárez— dan a entender que esperan que la confrontación se lleve a cabo «desde la perspectiva de un filósofo».

Ahora bien. Como quiera que yo me cuento entre aquellos que defienden la tesis de que a partir de un cierto nivel de desarrollo de la civilización, todos los hombres son filósofos (lo que no quiere decir que todos aquellos que se ocupan de la educación tengan que hacerlo desde una perspectiva filosófica, al menos explícita, si lo que les interesa es mantenerse en su perspectiva técnica o jurídica, o histórica, etc.) me creo obligado, por mi parte, a precisar cuál es la perspectiva filosófica desde la que voy a situarme al abordar el tema titular. Y no quiere ser otra sino la perspectiva académica (que habría que distinguir cuidadosamente de la filosofía universitaria, en la medida en la que ésta sea una filosofía «de profesores para profesores... de filosofía») que es la perspectiva de la dialéctica platónica, tal como es interpretada por el materialismo filosófico.

Pero la confrontación de las Ideas de *identidad* y *educación*, si nos atenemos a las prescripciones del platonismo, difícilmente podría llevarse a cabo tratándolas como si fueran dos Ideas «exentas» pero que habríamos decidido poner frente a frente. Las Ideas se nos presentan siempre en el contexto de una «sociedad de ideas», que tiene la estructura de una *symploké*, pero sólo a partir de tres ideas (y no de dos únicamente) podemos hablar de una «sociedad»: *tria faciunt collegia*.

Por mi parte supondré que las relaciones entre las Ideas de *identidad* y de *educación* se producen principalmente por la mediación de las Ideas de *cultura* y de *personalidad*. Como trataré de demostrar, la Idea de identidad se despliega en el terreno antropológico, según sus dos modalidades principales a través precisamente de la cultura y de la personalidad. En cambio, la Idea de educación sólo encontraría canalización precisa y propia a través de la Idea de identidad cultural. Esta asimetría puede ponernos ya sobre aviso de la dialéctica que, a nuestro juicio, actúa en la confrontación de las Ideas de educación y de identidad; una dialéctica que tiene mucho que ver con la dialéctica que media entre la «educación del hombre» y la «educación del ciudadano» (si utilizamos la fórmula que consagró la Asamblea Revolucionaria de 1789).

Sean suficientes estos presupuestos para dibujar los puntos principales en torno a los cuales discurrirá nuestra intervención en este Simposio.

En un primer punto (I) me ocuparé de las Ideas de cultura y de personalidad, como eslabones o términos medios elegidos para la confrontación que se nos ha propuesto.

En un segundo punto (II) esbozaré las dos principales modulaciones de la Idea de identidad más pertinentes para nuestro propósito: la modulación de la identidad esencial (que se expresa en el término griego *ísos*) y la modulación de la identidad sustancial (a la que corresponderá el término griego *autós*).

En el tercer punto (III) analizaré las conexiones entre educación y la identidad cultural y personal.

Por último, en unas palabras finales señalaré las líneas más destacables, desde una perspectiva práctica en la dialéctica de la confrontación entre las Ideas de educación y de identidad.

I. LAS IDEAS DE CULTURA Y PERSONALIDAD

1. Como el sintagma «cultura y personalidad», que nuestro planteamiento general del tema titular nos lleva a utilizar en la primera sección de nuestra exposición, es el rótulo de una ya clásica Escuela de Antropología (R. Linton, A. Kardiner, Erikson, etc.) tenemos que comenzar advirtiendo que nuestro tratamiento de los términos conjuntados en este sintagma no tiene directamente que ver con las directrices de la citada escuela, sin que ello quiera decir que haya que darle la espalda. Sencillamente se trata por mi parte, de bosquejar las líneas según las cuales consideramos que pueden ser dibujadas las Ideas de cultura y de personalidad, según sus propias dialécticas características.

2. Ante todo, nos parece imprescindible traer a primer plano, la distinción que media entre las ideas que, en otras ocasiones (*El mito de la cultura*, Editorial Prensa Ibérica, Barcelona 1997, 6ª edición, 297 págs.) hemos denominado *Idea tradicional* e *Idea moderna* de cultura.

El término *cultura* en su acepción de *cultura subjetiva* (*cultura animi* de Cicerón) funciona desde muy antiguo. La antigüedad de este concepto de cultura va asociada gramaticalmente a la condición adjetiva del término, que se utiliza como determinación de un sustantivo, generalmente en genitivo, en sintagmas tales como «cultura del espíritu» (la *cultura animi* de Cicerón), *agri-cultura* en Marco Porcio Catón, etc. He aquí una muestra castellana del siglo XV: «Por cuanto los del presente tiempo por detestable que las grandes e generosas personas en esto [i.e. *scientífica e ystorial scriptura*] se ocupen cuidando que los dedicados a la sciencial cultura no entiendan de las mundiales cosas e agibles tancto como ellos, e por esto los menosprecian, desejando de les encomendar administraciones activas...»¹. Sólo a partir del siglo XVIII aparecen usos gramaticales sustantivados y exentos del término «cultura», refiriéndose de un modo más o menos confuso a la idea objetiva de cultura en general, en el sentido que adquieren expresiones actuales como éstas: «la cultura y el hombre», «¿qué es cultura?», «historia de la cultura» y «filosofía de la cultura». Se ha observado² que el uso sustantivo del término cultura aparece contemporáneamente a la sustantivación del término «arte» en 1734, a raíz de la obra de Winckelmann (anteriormente, el término «arte» iría siempre inserto en sintagmas tales como «arte de amar», «arte de la esgrima», etc.). Los rarísimos usos sustantivados del término anteriores al siglo XVIII no irían referidos, en todo caso a la idea de cultura en sentido objetivo sino al concepto más preciso de «culturas hortelanas», por ejemplo «las culturas [por cultivos] del concejo de Oviedo».

«Cultura», en efecto, es una palabra latina que tiene que ver con la palabra griega *paideia*, traducida ordinariamente por «educación», «crianza», «formación» (*Bildung* en alemán). Una persona «con cultura» (antes se decía: una persona educada) es una persona que se ha cultivado, y mediante este cultivo ha llegado a adquirir determinados conocimientos o modales que la distinguen de las personas rústicas, incultas, ineducadas, *apaudetai* (también este concepto se aplica a los pueblos y naciones, no solamente a los individuos). Este concepto de cultura es indudablemente muy útil en la vida cotidiana como concepto taxonómico o clasificatorio, pues permite distinguir con rapidez, cuando se dan los parámetros adecuados, a las personas, poniéndolas en una de estas dos clases: personas (o pueblos) incultos y personas (o pueblos) cultos. Hay que subrayar que para que esta clasificación tenga viabilidad han de presuponerse dados los «parámetros» de esa cultura, que varían según épocas y sociedades. Por tanto, no todo aquello que una persona llega a adquirir como fruto de una disciplina intelectual subjetiva, es decir, por aprendizaje (en el sentido convencional de los etólogos y psicólogos de nuestros días) le sirve para convertirse en una persona culta, en relación con los parámetros de referencia. En el siglo XVII Quevedo ridiculizaba a las «cultas latiniparlas», es decir, no

¹ Enrique de Villena (1384-1434), en la *Carta dedicatoria* de su traducción de *La Eneida* (1428).

² Alois Dempf, *Filosofía de la cultura*, Revista de Occidente, Madrid 1933, pág. 19.

consideraba —fuese por misoginia, fuese por lo que fuese— que el dominio del latín, aunque fuese a medias, sirviera para convertir a una dama en persona culta. Ni tampoco consideraba auténticamente culto a quien, «en un solo día» —como dice en su *Aguja de mareantes*— incorporaba a su vocabulario los últimos barbarismos (fulgores por resplandores, navegar por marear, etc.). Sin embargo, las burlas de Quevedo contra los «cultos», basadas en variar el propio término o sintagma (culto latiniparla, cultero, cultería, cultedad, ...) sugieren que Quevedo empezaba a tomar en serio a quien en realidad llegaría a ser «culto» (desde luego, en sentido subjetivo) tras una disciplina que exigía «más de un solo día»; y decimos esto porque otros escritores de la época (Lope de Vega) aplicaban su crítica también al propio término «culto», considerándolo él mismo como «culterano» (un neologismo que, como sugiere Corominas, habría acaso sido forjado en el molde del escabroso, a la sazón, término «luterano»). Durante los años en los cuales se generalizaron las guías telefónicas nadie llegó a considerar personas cultas (sino dementes) a aquellas que solían intentar memorizar, tras esforzadas vigiliadas, listas prolongadas de números de teléfono, con expresión de sus propietarios (a pesar de que, si aceptásemos la definición de cultura de etólogos y psicólogos —«cultura es el resultado del aprendizaje»— habría que considerarlas como tales).

En realidad, los parámetros del concepto «persona culta» se constituyen por motivos históricos o sociales (llamados «convencionales», de un modo, por cierto, muy superficial) y que deben ser analizados en cada caso. A finales del siglo XIX y primera mitad del XX, los parámetros que la pequeña burguesía utilizaba para definir a una «señorita culta» implicaban, en España, saber hablar castellano correcto (sin acento gallego, catalán o andaluz), escribir con letra picuda, hablar un poco de francés, tocar algo de piano, saber algo de modas e indumentarias, poder hablar de determinadas novelas, distinguir París de Londres, y acaso también un retrato de Aníbal de otro de Napoleón III, o acaso mejor distinguir un retrato de Cleopatra de otro de Eugenia de Montijo. Estos parámetros definían la cultura por antonomasia (llamada por sus críticos «pequeñoburguesa»), pero, sobre todo, permitían distinguir a las *señoritas* de las amas de cría, de las limpiadoras o sencillamente de las mujeres pueblerinas, aunque fueran amas de casa o labradoras ricas. Todavía en los años de la postguerra española, años de consolidación de la mesocracia pequeñoburguesa, justificaban muchas familias el que sus hijas fuesen a la Universidad a estudiar «filosofía y letras» bajo el pretexto de que esos estudios les darían cultura (la aristocracia no necesitaba entonces enviar a sus hijas a la Universidad para hacerlas cultas, y las clases populares, que no podían enviar a sus hijas a la Universidad, tenían la posibilidad de enviarlas a las academias de «cultura general», para adquirir ciertos conocimientos que les habilitasen para ingresar en el círculo de las incipientes profesiones urbanas, tales como cajeras, mecanógrafas o telefonistas). En efecto, la Facultad de Filosofía y Letras en aquellos años era la que ofrecía enseñanzas lo más parecidas a las de la cultura femenina burguesa «convencional»: historia, francés, latín, literatura, geografía (por

desgracia, el *cultivo* del piano había que hacerlo por cuenta del profesor particular de la familia). En la España de los años 40 y 50 se decía que la Facultad de Filosofía y Letras era muy femenina. De hecho no se hubiera considerado adecuada para dar cultura a una señorita la carrera universitaria de Medicina o la de Química, o menos aún su ingreso en la Escuela de Ingenieros Industriales; ninguna de estas disciplinas daban cultura, sólo eran disciplinas técnicas, mecánicas, profesionales, propias para los varones de alto rango social y superior, distinto, sin duda, al de los varones que se entregaban a las disciplinas capaces de hacer de un hombre un fontanero o un peluquero.

Snow ha descrito muy bien esta situación referida a Inglaterra, observando la coexistencia de lo que él llama *las dos culturas*. Conviene advertir que esas dos culturas suelen ser entendidas, en principio, como dos especies de la cultura en sentido subjetivo; se trata, en este supuesto, de dos familias de parámetros de la misma idea subjetiva de la cultura (en esta línea ya Ortega pedía, antes que Snow, que se ampliase la extensión de la cultura a la física, a la astronomía, etc., pidiendo una «Facultad de Cultura»). También es verdad que Snow no deja de apelar a la idea de la cultura en el sentido objetivo que le dan los antropólogos («hablamos de dos culturas en un sentido similar a como se habla de cultura de La Tène, o de cultura de los trobriandeses»). Pero su interés va dirigido a la cultura subjetiva; la prueba es su propuesta de borrar las diferencias entre las dos culturas mediante una reforma de la educación, y él mismo propone a la Unión Soviética de los años 60 como un ejemplo a seguir al efecto.

En resolución, al concepto de cultura subjetiva hay que reconocerle una gran eficacia (dejando al margen sus significados etológico psicológicos) como concepto taxonómico en el terreno de las relaciones sociales, internas a una sociedad determinada, puesto que él es denotativo de diferencias de clase (baja, media, situación rural/urbana), o de estado (niño, adulto), una vez dados los parámetros cuya variabilidad relativa, sin embargo, no excluye su rigor discriminativo. Asimismo conviene subrayar el interés que, para la Sociología histórica, tiene siempre la determinación de las causas precisas por las cuales cristaliza, en una época y sociedad dada, un conjunto de parámetros y no otros, por qué el francés o el piano formaban parte de la dotación de una señorita culta y no el hebreo o el acordeón, y por qué se excluía de esa educación a la mecánica o a la medicina, consideradas propias para sus pretendientes, como futuros maridos, los ingenieros o los médicos. La «cultura señorita», por tanto, no solamente tenía que saber bastantes cosas, tenía también que ignorar otras muchas, estaba obligada a ignorarlas. Le estaba prohibido leer a Ovidio o a Boccaccio; el acordeón era de mal gusto y, desde luego, la culta señorita no necesitaba saber nada de Aristóteles, de Plotino o de Newton. Veblen, en su clásico análisis, en una época y sociedad dada, de la «clase ociosa», ofrecía interesantes hipótesis sobre los criterios que delimitan los parámetros de la cultura, en sentido subjetivo: estos criterios tendrían que ver con la voluntad de distanciamiento con las clases trabajadoras, y por ello incluían habilidades tales como el cuidado de las uñas (que demostraban

la ociosidad de sus manos) o hábitos «inútiles» tales como colección de botones antiguos o aprendizaje de lenguas muertas.

Nuestro interés se dirige, ante todo, hacia el análisis de la propia idea funcional (abstrayendo sus parámetros) de cultura subjetiva, en cuanto constituye la primera modulación, en el tiempo histórico, de la idea de cultura. Sería preferible, sin embargo, el uso del adjetivo «subjetual» en lugar del adjetivo «subjetivo», para designar a la cultura subjetiva, al menos cuando haya que evitar las connotaciones perturbadoras que suscita el término «subjetivo», en tanto que dice «íntimo», privado, espiritual, puesto que la cultura subjetiva también puede ser pública y corpórea, como por ejemplo la acción de cantar una canción popular o un aria de ópera; otras veces «subjetivo» arrastra armónicos peyorativos (tales como «inconsistente», «delirante», «inseguro» o «desprovisto de valor»). «Subjetual», en cambio, podemos referirlo estrictamente al sujeto corpóreo operatorio, al margen de otras connotaciones de signo axiológico negativo o positivo: la canción de un tenor, sea un jornalero, sea un profesional de la ópera, es subjetual, como subjetual es el éxtasis de un vidente cuando está siendo filmado, mientras balbucea descripciones de la Virgen que se le aparece; el habla (*parole* de Saussure) de un hispanohablante es subjetual frente a la «lengua española» (*langue* de Saussure) que es objetual. La cultura subjetual es necesariamente, por estructura, intrasomática, es decir, implica una modificación o moldeamiento —*Ausbildung*, dicen los alemanes— que el cuerpo adquiere tras un aprendizaje. Intrasomático no significa sólo, por tanto, «interior a la piel», sino simplemente algo que va referido al cuerpo operatorio, por oposición a la *cultura extrasomática* o también intersomática. La cultura intrasomática o subjetual no es, por tanto, cultura subjetiva íntima, en el sentido de invisible y sólo experimentable emic por el sujeto que «la incorpora», puesto que también un danzante, un gimnasta o un «culturista» son sujetos de cultura intrasomática, subjetual. Más difícil resulta, por ejemplo, la clasificación de los tatuajes, cuando los dibujos son los mismos que los que se utilizan en cerámicas, de suerte que la piel humana, como el barro, puedan ser interpretados como meros soportes. El término *cultus*, en latín de Velleius Paterculus, designaba ya al vestido, al porte externo de un individuo o «sujeto corpóreo». *Cultus* equivalía, por tanto, a arreglado, hermoso, como predicados subjetuales. Cuando decimos que esta cultura subjetual es estructuralmente intrasomática queremos subrayar que ella se resuelve en el cuerpo operatorio del sujeto (incluyendo su sistema de reflejos condicionados); pero no excluimos que, genéticamente, la cultura intrasomática esté determinada por modelos extrasomáticos (por ejemplo, la danza de un indio kwakiutl imitando la marcha del oso).

Pero afirmar que la cultura subjetual es la primera modulación de la idea de cultura es tanto como afirmar que esa modulación no se configura por oposición a las eventuales modulaciones ulteriores, y concretamente a la de la cultura objetiva (intersomática y extrasomática), aun cuando de ahí no pueda seguirse la recíproca (que la modulación «cultura

objetiva» no requiera, para configurarse como tal, oponerse a la modulación «cultura subjetual»). Tampoco se sigue que, desde un punto de vista sistemático, la exposición de la modulación «cultura subjetual» no agradezca su contraste con la modulación «cultura objetiva».

En cualquier caso, la acepción del término cultura, en cuanto cultura subjetual, es la primera históricamente hablando; en realidad podríamos tomarla como un concepto categorial, propio de la Etología y de la Psicología, equivalente al concepto de *aprendizaje*, en tanto se opone al concepto de *herencia*. La acepción primaria se mantiene tenazmente y en el mismo escenario en el que se configuraron las modulaciones modernas de la idea de cultura, del mismo modo a como los peces siguen nadando aun después de la aparición de los anfibios, de las aves y de los mamíferos, es decir, de otras clases de animales que se formaron a partir de ellos. Y, desde luego, es fácil comprender que la modulación o modulaciones primeras, aun permaneciendo como tales, puedan recibir, cuando hayan logrado ser re-definidas en alguna modulación envolvente, determinaciones nuevas que fácilmente se confundirán con las originarias al superponerse con ellas.

Pero la independencia de la primera acepción del término cultura, la cultura subjetiva o subjetual, no debe entenderse como una independencia absoluta respecto de ulteriores modulaciones, como si fuera un concepto originario, exento, y susceptible de haberse formado por sí mismo. Por el contrario, el concepto de cultura, como cultura subjetual, es el resultado de la transformación (por metáfora) de un concepto objetivo muy específico, aunque ligado directamente a conceptos subjetuales; un concepto objetivo que además está circunscrito a una institución que más adelante podrá ser incluida en la cultura objetiva extrasomática, a saber, el concepto de agricultura. *Agri-cultura* es el cultivo del campo (del verbo *colere* = cuidado, práctica, cultivo); *agricultura* incluye, por tanto, no sólo las operaciones subjetuales propias del labrador (arar, sembrar, recoger, trillar, etc.) sino también los resultados objetivos, sobre todo los campos labrados, las huertas cultivadas, que algunos textos antiguos designan como *culturas*. La modulación primera del concepto de cultura, la idea de cultura subjetiva o subjetual, se habría formado como una metáfora del concepto de agricultura, la metáfora que se funda en la correspondencia del alma intacta, virgen o salvaje, con el campo sin cultivar, salvaje (selvático); y el alma cultivada, gracias al estudio, que traza en ella sus surcos, con el campo labrado por el arado. Esta correspondencia da pie a la transformación metafórica del concepto de «cultura del campo» (agricultura, y en particular viticultura o silvicultura) en el concepto de «cultura del alma» (individual o colectiva): habrá personas cultivadas y personas incultas; habrá naciones cultas y naciones salvajes. Y aunque el *terminus a quo* de la metáfora sea una situación objetual (la cultura del campo), su *terminus ad quem* nos pone delante de una situación estrictamente subjetual, a saber, la del alma cultivada. La transformación metafórica invierte, por tanto, el momento objetivo de la agricultura, en el momento

subjetivo (subjetual) del alma en cuanto «campo (espiritual) cultivado». Dicho de otro modo, constituiría un grave descuido el intento orientado a considerar como una primera modulación de la idea general de cultura al concepto particular y objetivo de la *cultura agri*. *Este concepto particular (agricultura) no puede considerarse como una modulación general de la idea de cultura, sino como el punto de partida tecnológico de la primera modulación subjetual de la idea general*; lo que no excluye que, ulteriormente, el concepto particular de agricultura pueda considerarse precisamente como un caso particular (no como una modulación general) de la denotación de la idea general de cultura objetiva.

La idea de cultura objetiva, si nos atenemos a todo cuanto venimos diciendo, es una idea «moderna», y no cobra figura reconocible sino al final del siglo XVIII. Esta tesis es muy común aunque no sea universalmente compartida. Hemos intentado demostrar que las discrepancias entre quienes consideran a la idea de cultura como una idea «moderna» y entre quienes la consideran como una idea «antigua», de la tradición grecorromana, no es una discrepancia que pueda mantenerse únicamente en el terreno de la erudición histórica, en el terreno de la filología; es una discrepancia que está envuelta por la dialéctica de la oposición entre la «cultura subjetiva» y la «cultura objetiva». También hemos llamado la atención de cómo esta oposición no habría que entenderla como la oposición que pudiera corresponder a dos procesos o estructuras independientes, aunque acumulables o yuxtaponibles. La idea de cultura subjetiva es históricamente anterior a la idea de cultura objetiva, pero, una vez constituida ésta, aquella tenderá a ser re-expuesta desde la idea de cultura objetiva.

Ahora bien, la tendencia a reducir la cultura objetiva a la cultura subjetiva se mantiene, de manera incesante; sólo que ahora, una tal reducción equivale a una disolución de la idea de cultura objetiva. En cambio, la recíproca no se dará, porque la reexposición de la idea de cultura como «participación» en la cultura objetiva no implica tanto la disolución de la idea cuanto una reconstrucción de la misma. El peligro aparece en el momento de reinterpretar la «antigua» idea subjetiva de cultura en términos de la «moderna» reconstrucción de la idea de cultura. Pues una cosa es que, desde la idea moderna de cultura, esta operación pueda ser llevada a cabo, y otra cosa es que, no ya emic, sino ni siquiera en la posición etic de quien niega la idea objetiva de cultura, la idea de cultura subjetiva clásica haya de ser considerada necesariamente a la luz de la idea moderna de cultura. La prueba es que quien impugna esta idea puede seguir hablando de cultura subjetiva, no ya a título de participación en una idea considerada como inexistente, sino simplemente como cultivo de un individuo dado en campos tan diferentes como el arte, la poesía, el teatro, el atletismo o la conversación, cultivo que transformaría a ese individuo en individuo cultivado, «culto». Lo que importa pues es tener presente que la figura del individuo «cultivado» —frente al rústico, inculto, *apaideutos*— no supone de por sí una concepción global, orgánica, holística, de la cultura como un todo complejo constituido de partes entrelazadas y dotado de una vida propia; sólo requiere la delimita-

ción o circunscripción, en un material mucho más amplio, de un subconjunto de contenidos susceptibles de ser señalados como necesarios para un programa de cultivo, de educación.

Por este motivo, y en cualquier caso, la idea de cultura subjetiva tampoco puede hacerse equivalente, sin más, con el concepto etológico psicológico de «aprendizaje», en cuanto opuesto a «herencia genética». Sin duda, puede afirmarse la proposición de que toda cultura subjetiva requiere una disciplina, un aprendizaje; pero la recíproca no es admisible y no sólo en el terreno zoológico, sino tampoco en el antropológico. No porque alguien logre memorizar, tras férrea disciplina, las listas de los diez primeros números premiados en las loterías nacionales de los cien últimos años puede ser llamado «culto». El cultivo o aprendizaje que conduce a la *cultura animi* está seleccionado según criterios rigurosos; pero esta selección no se deriva de una idea de cultura subjetiva, sino de determinadas tablas ocasionales de valores vigentes en un grupo social «distinguido». La «cultura» se circunscribirá a él, y en el momento en que sus contenidos comiencen a ser compartidos por otras clases sociales inferiores el grupo distinguido, tendrá ese grupo que cambiar de contenidos para poder seguir distinguiéndose.

¿Hay alguna razón que explique por qué ni en la antigüedad, ni en la edad media, se conformó la idea de cultura objetiva o, dicho de otro modo, por qué los contenidos denotativos cubiertos por esa idea —herramientas, edificios, esculturas, obras literarias— permanecieron disociados, como *disjecta membra*? Para quienes consideran la idea de cultura como una idea efectiva, consistente, la pregunta tiene un sentido similar a esta otra: ¿por qué los matemáticos griegos clásicos no alcanzaron el concepto de «curvas cónicas»? Esta pregunta supone que el desarrollo de las necesidades de la sociedad antigua tenía suficiente con el manejo de los conceptos de elipse o de circunferencia. Sin embargo, para quienes consideren que la idea de cultura objetiva no es tan consistente como pueda serlo el concepto de curva cónica, la pregunta tiene que tomar otro sesgo, o incluso debe ser reformulada.

No procede iniciar aquí un análisis de este tipo de preguntas. Me limitaré en consecuencia a interpretar la pregunta propuesta como un modo indirecto de plantear la cuestión de hecho que comenzaremos refiriendo a la antigüedad: «¿hubo en la antigüedad una idea de cultura objetiva?» Desde este punto de vista la pregunta indirecta puede responderse de este modo: en la antigüedad no hubo idea de cultura objetiva porque las ideas que pudieran considerarse afines —no ya las que tienen que ver con la cultura subjetiva, de las que ya hemos hablado— no pueden ser confundidas con la idea de cultura objetiva; y aun cuando aquéllas puedan ser reinterpretadas desde ésta, el camino inverso está cerrado. Hasta un punto tal que podría afirmarse que las ideas antiguas de «técnica», «poesía», «pintura» o «arte», por ejemplo, o bien ideas tales como *latinitas* o *urbanitas*, bloqueaban la constitución de una idea de cultura en sentido objetivo.

En efecto, la técnica, las artes, la poesía, etc. habrían sido pensadas, en general, por los filósofos griegos (si dejamos de lado el angelismo que tampoco favorece la conformación de una

idea de cultura) desde una perspectiva naturalista, y ello en dos sentidos: el que se concreta en la idea de *instrumento* (*organon*) y el que se concreta en la idea de *imitación* (*mimesis*).

Los útiles (herramientas, indumentos, casas) serán conceptualizados como «instrumentos» de una naturaleza humana prefigurada, dentro de un orden viviente; por consiguiente, o bien los útiles humanos derivarán de un desarrollo tan natural como puedan serlo las telas de araña para las arañas o los nidos para las aves (y en algunas ocasiones —Demócrito, etc.— se atribuirá el origen de estos artificios humanos a la imitación de los animales) o bien, cuando vienen de arriba, lo harán para restaurar unas dotes naturales de las que los hombres habrían sido privados (citemos el mito de Prometeo). La visión instrumentalista de la tecnología, del arte, etc. presupone, en efecto, ya constituida una naturaleza humana y además a escala individual. Una naturaleza, por tanto, que lejos de constituirse o moldearse a través de las formas objetivas de la cultura resulta ser previa y anterior a ellas.

En cuanto a las artes no meramente «instrumentales», es decir, a las artes «liberales», o poéticas (aun cuando la *poiesis* se adscribía también a la creación de instrumentos: la *téchne* se define por Aristóteles precisamente en función de la *poiesis*) habrá que advertir también que su objetivo se ponía precisamente en la *mimesis* de paradigmas naturales (el arte, como imitación de la Naturaleza). Se ha dicho algunas veces que el término *mimesis* puede interpretarse como «imitación de la propia fuerza creadora de la Naturaleza»; si se aceptase tal interpretación, habría que concluir que esa fuerza creadora del hombre debiera figurar al lado de las fuerzas creadoras de otros animales (con lo que la «imitación» de esa fuerza, que se supone ya dada, estaría de más).

No pretendemos, con todo, insinuar que la extensión de la concepción instrumentalista fuese tan amplia que no dejara abierta ninguna posibilidad para reconocer la realidad de «estructuras objetivas envolventes» (de los individuos humanos que cooperan a su constitución). Estructuras objetivas de este orden —de cuya conceptualización podríamos esperar una mayor aproximación a la idea de cultura objetiva— fueron percibidas, particularmente, en el terreno político. «El todo (el Estado) es anterior a las partes (a los individuos)», dice Aristóteles (*Política*, 1253a); y en la *Prosopopeya de las Leyes* del Critón platónico, Sócrates nos presenta a las Leyes como entidades objetivas anteriores a los individuos, puesto que sólo por ellas sus padres se casaron, le engendraron y le educaron. Ahora bien, estas «estructuras envolventes» no fueron conceptualizadas por Platón o por Aristóteles como contenidos de un «Espíritu objetivo», o de una «Cultura objetiva», sino como estructuras analógicas a las que constituyen los enjambres de insectos o los rebaños de herbívoros. En todo caso, estaban pensadas al margen del arte o de la técnica. En realidad, la contraposición antigua entre griegos y bárbaros obligaba, de un modo u otro, a circunscribir los homólogos posibles de la Idea de cultura objetiva, en su función de cultura humanizadora, a la esfera de la cultura griega. Los bárbaros carecían de cultura o, lo que es lo mismo, la idea de cultura, en el sentido del «todo com-

plejo», en su dimensión distributiva, no estaba aún constituida. Por ello los conceptos objetivos que en la antigüedad podemos reconocer como más próximos al concepto moderno de cultura (al menos en el sentido «circunscrito» que esta idea hereda del humanismo renacentista) son conceptos particulares de su civilización. Conceptos que, coincidiendo con el comienzo de la hegemonía efectiva de Roma sobre los pueblos de su entorno, pudieron auto-presentarse como los paradigmas de la cultura universal. Dos son los principales conceptos objetivos que «circunscriben» materiales sin duda objetivos, aunque particulares, y que sin perjuicio de su significación para una *cultura animi*, pueden ser citados al respecto: el concepto de *aticismo* (o el concepto de *latinitas*, que Cicerón presentaba como traducción, en realidad «calco», del primero) y el concepto de *urbanitas*. *Aticismo* (*attikismos*) —y acaso también *helenismo* (*helenismos*)— es el modelo [circunscrito] a un estilo de hablar, al que se atribuye una validez universal; lo importante es subrayar que si *latinitas* se ofrecía como paradigma universal era por no contener elementos extranjeros, es decir, precisamente por su pureza: «latinitas est quae sermonem purum conservat ab omni vitium remotum», dice un texto procedente del círculo de Escipión, inspirado en teorías estoicas al estilo de Diógenes de Babilonia³. En cuanto al concepto de *urbanitas* sólo subrayaremos que su «radio de circunscripción» es más amplio que el de *latinitas*, pues, según el «canon de Quintiliano» incluye también otras virtudes y en todo caso, urbanidad se opone al rusticismo o paganismo (de *pagus* = villa rural).

Tampoco es suficiente suponer la modernidad de una idea, como la idea de cultura objetiva (o, también por ejemplo, la idea de progreso), para vernos obligados a plantearnos la cuestión de su origen histórico en sentido estricto, siempre que nos consideremos en condiciones de dar cuenta de la génesis de la idea a partir de circunstancias sociales más que históricas, en el sentido estricto (porque, en sentido amplio, también las circunstancias sociales son históricas). Lewis Mumford, John Bury, o después Gunther S. Stent, suponen que la idea de progreso se organizó en la época de la revolución industrial, como ideología característica de la burguesía, considerada como nueva «clase ascendente»: podría decirse, por tanto, que la génesis de la idea de progreso es tratada por estos autores, que se apoyaban en el «hecho» efectivo del progreso industrial, desde una perspectiva sociológica; porque lo que se proponían era presentar una derivación de la idea de progreso a partir del «ser social» de los hombres de la época moderna (nos acordaríamos aquí de la tesis de Marx: «es el ser social del hombre el que determina la conciencia, y no la conciencia el ser social»). De otro modo, se procede aquí como si aceptásemos la tesis según la cual «las ideas brotan de los hechos». Obviamente estos puntos de vista serán adecuados cuando efectivamente los cambios sociales hayan sido de tal

³ Véase Manuel C. Díaz y Díaz, «*Latinitas*, sobre la evolución de su concepto», en *Emérita*, vol. XIX, págs. 35-50, Madrid 1951.

índole que hayan dado lugar a situaciones nuevas. Llevando al límite el punto de vista de Mumford, Bury o Stent: la idea de progreso apareció en el siglo XVIII porque, *salva veritate*, fue entonces cuando efectivamente apareció en la Humanidad el verdadero progreso, industrial y social.

Pero, ¿puede decirse que sea este el caso de la idea de cultura? ¿Podría decirse que este sea también el caso de la idea de «gravitación» o de la idea de «evolución» en los siglos XVII y XIX respectivamente? ¿Acaso la gravitación no existía antes de Newton o la evolución antes de Darwin? Podrá no haber existido progreso industrial o tecnológico en la Edad Media, pero, ¿acaso no existía la cultura objetiva (más exactamente: aquello que pretende ser denotado por la idea de cultura objetiva) antes de Herder o de Fichte, del mismo modo que existía la gravitación antes de Newton o la evolución antes de Darwin? Es desde la propia idea de «cultura objetiva» desde donde tenemos que responder; dudar de esa existencia previa es dudar también de la idea de cultura objetiva.

En estos casos, tendremos que buscar, no sólo los precedentes sino más bien las ideas homólogas (no ya meramente análogas) a partir de las cuales poder entender la génesis de la idea nueva. Pues ahora, de lo que tratamos es de dar cuenta de la manera según la cual «se hacen presentes», o se «representan», en el sistema ideológico, las realidades actuantes (o tenidas por tales) que habrán encontrado su formulación precisa en épocas posteriores. En el caso límite, esta presencia podrá tener un grado nulo. Por ejemplo, la evolución de las especies no sería «visible» a escala de la observación ordinaria accesible a una sociedad campesina inmersa en los procesos de reproducción uniforme de la vida dados en un intervalo amplio de tiempo, dado el número limitado de las especies vegetales y animales de su entorno. Otras veces, el grado de presencia habrá de ser mucho más alto: es la situación de la gravitación, y en estos casos es en donde la investigación de las ideas homólogas previas se hace más perentoria. De todos modos, es evidente que la idea de cultura objetiva no ha podido formarse *ex nihilo*, sino a partir de ideas precursoras. Precursoras no tanto en el sentido de «precedentes» (anticipaciones, etc.) cuanto en el sentido de lo que en Zoología son los órganos análogos de una especie respecto de los de otra posterior, es decir, órganos que, precisamente por su morfología característica, desempeñan una función similar en un organismo determinado no precisamente a título de «anticipación» de organismos ulteriores. En cualquier caso subrayaremos la circunstancia de que la morfología de tales órganos se transforma muchas veces en otra distinta (a veces, incluso asume funciones nuevas si ha tenido lugar una evolución morfológica profunda del organismo hacia formas sucesoras, a la manera como las extremidades anteriores de los reptiles se transforman en las alas de las aves). En nuestro caso, «organismo» (de especie determinada) equivaldrá a «sociedad» (de una época determinada).

Nos situaremos, en resumen, en la situación de aquellas Ideas en cuya génesis no haya que poner únicamente al «ser social», sino precisamente también a otras ideas («órganos»)

característicos del «ser social» de las épocas precedentes. De este modo, la constitución histórica de la idea moderna de cultura tendría que ser explicada no ya tanto a partir únicamente del proceso de constitución de una nueva sociedad (la sociedad «moderna», la «burguesía industrial», etc.) cuanto a partir de la transformación de alguna idea que en la sociedad precursora de esta sociedad moderna pudiera considerarse como homóloga y análoga a la vez de la idea de cultura objetiva. La idea de cultura podrá ser presentada, entonces, como una idea que procede de la transformación (que comporta su desvanecimiento) de alguna idea anterior, sin por ello subestimar el papel que en la transformación misma pueda corresponder a los cambios sociales, económicos y políticos. A fin de cuentas, la transformación histórica de la idea precursora no podrá ser explicada por sí misma sino en el contexto de las transformaciones de la sociedad en función de la cual la idea homóloga-análoga precursora alcanzó su vida propia como Idea-fuerza. Será necesario, en cualquier caso, determinar cuál haya podido ser la «Idea homóloga-análoga» precursora y qué aspecto de la sociedad moderna (en tanto que evolución de la sociedad medieval o del «antiguo régimen») ha podido ser el impulso formal de la transformación de tal idea. Sintetizamos al máximo nuestros resultados en estas dos proposiciones:

1) La idea homóloga (y análoga) precursora (en la sociedad medieval y en el «Antiguo régimen») de la idea «moderna» de «Cultura» es la idea de la «Gracia». Dicho de otro modo: la idea moderna de un «Reino de la Cultura» es una transformación secularizada de la idea medieval del «Reino de la Gracia», una secularización que envuelve, desde luego, la «disolución» de la idea teológica.

2) Como motor principal de la transformación del «Reino de la Gracia» en el «Reino de la Cultura» habría que considerar el proceso de constitución de la «sociedad moderna» en la medida en que precisamente esa constitución comporta la cristalización de la idea de Nación, en su sentido político, como núcleo ideológico característico de la consolidación de los Estados modernos. De otro modo: la transformación de los Reinos medievales, como Estados sucesores del Imperio romano (pero coordinados mediante un «poder espiritual» internacional, representado por la Iglesia romana, bajo la cúpula del «Reino de la Gracia»), en Estados nacionales modernos, habría determinado la transformación de la idea del «Reino de la Gracia» (a través de la fragmentación de ese «Reino» consecutiva a la reforma protestante, en las Iglesias nacionales) en la idea de un «Reino de la Cultura».

El Reino de la Gracia es la gran idea teológica que irá tomando cuerpo a medida que la Iglesia católica vaya asumiendo las funciones de cúpula ideológica capaz de cobijar a los pueblos que han ido agregándose al Imperio romano, especialmente a partir del momento en el cual el Imperio reconoce al cristianismo como religión oficial. Se cita a San Pablo, es cierto, como el primer gran «teólogo de la Gracia»: «Habéis sido salvados gratuitamente por la fe, y esto no por vosotros, porque es un *don de Dios, no por las obras*, para que nadie se glo-

rie...» (*Efesios* 2,8-10); «no es que seamos capaces de pensar algo por nosotros... sino que nuestra capacidad es de Dios» (*II Corintios* 3,5); sobre todo en la *Epístola a los Romanos* (5,5: «La caridad de Dios se ha difundido en nuestros corazones por el Espíritu Santo, que se nos ha dado»). Sin embargo, la idea de la Gracia está pensada aquí todavía en función de unos referentes que se reducen al ámbito intelectual y moral, a saber, los que giran en torno a lo que serán llamadas «virtudes teológicas» (Fe, Esperanza y Caridad) y «dones del Espíritu Santo» (Sabiduría, Entendimiento, Ciencia, Consejo, Fortaleza, Piedad y Temor, según la enumeración inspirada en *Isaías* 11,2). Estos dones se llamaban también *carismas* (*chárisma* corresponde a Gracia), cuando se refieren a las gracias *gratis datae*⁴. San Pablo —que llama a veces a los carismas *pneumata*— subraya que los carismas son tan variables como las funciones del cuerpo natural y que —lo que aquí más nos interesa— aunque se dan a los individuos, les son dados para bien de la comunidad (*Corintios* 1,12). Habría sido, de todos modos, más tarde, en el curso de la consolidación de las responsabilidades educativas y administrativas que tuvo que asumir la Iglesia romana (frente a otras religiones y otras filosofías) cuando la idea de la Gracia incorpore una mayor cantidad de referentes mundanos, literarios, políticos, tecnológicos, arquitectónicos, artísticos, etc. En San Agustín, llamado el *doctor de la Gracia*, encontramos ya una concepción muy madura de la idea de un Reino de la Gracia, incluso de la idea de una *Gracia externa*, como conjunto de medios «extrasomáticos» —diríamos nosotros— tales como libros revelados, templos, etc., que son ofrecidos por Dios a los hombres para elevarlos a un estado superior, al estado de «gracia interna». El quebranto de la naturaleza humana causado por el pecado de Adán requiere la ayuda de la Gracia para que el hombre recupere incluso la plenitud de sus funciones naturales (y en este punto la doctrina de la Gracia recupera ideas platónicas del *Protágoras*). El Concilio II de Orange, aprobado por Bonifacio II en el año 529 —no deja de tener un cierto simbolismo la coincidencia de esta fecha con la del año en que el emperador Justiniano cerró la Escuela de Atenas— estableció, contra los semipelagianos, que *la Gracia de Dios no se puede conseguir por la humana invocación sino que es la misma Gracia «la que hace que invoquemos al Señor»*; y que «la Gracia de Dios es la que hace que podamos creer, querer, desear, esforzarnos y trabajar sólidamente...». *Mutatis mutandis*: contenidos de la «cultura subjetiva» (tales como creer, querer, etc.) aparecen aquí ya claramente envueltos en un Reino de la Gracia y determinados por ella.

La ideología «cósmica» del estoicismo imperial clásico se había quedado estrecha desde el momento en el que la experiencia directa del salvajismo de los pueblos bárbaros estaba haciendo perder la confianza en el lema «vivir conforme a la Naturaleza»; y esto, sobre todo, en el momento en el que los pueblos orientales y las religiones místicas estaban incorpo-

⁴ Ver Santiago Ramírez, *De Donis Spiritus Sancti*, en *Opera Omnia* (tomo VII), CSIC, Madrid 1974, pág. 21.

rándose al Imperio⁵. El emperador está a punto de perder su prestigio como fuente de justicia salvadora: es el amor, la caridad, lo único que puede salvar a los hombres. Por encima del emperador está el Espíritu Santo, «que del Padre y del Hijo procede»; y el Espíritu Santo está en función de la Iglesia universal, y algún hereje, como Sabelio, dirá que es la Iglesia misma. Es el Espíritu Santo, a través de la Iglesia fundada por Cristo, y no la naturaleza humana corrompida por el pecado, la única fuente de salvación.

La salvación de los hombres no podrá venir, en resolución, de la naturaleza humana, sino que vendrá de arriba, como un *don gratuito* o carisma ofrecido a los hombres y a su naturaleza corrompida. La naturaleza, por sí misma, no podría ponerse en pie aunque quisiera. Roma, fuera de la Gracia, es sólo Babilonia, dirá San Agustín⁶. Es la Gracia (como gracia medicinal) lo único que puede curar a los hombres de las heridas producidas por su caída; pero la Gracia no solamente restituye a los hombres a su estado natural, sino que los eleva (como Gracia elevante) por encima de su naturaleza animal, y, más aún, los pone en la presencia de Dios (como Gracia santificante). No por ello ha de creerse que la Gracia pueda venir a los hombres, y al mundo entero, en general, al margen de su naturaleza. La naturaleza debe estar dada, pero es la gracia quien no solamente la restaura, sino que también la eleva: *Gratia naturam non tollit sed perficit*. La Gracia es divina, pero no algo que haya que referir a la vida inmanente de Dios padre: la Gracia es increada, pero desciende a las criaturas constituyendo la habitación de la Santísima Trinidad en el alma justa. En la Edad Media, algún teólogo —como Pedro Lombardo, el «maestro de las Sentencias»— llegará a decir que la Gracia santificante es el mismo Espíritu Santo que se da a los hombres. Pero los dones del Espíritu no son, sin embargo, accidentes sobreañadidos, afines a los accidentes predicamentales, puesto que las formas sobrenaturales —en contra de lo que diría en su momento Domingo de Soto— no pueden contenerse en ninguna de las diez categorías en las que Aristóteles había dividido el ser natural. La Gracia afecta, aun siendo una cualidad, a la propia sustancia de los hombres («el segundo y más propio efecto suyo [de la Gracia] es hacer al alma graciosa y hermosa en los ojos de Dios», decía Fray Luis de Granada⁷). Por ello, los sitúa en un orden superior, en otro Reino, el Reino de la Gracia. La teología más radical, la de San Agustín en primer lugar, y la de los franciscanos «tradicionalistas» —como Roger Bacon— en segundo lugar, llegará a consolidar la tesis según la cual la Gracia es, en realidad, lo que hace que los descendientes de Adán, los hombres, estén situados en un plano superior a los animales, al Reino de

⁵ Puede verse el importante libro de Gonzalo Puente Ojea, *El fenómeno estoico en la sociedad antigua*, Siglo XXI, Madrid, 1995 (4ª ed.).

⁶ Véase nuestro ensayo «Lectura filosófica de 'La Ciudad de Dios' (variaciones sobre un tema, 35 años después)», en *Cuestiones cuodlibetales sobre Dios y la religión*, Mondadori, Madrid 1989, págs. 285-345.

⁷ *Introducción al Símbolo de la Fe*, III Parte, 11.

la Naturaleza. El mismo Santo Tomás (*Summa Theologiae*, I,94,3) viene a conceder la conveniencia de que el primer hombre, Adán, si es que estaba destinado a ser «el maestro de todos los hombres», estuviera adornado de una «ciencia sobrenatural», efecto de la Gracia santificante. Adán pecó, su naturaleza quedó, si no destruida, sí gravemente quebrantada; pero, en todo caso, había sido Adán en el Paraíso, en estado de Gracia, quien había impuesto los nombres a las cosas: los lenguajes característicos que utilizan los hombres, aunque corrompidos tras el castigo de Babel, proceden en realidad del lenguaje primitivo que Dios reveló a Adán. Es como si se sobrentendiese que el lenguaje humano tiene un origen sobre-natural, como lo tenían las revelaciones del mismo Dios a Moisés, a los profetas, a los evangelistas (San Pablo, *I Corintios* 12,8-10 enumera nueve carismas o gracias *gratis data* y entre ellas ocupan un puesto relevante los carismas lingüísticos: «palabras de sabiduría», «profecía», «don de interpretar», «glosolalia»). El lenguaje procede, en resumidas cuentas, de la Gracia de Dios, pero también la sociedad civil: ¿acaso el poder no viene de Dios? (no estará de más recordar a las nuevas generaciones que todavía en 1975 las monedas españolas llevaban inscrita en torno a la efigie del Jefe del Estado la siguiente leyenda: «Francisco Franco Caudillo de España por la Gracia de Dios»). Y también, desde luego, la familia, que sólo por el sacramento puede constituirse; la moral, la filosofía (¿acaso los filósofos griegos hubieran podido llegar tan alto si no hubieran copiado a Moisés?), incluso la capacidad artística que, ante todo, se habría aplicado a la construcción de los templos. Los cultos y ceremonias de los pueblos bárbaros, ¿no son ellos mismos restos degradados de la religión verdadera, o acaso parodias inspiradas por Satanás para burlarse de Cristo? Todavía no hace dos siglos el abate Gaume⁸ advertía cómo «las Vírgenes de Rafael, la cúpula de San Pedro en Roma, las catedrales góticas, la música de Mozart, de Pergolesi, de Haydn, el canto del Prefacio, el *Te Deum*, el *Stabat*, el *Lauda Sion*, el *Dies irae*, todos estos portentos y otros mil, son hijos del culto católico... Al culto católico debemos los más hermosos instrumentos de música, el órgano y la campana...». De hecho, puede decirse que el domingo, el día del Señor, en el que el pueblo de Dios escuchaba esas obras maestras se transformará, en menos de un siglo, en el día del ocio, el día en el que el pueblo podrá ir al auditorio o acaso también al templo, pero convertido en sala de conciertos.

En conclusión, parece innegable que la idea de un Reino de la Gracia, en cuanto opuesto al Reino de la Naturaleza (todavía en la *Monadología* de Leibniz está viva esta división de la realidad en esos dos reinos⁹) cerraba el paso a cualquier idea que pudiera aproximarse a la idea de

⁸ J. Gaume, *El catecismo de perseverancia*, tomo VII, Librería Religiosa, Barcelona 1857, págs. 21-ss.

⁹ Leibniz, *Monadología*: «87. Del mismo modo que antes hemos establecido una Armonía perfecta entre dos Reinos Naturales, el de las causas Eficientes y el de las Finales, debemos señalar aquí también otra armonía entre el reino Físico de la Naturaleza y el reino Moral de la Gracia, esto es, entre Dios considerado como Arquitecto de la Máquina del universo y Dios considerado como Monarca de la ciudad divina de los Espíritus»; traducción española de Julián Velarde, en la edición trilingüe, con una introducción de Gustavo Bueno, de Pentalfa, Oviedo 1981, pág. 153.

cultura objetiva universal. De este modo, así como en la antigüedad la idea de una naturaleza humana preestablecida no dejaba lugar alguno a una idea de cultura objetiva, en la edad media europea habría sido la idea de un Reino de la Gracia la que excluía toda posibilidad de pensar en un «mundo espiritual» que, sin necesidad de ser entendido como emanación milagrosa y gratuita del Espíritu Santo, pudiese, sin embargo, considerarse como característico y constitutivo del hombre, en cuanto ser *sui generis*, respecto de las naturalezas animales; un mundo cultural que, en cierto modo, podría también considerarse sobre-natural.

Por otra parte nos parece casi imposible dejar de advertir la analogía entre las funciones desempeñadas por el Reino de la Gracia frente al Reino de la Naturaleza y las que se encomendarán después al Reino de la Cultura respecto de ese mismo (en lo fundamental) Reino de la Naturaleza. Más aún, las doctrinas de los teólogos orientadas a ofrecer esquemas de conexión entre el Reino de la Naturaleza y el Reino de la Gracia se desarrollaron siguiendo alternativas cuyo paralelismo con las alternativas doctrinales según las cuales los antropólogos o etólogos de nuestros días tratan de explicar las relaciones entre la Naturaleza y la Cultura no deja de producir asombro. Los historiadores de la teología suelen clasificar las doctrinas de referencia en dos grandes grupos, a saber: doctrinas *naturalistas* y doctrinas *sobrenaturalistas*. No deja de tener interés el constatar que las doctrinas «naturalistas» fueron consideradas, en general, como desviaciones heterodoxas de la doctrina «sobrenaturalista» de la Gracia propuesta por los Concilios, los Papas o los Doctores de la Iglesia.

Por lo demás, tanto el naturalismo como el sobrenaturalismo se ofrecieron ya en una versión moderada, ya en una versión radical. Así, por ejemplo, el naturalismo radical se habría abierto paso en el siglo IV, en la forma del «pelagianismo» (los monjes Pelagio y Celestio fueron condenados, no sólo por San Agustín, sino también por los papas Inocencio I y Zósimo, a principios del siglo V). El naturalismo moderado, es decir, el llamado «semipelagianismo», fue defendido por el abad Casiano, un monje de la Galia meridional que murió hacia el 435, que había negado la necesidad de la Gracia para que se produjera el primer movimiento hacia la Fe (la Gracia comenzaría, según él, a actuar una vez que hubiera tenido lugar ese primer movimiento). También la doctrina sobrenaturalista de la Gracia tuvo una versión radical (la doctrina de San Agustín contra Pelagio o, más tarde, la misma doctrina de Calvino según la cual la naturaleza humana, por sí misma, no puede acercarse a la Gracia, que es una asistencia que le viene de lo alto, constriñendo a su naturaleza pecadora) y una versión moderada (cuya expresión más madura tomaría forma en la doctrina de Santo Tomás de Aquino).

Ahora bien, ¿acaso carece de sentido afirmar que en los debates de los etólogos y antropólogos, las posiciones del «naturalismo innatista» de muchos «sociobiólogos de la cultura» guarda un estrecho paralelismo con el naturalismo radical de los teólogos de la Gracia? Un paralelismo que nos autorizará a hablar del «pelagianismo» de Konrad Lorenz o de Edward O. Wilson, como si estos fueran los Pelagios de la teoría de la cultura humana. Y, ¿no podemos considerar como

«semipelagianismo etológico» (o antropológico) a la teoría de una preprogramación cultural, pero epigenética, en el hombre? Eibl-Eibesfeldt reproduciría, en otro escenario¹⁰ los papeles que desempeñó en el suyo el abad Casiano: Eibl-Eibesfeldt sería el abad Casiano de la teoría de la cultura. En cuanto al sobrenaturalismo: ¿se dirá que carece de sentido ponerlo en correspondencia con el llamado «ambientalismo»? Las posiciones más radicales —Freud, Klages, Bandura— podrían considerarse como una suerte de agustinismo (también: calvinismo o jansenismo) cultural, incluso en el punto que establece que la cultura es represión de los instintos naturales, salvajes o pecaminosos, que necesitan de una rigurosa disciplina sobrenatural. Por su parte, las posiciones más moderadas, las del tomismo, encontrarían su réplica en posiciones tales como las de Skinner: el «refuerzo» que Skinner pide para que se mantengan los hábitos adquiridos, y que ha de proporcionar, desde arriba, el educador, corresponde a la «perseverancia» que el hombre necesita después de haber sido justificado por la Gracia de Dios.

En todo caso, la Gracia santificante, como Gracia medicinal y elevante, es lo que «justifica» al hombre en el mundo y le confiere su dignidad y elegancia propias. Son exactamente las mismas funciones que más tarde se asignarán a la Cultura. Por ello decimos que la idea de un Reino de la Cultura —de una cultura medicinal, «ortopédica», que remedia, como un conjunto de prótesis, la supuesta debilidad innata de la criatura, es decir de la cría humana, pero sobre todo de una cultura elevante y justificante— es la secularización de la idea del Reino cristiano de la Gracia, que también es medicinal, elevante y santificante. La «dignidad del hombre», que el cristianismo hacía consistir en la superioridad que la Gracia le había conferido por encima de los animales, y aun de los ángeles, podrá fundarse después, a través de la cultura, no ya tanto en su divinidad, cuanto en su humanidad. Las propias «ciencias divinas» —la Teología dogmática, la ciencia de la religión, etc.— terminarán convirtiéndose en ciencias humanas. Cicerón, en su *Pro Archia*, ya había señalado el «parentesco o unidad de todas las artes *quae ad humanitatem pertinent*». Probablemente estaba exaltando a los oradores o poetas (latinos o griegos) frente a los animales (si nos acordamos de Salustio: *omnis homines...*) y a los bárbaros, esclavos o siervos, dedicados a trabajos «manuales o mecánicos». La contraposición de Cicerón entre artes nobles y artes serviles, a través de la oposición ulterior entre las armas y las letras, llegará hasta la oposición de las dos culturas que formuló Snow. Pero precisamente la idea moderna de Cultura llegará a englobar tanto a las letras humanas como a las letras divinas.

La secularización en la que hacemos consistir el proceso de constitución de un Reino de la Cultura, en sentido universal, implica un eclipse de la fe en el Espíritu Santo. El eclipse de un Espíritu que, a través de la reforma de Lutero, había comenzado a soplar no ya a través de Roma sino a través del «fuero interno» de cada hombre (uno de los resultados de este nuevo «modo de inspiración» será la Psicología, considerada como disciplina introspectiva: el

¹⁰ Irenäus Eibl-Eibesfeldt, *El hombre preprogramado* (1973), Alianza, Madrid 1977.

mismo término «Psicología» fue inventado por un escritor protestante, Goclenius, en 1590). Sin embargo, el nuevo cauce por donde el soplo del Espíritu llegará a los hombres de la nueva época será el cauce de las asambleas constituidas por los hombres de los pueblos más diversos. El Espíritu Santo, elevante y santificante, se transformará en el Espíritu de ese pueblo, y será conocido como *Volksgeist*. Es ahora cuando podremos hablar de una confluencia o «evolución convergente» de la idea del Reino de la Gracia (en tanto evoluciona hacia la idea del Reino de la Cultura) y de la idea de la Iglesia del Espíritu Santo (en tanto evoluciona hacia la idea de un Pueblo o Nación dotados de un Espíritu propio: la Santa Rusia, la Santa Alemania). La evolución de la idea de un Pueblo de Dios hacia la idea de Nación no sería disociable, según esto, de la evolución de la idea de un Reino de la Gracia hacia la idea de un Reino de la Cultura. Esto dicho sin perjuicio de que las fases de los cursos respectivos de estas evoluciones puedan mantener ritmos relativamente independientes. Sin embargo, sólo cuando atendemos a la génesis de estas ideas, la confluencia de estos cursos mismos cuando se constata como un hecho (por ejemplo, en el contexto de la idea del Estado de Cultura que ya hemos analizado) resulta inteligible. Pues estos cursos se realimentan mutuamente no sólo en el proceso de constitución del «mito de la cultura», en general, sino también en el proceso de constitución del «mito de la cultura nacional», en particular.

3. Pero no podemos dejar de lado la célebre definición que E. Tylor dio de la cultura, en cuanto campo de la Etnografía o de la Antropología.

Lo que nos interesa es determinar el perfil de la idea de cultura que nos fue abierto precisamente por la Antropología clásica que pretendió ajustarse al formato de las ciencias nomotéticas del positivismo. Como tenemos que ceñirnos a lo esencial, nos limitaremos a analizar, y muy brevemente, la idea de cultura que nos ofreció, precisamente desde una perspectiva explícitamente gnoseológica, uno de los fundadores de la Antropología científica (según algunos «el fundador»), a saber, Edward B. Tylor, en 1871: «La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad»¹¹. Esta definición, que es citada una y otra vez por las obras de «Antropología científica» —lo que demuestra su condición de referencia clásica— contiene, a nuestro juicio, las características más importantes de una idea de cultura delineada desde la perspectiva gnoseológica de la Antropología, en el sentido consabido. Las consideraciones que vamos a formular quieren mantenerse estrictamente en el terreno de esa correlación entre la idea de cultura y la ciencia que, con el nombre de Antro-

¹¹ Edward B. Tylor, *Primitive culture*, Chicago 1871. Edición española, *Cultura primitiva*, Ayuso, Madrid 1977.

pología, se propone, como campo propio de investigación, precisamente a la Cultura, en toda su globalidad.

Ante todo, conviene observar que la cultura a la que se refiere Tylor se ajusta mejor al concepto de «cultura objetiva» que a ningún otro. Es cierto que, en su definición, Tylor utiliza el término «hábito», un concepto tradicional, escolástico, evidentemente subjetual, ligado al concepto etológico psicológico de aprendizaje por «repetición de actos»; pero esta utilización está inserta a su vez en un contexto social («hábitos adquiridos por el hombre *en cuanto* miembro de una sociedad»), lo que permite concluir que el sujeto humano es considerado más que desde su subjetividad intrasomática (etológica, psicológica o fisiológica) desde su condición de sujeto moldeable por unas pautas objetivas socialmente cristalizadas y, por tanto, vinculadas a la realidad no sólo intrasomática, sino también extrasomática. (En la definición, la cultura extrasomática sólo esta representada, es cierto, por el *arte* y el *conocimiento* —si este es científico—, pues los otros contenidos citados —costumbres, derecho— son, a lo sumo, intersomáticos; sin embargo bajo el rótulo «arte» cabe incluir también las tecnologías, como se comprueba, al margen de consideraciones filológicas, deteniéndonos en el contenido del libro). No pretendemos disimular el sesgo subjetivista que en la definición de Tylor impregna su idea de cultura; lo que queremos subrayar es cómo esta dimensión subjetual de la cultura, tradicional en el concepto, como hemos dicho, aparece de hecho, ya en la propia definición de Tylor, desbordada y envuelta (o «reabsorbida») en una idea ejercida de «cultura objetiva» cuya efectividad, al menos genética, con la «idea alemana» de cultura no sería tampoco conveniente disimular.

Esto supuesto, desde luego, lo decisivo es la utilización de la fórmula «todo complejo» (*complex whole*) en el inicio de la definición. Esta fórmula inicial es precisamente lo que nos indica que la idea de cultura que va a definirse es la cultura considerada desde una perspectiva lógico-material, gnoseológica, puesto que la fórmula «todo complejo» nos remite, desde luego, a una idea de naturaleza lógico material (Tylor no ha dicho, apelando a fórmulas ontológicas, «la cultura es la expresión del espíritu» o bien «la cultura es un organismo viviente»). También es verdad que Tylor no era precisamente un filósofo de la ciencia, pero sí era un investigador que necesitaba «filosofar sobre la marcha» en sus empresas fundacionales. Queremos dar a entender con esto que, aunque la fórmula «todo complejo» aparezca utilizada en la definición de Tylor sin mayores explicaciones o, si se prefiere, en estado de indefinición (por no decir, de oscuridad y confusión), no por ello estamos legitimados a suponer que en ella no están actuando los componentes lógico materiales más característicos expresados en esa fórmula. En efecto, o la fórmula «todo complejo» es redundante y la «complejidad» no añade nada al «todo» (¿cómo un todo podría ser simple, es decir, sin partes?) o, si contiene algún sentido propio, será debido a que la «complejidad» no va referida tanto a las partes ya comprendidas en el concepto de «todo indiferenciado», sino a los propios «momentos del todo» que, según la definición, la cultura dice ser.

Pero sólo conocemos dos momentos o modos generalísimos del todo que, sin duda, y necesariamente, habrán de estar presentes en esta definición inaugural: el momento *distributivo* (característico de las totalidades distributivas, designadas por la letra \mathcal{T}) y el momento *atributivo* (característico de las totalidades atributivas, designadas por la letra T)¹². Las partes de un todo distributivo se llaman partes lógicas o potenciales; las partes de un todo atributivo pueden ser partes integrantes, determinantes o constituyentes. Si representamos estas relaciones, cuando sea posible, en una matriz rectangular, podremos llamar «longitudinales» a las partes distributivas que figuren como cabeceras de columnas, y «transversales» a las partes atributivas que figuren como cabeceras de filas. Una totalidad distributiva, o totalidad \mathcal{T} , es un género que se distribuye unívocamente en sus especies, o una especie que se distribuye unívocamente en sus individuos discretos, o un concepto analógico de proporcionalidad que se distribuye en sus inferiores (la clase distributiva de los poliedros regulares es la totalidad de las diferentes especies de poliedros —cubos, tetraedros, etc.— que, como partes lógicas son estructuralmente independientes entre sí). Una totalidad atributiva es una multiplicidad de partes integrantes, determinantes o constituyentes «concatenadas», y segregables de las multiplicidades constitutivas de su entorno (un poliedro regular, un cubo, es la totalidad atributiva de sus seis caras, ocho vértices y doce aristas segregables de otros poliedros, incluso del octaedro conjugado en el que el cubo puede inscribirse). Por lo demás, una totalidad distributiva puede darse en el contexto de constitución de una totalidad atributiva dada a otro nivel lógico material: la totalidad distributiva del género *homo* (respecto de sus especies) puede considerarse como un proceso que tiene lugar en el ámbito del desarrollo de la totalidad atributiva del *phylum* de los primates.

Si la definición de cultura como «todo complejo» no es redundante será debido a que «la cultura» es no sólo un todo T , sin duda, sino que también es un todo \mathcal{T} . No puede afirmarse, a partir de la estilística de su enumeración, que Tylor hubiera querido referirse únicamente a la «cultura como totalidad T », atributiva; puesto que, si bien «conocimiento», «creencias», «arte», «moral», etc., pueden interpretarse como partes integrantes o transversales de una cultura dada (pongamos por caso, la «cultura maya»), también es evidente que Tylor se refiere a cada una de esas partes como «dispersas» en la distribución longitudinal de las diferentes culturas (la maya, la azteca o la cretense). Algunas veces los antropólogos hablan de «rasgos», «pautas», «miembros» y aun de «categorías culturales», por un lado, y de «círculos culturales» (en el sentido geográfico de los *Kulturenkreisen* de Ratzel) o de «esferas culturales», por

¹² Véase nuestro artículo «Ganzes/Teil» en la *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Felix Meiner, Hamburgo 1990, tomo 2, págs. 219-231. También *Teoría del cierre categorial*, Parte I, 2, 2, Artículo V: «El marco holístico mínimo para un tratamiento gnoseológico de la doctrina de las categorías» (volumen 2, págs. 498-559).

otro. La distinción, frecuente entre antropólogos sociales, entre *categoría social* y *grupo étnico* (o social) no es sino el ejercicio de la distinción entre totalidades \mathbb{T} y totalidades T aplicada al material antropológico. En realidad, la primera serie de términos —rasgos, pautas, etc.— se mantiene en el plano de las partes integrantes (por tanto, de las totalidades T); la segunda serie —círculos, esferas— se mantienen en el plano de las partes distributivas (por tanto de las totalidades \mathbb{T}). Hablaremos aquí, a fin de atenernos a una terminología uniforme, de *categorías culturales* y de *esferas culturales* para designar respectivamente a las partes del «todo complejo» que suponen es la cultura, ya sea en sentido atributivo (T) ya sea en sentido distributivo (\mathbb{T}).

Concluiremos que la Idea de Cultura que se nos ofrece desde la perspectiva gnoseológica, es decir, la idea de cultura como rótulo del inmenso campo que ella misma abriría a la investigación positiva y científica (al margen, en principio, de toda «filosofía de la cultura»), es precisamente la idea de un «todo complejo» constituido por diversos círculos o *esferas culturales*, en principio distribuidos geográficamente (aunque también se contemplan distribuciones históricas y, a veces, de modo exclusivo, caso de Spengler) y por sistemas concatenados de *categorías culturales* (que, en principio también, se supondrán universalmente presentes en todas las esferas culturales, aunque ulteriormente se reconozcan categorías o subcategorías culturales —por ejemplo «escritura», «libro», incluso «religión»— que no son universales a todas las culturas).

Cuando el antropólogo habla de «las culturas», en sentido objetivo y sustantivo, suele referirse, en primer lugar, a las «esferas culturales». A veces, algún «subconjunto de culturas» suele ser designado, por sinécdoque, a través de alguna categoría distintiva (por ejemplo, «cultura del vaso campaniforme»). Esta costumbre ha conducido, por un uso cada vez más frecuente, a llamar «cultura-de» a determinadas categorías o rasgos particulares dados en el seno de una esfera cultural, acaso bajo la presuposición de que tales rasgos están concatenados con otros muchos y, por ello, pueden considerarse como «señas de identidad» de la cultura de referencia. Por ejemplo, cuando hablamos de la «cultura industrial», de la «cultura del automóvil» o incluso de la «cultura de las tarjetas de crédito». Snow, al exponer su distinción entre «las dos culturas», se refería ante todo a *categorías* culturales dadas dentro de la *esfera* de la cultura occidental; pero, sin embargo, gran parte del éxito de su conferencia se debió, creemos, a la acción del significado «distributivo» que Snow inyectaba a sus términos («utilizo cultura con el alcance de los antropólogos cuando hablan de 'cultura de La Tène', o de 'cultura de los trobriandeses'»; o bien: «las dos culturas se miran desde lejos pero no se entienden»).

La importancia gnoseológica de la «complejidad» asignada por Tylor a la idea de cultura reside, a nuestro juicio, en que sólo por ella es posible planear una investigación científica de carácter positivo. Esta investigación sólo puede llegar, en efecto, a resultados mediante el

método comparativo: es Antropología comparada (como lo fue ya la antropología raciológica de Blumenbach). Porque el «análisis científico de la cultura» que se puso bajo la bandera de la Antropología comenzó a partir del descubrimiento asombroso, no ya de los «pueblos extraños y lejanos» (de sus costumbres exóticas, de sus aldeas extrañas, tal como las describían viajeros, exploradores o conquistadores, en calidad de «etnógrafos») —como tantas veces se ha pretendido— sino de las analogías y paralelos entre esos pueblos exóticos y extraños y el pueblo de los descubridores, y entre los pueblos entre sí; en el descubrimiento de instituciones similares, al menos en apariencia (el totemismo de los indios algonquinos, descrito por John Long a finales del siglo XVIII, se veía «reproducido» entre los aborígenes australianos; y hacia 1870, McLennan «acuñaba» —inventaba— el concepto de totemismo como figura morfológica o institución general de la Antropología; el chamanismo de las tribus tunguses siberianas se veía reproducido entre los indios tupinambas o guaraníes). Estos son los descubrimientos constitutivos de la Antropología en tanto que Etnología o «Antropología etnológica».

Y lo que comportaba esa nueva visión no era tanto o sólo el «ver a los otros desde nosotros», cuanto «vernos a nosotros desde los otros» y, por tanto, a unos pueblos (etnias) desde otros pueblos. Ahora bien, para que esta visión etnológica fuese posible era preciso que tales pueblos o culturas (o etnias) se mantuviesen como círculos o esferas distintas (en sentido distributivo), porque sólo así tenía sentido su confrontación¹³. De otro modo, la Antropología, en cuanto Etnología (la Antropología etnológica, es decir, no una «Antropología sociológica», «etológica» o «filosófica»), debía mirar a su campo (el «material antropológico») como si estuviese distribuido en *esferas* relativamente independientes, aunque estructurado según *categorías* análogas.

Una organización semejante del campo antropológico no implicaba un «quietismo de las esferas», aun cuando, en un principio, podría alentar la tendencia a considerar a los «pueblos naturales» como «pueblos sin historia» (todavía Engels hablará, al modo hegeliano, de los *Gesichtslosen Völker*). Pueblos intemporales, cuya vida parecía transcurrir en un intemporal —ahistórico— «presente etnológico»¹⁴. Sin embargo, la organización distributiva del campo antropológico no excluía la posibilidad de transformaciones internas a esos mismos pueblos (aun cuando se tendiese a subrayar el paralelismo entre las transformaciones de las diferentes esferas, al modo del evolucionismo nomotético de Morgan, por ejemplo: *salvajismo*, con sus fases determinadas, *barbarie*, con las suyas, *civilización*). Tampoco quedaba excluida la

¹³ Reviste, desde este punto de vista, un extraordinario interés el libro de Aurora González Echevarría, *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en Antropología*, Universidad Autónoma de Barcelona 1990.

¹⁴ Hemos tratado estos asuntos más ampliamente en Gustavo Bueno, *Etnología y utopía. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Etnología?* (1971), 2ª edición (aumentada con un «Epílogo»), Júcar, Madrid 1987, 234 págs.

interacción de los diferentes pueblos analizada a través de las categorías homólogas (según los presupuestos del difusionismo). El desenvolvimiento de los pueblos, su desarrollo demográfico y tecnológico en una superficie limitada, conducía necesariamente al desdibujamiento progresivo de las «fronteras esféricas». Esta tendencia se percibía tanto desde el evolucionismo (al presentar como última la fase de la civilización y, dentro de ella, la civilización universal) como, por supuesto, desde el difusionismo (sobre todo, cuando se reforzaba con los esquemas termodinámicos de la «entropía de mezclas»).

En una palabra, la perspectiva antropológica clásica estaba llamada a eclipsarse en el proceso mismo de dilución de las líneas o perfiles fronterizos distributivos de cada cultura en la supuesta civilización internacional (o cultura universal). En vano se querría mantener la «mirada antropológica» buscando en la «civilización cosmopolita» nuevas «islas distributivas» accesibles a los trabajos de campo (los suburbios, para la «Antropología urbana»; las zonas rurales o las etnias para la «Antropología de comunidades»). La Antropología clásica parece llamada a transformarse paulatinamente de «ciencia de campo» en «ciencia de gabinete»; el propio Lévi-Strauss ha terminado reconociéndolo¹⁵.

El análisis de las sociedades que se presentan hoy como subsistemas de una sociedad planetaria se presta mejor, en efecto, a los métodos de la sociología o de la economía política, o incluso de la historia, que a los de la antropología etnológica. Esto no obsta a que, de hecho, se continúe alimentándose, por motivos de inercia gremial, sobre todo, la ilusión de una «Antropología científica universal» entendida como «Ciencia del hombre» o como «Ciencia de la cultura». Pero semejante Antropología es sólo una ficción, un mito, un «fantasma gno-seológico». Porque esa supuesta «cultura universal» no es tampoco una esfera unitaria capaz de ofrecer legalidades universales susceptibles de ser establecidas por una ciencia distinta de la Sociología o de la Etología. A lo sumo, son diferentes disciplinas científicas las que podrían establecer legalidades o estructuras, no tanto en la esfera única de la cultura universal, cuanto en sus diversas categorías lingüísticas, económicas, tecnológicas, etc. La «Antropología general», a nuestro juicio, es un proyecto que debe ser abandonado en cuanto proyecto científico-positivo que pretendiera ajustarse al paralelismo, por ejemplo, de una Biología general (respecto de las diferentes ciencias biológicas) o al de una Física general (respecto de las diferentes disciplinas mecánicas, termodinámicas, ópticas, electrológicas, etc.). Una tal «Antropología general», o bien toma la forma de una enciclopedia de las más diversas disciplinas humanas o bien la forma de una antropología filosófica; lo que significa que el campo gno-seológico de la antropología, en sentido científico, tiene que ser redefinido. A nuestro entender,

¹⁵ Véase la entrevista de Alberto Cardín: «Lévi-Strauss: el maestro en su custodia», en *Antropologías*, n° 2 (noviembre 1989); incluida en *Lo próximo y lo ajeno. Tientos etnológicos II*, Icaria Antrazit, Barcelona 1990, págs. 127-140.

esta redefinición nos devolverá a la perspectiva distributiva, según la cual podemos analizar siempre el proceso de desenvolvimiento de los pueblos y de sus culturas en su «estado del salvajismo» o en su «estado de barbarie», para decirlo con palabras de Morgan.

4. En cuanto a la Idea de persona humana, nos permitiremos comenzar advirtiendo que, al menos desde una perspectiva histórica, no se trata de una idea «redundante» (como podría pensar quien dudase de la existencia de personas que no sean humanas). Bastaría recordar que fueron los Concilios de Nicea y de Éfeso, entre otros, los lugares en los que comenzó a constituirse la Idea de persona, y por cierto, a propósito de las Personas Divinas (no humanas), del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo.

Ahora bien si la persona humana procede filogenética y ontogenéticamente, por evolución y desarrollo histórico o biográfico, de la evolución de los primates o de la maduración del cigoto, difícilmente podríamos transportar la «morfología de la persona humana» a otras situaciones en las que no nos consta, a menos en el presente, que haya tenido lugar un curso de desarrollo histórico comparable al que, en la Tierra, ha conformado esa «morfología».

La soberanía o autonomía absoluta de la persona humana en el universo se constituye, además, en gran medida, precisamente mediante esta negación, o «ignorancia» (en el sentido práctico de «no tener en cuenta») de todo sujeto personal no humano o infrahumano. Una negación o ignorancia que implica la negación recíproca de quienes se consideran implantados en un espacio personal praeterhumano o divino (no estará de más recordar a tantos defensores actuales de los «derechos humanos», desde posiciones religiosas, que la *Declaración de los derechos humanos* por la Asamblea Francesa de 1789 fue condenada por el papa Pío VI en un *Breve* de 1791: los «derechos humanos» parecían comprometer, en su fundamento, la idea misma de los «derechos cristianos»). Según esto cabría decir que, en la medida en la cual los hombres se mantengan en actitud de dependencia, temor o subordinación ante cualquier fauna constituida por sujetos numinosos (ya sean animales linneanos, ya sean no linneanos, sean angélicos, sean extraterrestres) que, sin embargo, de algún modo, se les muestran como envolviéndolos enteramente, en esa misma medida la idea de persona y la de su libertad quedará gravemente comprometida. Y en la medida en que esta referencia al eje angular del espacio antropológico no pueda considerarse jamás abolida, como si fuera exclusiva de las épocas prehistóricas, dada la actualidad que, para los hombres del presente, sigue teniendo el entorno animal (linneano o no linneano), también habrá que concluir que el «enfrentamiento» a ese entorno, real o virtual, no es meramente un enfrentamiento «arqueológico» o «doxográfico», que pudiera ser olvidado, sino un enfrentamiento que sigue siendo constitutivo de la morfología de la persona de nuestro presente.

Ahora bien, la circunscripción de la idea materialista de persona al «Género humano» y, por tanto, la polarización antrópica indudable de tal idea, no tiene por qué hacerse equiva-

lente a la identificación en extensión del «Género humano» con la «Sociedad de personas». El componente evolucionista o histórico, en el que inscribimos la idea materialista de persona, permite la «polarización antrópica» de la idea de persona simultáneamente con el reconocimiento de situaciones en las cuales los hombres no son personas (por ejemplo, la situación que ya hemos mencionado anteriormente, de los hombres prehistóricos del Paleolítico inferior; no resultaría impertinente recordar aquí que Marx extendió el concepto de prehistoria de la humanidad hasta el advenimiento del comunismo).

En este contexto evolutivo de la «morfología de la persona», cobra una importancia de primer orden la cuestión del significado de la *forma humana* en la esencia del concepto mismo del hombre en cuanto persona. No bastará definir al hombre como animal racional, salvo que se dé por descontado que este animal racional ha de tener la forma humana: por mucho que un loro pronuncie discursos racionales (decía Locke) nunca llegará a ser considerado como hombre. Más aún, por mucho que un ordenador resuelva problemas algebraicos, traduzca lenguas extranjera o mantenga «conversaciones», no podrá ser considerado como una persona humana, y no ya porque carezca de «conciencia», «sentimiento» o «alma», sino porque carece de cuerpo humano.

Pero el principio evolucionista que nos sirvió para delimitar el carácter antrópico de la idea de persona resultará ahora limitado por la propia idea de persona que él alumbró. Porque si la persona humana aparece como un valor supremo en el Universo, tendremos que declararlo también insuperable, aun cuando «recuperemos» el punto de vista evolutivo. De otro modo, prácticamente tendremos que poner todos los medios a nuestro alcance para preservar la forma humana, mediante la medicina, la eugenesia o cualquier otro recurso de ingeniería genética, de los peligros derivados de cualquier eventual transformación morfológica significativa (peligros hoy más reales que nunca en función de las posibilidades abiertas por la ingeniería genética). Mientras que las ciencias biológicas consideran al proceso de la evolución de las especies y de su transformación en otras como la regla general, incluso como un modo de cumplirse la «ley del progreso» de los vivientes, la Antropología se basa en la consideración de la figura del «hombre linneano» como un modelo definitivo. En lo que a su morfología se refiere no cabrá hablar siquiera de progreso, puesto que el límite superior se supone que ya ha sido alcanzado. Este límite lo señala precisamente la idea de persona humana. Se aceptará la evolución —incluso por algunos iusnaturalistas— en el tramo que va de los homínidos al hombre, pero se rechazará en cuanto se reconozca que la figura humana ha alcanzado el límite de su perfección anatómica y fisiológica.

Es desde esta perspectiva morfológica, propia del materialismo, desde donde cabe subrayar el significado de la forma anatómica (por ejemplo, de las manos, o de la laringe) en la constitución del *logos*, de la «razón» y, por tanto, del propio concepto de «animal racional». Es desde aquí desde donde se plantean los problemas actuales (no ya históricos o metafísicos) que

girar en torno a la relación del *hombre* (individuo humano) con la *persona*. En particular, no será suficiente considerar, en nombre de un humanismo espiritualista, como si fueran accidentales, por principio, a las diferencias de raza. Lo importante no será tanto «borrar» estas diferencias, como si fueran «malas», cuanto subrayar las semejanzas esenciales que derivan de la capacidad operatoria de las diversas razas, etnias o culturas, en tanto esta capacidad está determinada por las manos, por la laringe, es decir, por el cerebro humano.

II. LA IDEA DE IDENTIDAD Y SUS DOS MODULACIONES FUNDAMENTALES

1. El término *identitas* habría sido formado, en el bajo latín, para traducir al griego *tautótes* (ταυτότης), a partir del término *idem*, por analogía a como *entitas* se formó a partir del término *ens* (el español *identidad* está registrado ya en el siglo XV, según Corominas, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispanoamericano*). A su vez (Ernaut-Meillet en su *Dictionnaire Etymologique de la langue latine*), *idem* (el mismo), *īdem* (lo mismo) se habría formado en latín a partir de *is+dem* (siendo *-dem* o *-em* una partícula de insistencia, enfática o redundante, que aparece en términos como *ibi-dem* o *qui-dem*) significando: «este precisamente», «el mismo» (*ego idem*=yo precisamente, yo mismo). *Idem* o *īdem*, por tanto, podría cobrar el valor de una respuesta de tipo deíctico (o acaso definicional), a preguntas tales como: «¿quién eres?», o bien «¿quién está ahí?», o bien «¿qué es esto?», en cuanto pregunta por la *quiddidad*. (La derivación, propuesta algunas veces, del término *identitas*, a partir de *id+entitas*, «esta entidad», no tiene en cuenta la dificultad de la concordancia de una forma neutra *id* con una femenina *entitas*.)

Sin embargo, este término (identidad) del bajo latín fue incorporado al lenguaje académico (o escolástico) aunque de un modo muy lento, compitiendo con *ipseitas*, con *unitas*, etc. Por ejemplo, dice Santo Tomás, en una ocasión (V *Met.*, Lec. XI, n° 912): *identitas est unitas*; si bien, en otras ocasiones —y teniendo en cuenta que la unidad la interpreta, a veces, dentro de la categoría de la cantidad (y, entonces, es igualdad), y otras veces, dentro de la categoría de la cualidad (y, entonces, es semejanza)— parece inclinarse a considerar a la identidad como equivalente a la unidad de la sustancia: *partes autem unius sunt idem quod est unum in substantia* (V *Met.*, Lec. XI, n° 907). El término se utilizó, también, para rebautizar otras ideas ya en circulación; por ejemplo, traduciendo como *identidad* la cuarta de las cinco Ideas primordiales que Platón enumera en *El Sofista* (254-D y ss), a saber, la idea de *tautón*, que tradicionalmente se traducía por «lo mismo»; una idea que, por cierto, es presentada por Platón como un género, podríamos decir, de «segundo grado», respecto de los tres primeros, a saber, el *Ser*, el *Reposo* y el *Movimiento*, pues cada uno de estos géneros es *Otro*, respecto de los dos restantes, pero es el *Mismo* «respecto de sí mismo»: *αυτό εαυτό ταυτόν* (αὐτὸ ἐαυτῷ ταυτόν). El llamado «principio de identidad», tanto en su «versión ontológica»

(*ens est id quod est*), como en lo que se conoce como su «versión lógica» (sobre todo en la doctrina proposicional de los predicables, entendidos como maneras de tener lugar la *identificación* del predicado y del sujeto expresada por la cópula *est*, y en la doctrina de los silogismos) llegó a ser considerado como uno de los primeros principios metafísicos (de la ontoteología) y lógicos (puesto que la lógica se entendía, al modo aristotélico, como *mimesis* de la metafísica); según algunos, como el primer principio. (Conviene constatar, sin embargo, que la consideración explícita del «principio de identidad» como «primer principio» es, más bien, propia de la neoescolástica: Zigliara, Mercier, Maritain, Raeymacker...; *vid.* R.M. Verardo, O.P. «*Primato assoluto del principio di identità*», en *Divus Thomas* (1944-46), págs. 69-95. La escolástica tradicional consideró como primer principio al de no contradicción.)

En cuanto a la perspectiva ontoteológica de la cuestión: fue desde la Ontoteología desde donde se desarrolló, en la escolástica española del siglo XVI y XVII, la distinción entre la ciencia (divina) de *simple inteligencia* y la ciencia (divina) de *visión*; una distinción que se ceñía, casi por entero (sobre todo a propósito de los debates en torno a la *ciencia media* de Molina), al dominio del «principio de identidad divina». La célebre distinción propuesta por Leibniz entre la verdades de razón y las verdades de hecho —y que muchos historiadores consideran como un verdadero hito en el comienzo de la «filosofía moderna», al menos de la «filosofía clásica alemana»— no es sino una reelaboración de la distinción escolástica. En realidad, Leibniz habría interpretado ya el principio de identidad desde una perspectiva que nosotros llamaríamos gnoseológica, a saber, como principio que consiste en afirmar que toda «proposición idéntica» (por ejemplo: $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$) es verdadera y que (y estaríamos ante el principio de razón) toda proposición verdadera (en la que el predicado esté contenido en el sujeto), es «virtualmente idéntica», sea explícitamente, en las proposiciones *per se nota*, sea implícitamente, *quod analysis terminorum ostenditur* (Couturat, *La logique de Leibniz*, pág. 127). Se admite, generalmente, que Kant moldeó su distinción entre juicios analíticos y juicios sintéticos sobre la distinción de Leibniz. Pero acaso habría que precisar más diciendo que la distinción kantiana, básica en la «filosofía trascendental», es una distinción escolástica «secularizada», y aun podría advertirse en el mero reconocimiento de un tipo de juicios analíticos, como juicios primeros o, por lo menos, independientes de los juicios sintéticos, la huella del *primado de la ciencia de simple inteligencia* o, si se quiere, para decir al modo leibniziano, la huella del primado de las verdades de razón («para Dios todas las verdades son «verdades de razón», *Discurso de metafísica*, §13).

La tradición escolástica (académica) de las cuestiones sobre la identidad llega hasta nuestros días en reelaboraciones de las fórmulas de Leibniz, de Kant o de Espinosa, de Schelling o de Hegel, por no hablar de Locke o de Hume. Subrayemos que en la «Lógica simbólica» la idea de identidad suele ser tratada, o bien como una regla, o bien como una constante, definida por la mediación de una reflexividad que suele entrar en la composición de la relación

de igualdad. Por nuestra parte, hemos discutido estos planteamientos en el tomo 1 de la *Teoría del cierre categorial* (págs. 145-184) a los que nos remitimos. Consideramos allí como «originarios» a los juicios sintéticos (por tanto, a las identidades sintéticas), propugnando la necesidad de reducir los juicios analíticos a la condición de límites dados en un proceso dialéctico (ya sean como límites de una *metábasis*, ya sean como límites de una *anástasis*. *Vid.* «Sobre la Idea de Dialéctica y sus figuras», *El Basilisco*, 2ª Epoca, nº 19).

Ahora bien, por motivos sin duda muy precisos (pero cuya investigación corresponde a la sociología del conocimiento, a la Filología o a la Historia de las ideologías), el término «identidad» ha experimentado en nuestros días, prácticamente al margen de la tradición académica, un asombroso incremento. A fin de cuentas, el término identidad no fue en su origen, según hemos recordado, un término emanado de la tradición académica, que no habría hecho otra cosa sino desplegar y reformular una idea utilizada en el bajo latín, pero sin que pueda asegurarse que esta reformulación, no ya no agotó la idea implícita originaria, sino que, ni siquiera, acaso la mejoró. Simplemente, la aplicó a contextos específicos.

Esta afloración de determinaciones *mundanas* de la identidad que se viene produciendo en las últimas décadas, podría ser interpretada no tanto «en clave de degradación», sino también «en clave de enriquecimiento»; en cualquier caso, como testimonio de que los conceptos que tienen que ver con la identidad, lejos de poder ser circunscritos en el recinto de un sistema académico ya cristalizado, gozan de una gran vitalidad y desbordan cualquier contexto convencional. Por ejemplo: la identidad es el rótulo de postulados prácticos (ético-psicológicos) de enorme trascendencia para la teoría de la conformación de las personalidades individuales (un pedagogo dirá: «¡Mantén tu propia identidad personal!», «¡Sé tú mismo!») y no digamos, sobre todo a partir de los años setenta, para la conformación de programas y planes políticos que pretenden guiar la vida de muchos pueblos («¡Defendamos nuestra *identidad cultural* —vasca, kurda, armenia, afgana, guaraní...— frente a quienes intentan contaminarla o diluirla!» Ver: *El mito de la cultura*, Cap. VII). No solamente interviene la idea de identidad como una idea-fuerza reivindicativa que parece canalizar los «impulsos» de autoafirmación de los individuos o de los grupos frente a *otros*: también interviene la idea de identidad como un «ideal impuesto» a los individuos (o a los grupos) que viven en el seno de sociedades organizadas como alternativas al liberalismo y muchas veces próximas al fascismo o al comunismo, según las líneas tecnocráticas investigadas, propuestas y encarecidas, por la ideología positivista. Adorno (*Prismas*, trad. esp. Ariel 1962, pág. 102) llegó a hablar de una sustitución del ideal de la *igualdad* (que la Gran Revolución unció a los ideales de la *libertad* y de la *fraternidad*) por el ideal de la *identidad* (engranado, ahora, a los ideales de *comunidad* y *estabilidad*); cabría añadir que el papel que la *igualdad* desempeñaba respecto de la *libertad* lo representaría ahora la *identidad* respecto de la comunidad, el modo de entender la conexión del *individuo libre*, con la *Sociedad*, de la composición de sus par-

tes mutuas, o la del *individuo parte* con el *todo comunitario* (el «mundo feliz» de A. Huxley) que lo determina y con el cual se *identifica*. También interviene la idea de identidad en contextos tecnológicos («es preciso *identificar* la composición físico-química de estos residuos radiactivos»), o científicos (programas de investigación antropológica sobre la «identidad o etnicidad» de determinados pueblos) y, por supuesto, policiaco-administrativos. En España, por ejemplo, la antigua «cédula personal» se ha transformado en el «documento nacional de *identidad*», DNI, vinculado, además, a otros documentos administrativos tales como el documento de «identificación» fiscal: la identidad del individuo, en su *identificación*, resulta ahora estar realizada, como un trámite técnico más, por el Estado, por la gran empresa o, simplemente, por la policía. Mi identidad, a través del número 7.604.825, que es una singularidad esencial, única, se establece operatorialmente como una relación sintética entre el documento que conserva la policía y la copia que yo llevo encima; y no cabe decir que este procedimiento de identificación se establezca «burocráticamente» como una relación externa entre «papeles extrasomáticos» ajenos a la realidad corpórea de mi persona, porque la huella física de mi dedo, propia y exclusiva mía, constituye, junto con los documentos, una unidad sinalógica causal (no sólo isológica) sobre la que se funda la identificación *simbólica*.

Ocurre como si en los contextos mundanos en cuales se utiliza hoy el término identidad, ésta tendiese a ser entendida, no tanto como un predicado, sino como un sujeto. Cuando la policía pregunta: «¿Quién es éste?», lo que busca es su identidad como sujeto, a través de alguna determinación suya, como «seña de identidad» (principalmente el DNI). En todo caso, parece que podríamos concluir de esta visión panorámica, para decirlo en una sola frase expresiva, que la «identidad no es idéntica», que no es un concepto unívoco, o que «la identidad se dice de muchas maneras» (para utilizar la célebre construcción que Aristóteles aplicó al *Ser*). Cuando un ciudadano se *identifica* ante otros ciudadanos, ya sean policías, inspectores de hacienda o, simplemente, recepcionistas de hotel, mostrando el número de su DNI (en lugar de decir: «yo soy el que soy», o bien «yo soy yo y mi circunstancia», dirá «yo soy el ciudadano 7.604.825») está utilizando un concepto de identidad bastante diferente de aquel que utilizan quienes, en una manifestación pública, gritan por las calles, corroborando la consigna que llevan escrita en las pancartas: «exigimos que se reconozca nuestra propia «identidad» —como vascos, como kurdos, etc.). Parece como si el término «identidad», que requeriría, en cuanto término sincategoremático, la determinación en cada caso de la *materia-k* a la que afecta («identidad de lengua», «identidad de religión», «identidad de raza», «identidad de cultura»...) al utilizarse de modo hipostasiado, comenzase a aludir, confusivamente, a diversas *materias-k*, es decir, por tanto, a diversas «identidades», polarizadas, acaso (en contextos pragmáticos), en la misma realidad o ser determinado del sujeto o del grupo de sujetos que la utiliza con una intención inequívocamente «reivindicativa»; como si por el mero

hecho de que alguien «esté siendo lo que hace» (*operari sequitur esse*) pueda reivindicarlo como valioso precisamente mediante la expresión de su «identidad»: «lo que yo quiero simplemente es que se reconozca mi identidad», dice un cantante primerizo, espontáneo, sincero, ineducado, incluso abyecto.

Pero ninguna de estas acepciones pragmáticas del término «identidad» es exactamente equivalente a las que el término adquiere en expresiones como las siguientes: «la elipse, la hipérbola o la parábola constituyen una *estructura idéntica* en la Geometría Proyectiva», o bien «la estrella de la tarde es idéntica a la estrella de la mañana» (consideradas como descripciones definidas con una *misma* referencia); o bien, «la masa de inercia es idéntica a la masa de gravitación». Nos parecería ridícula una manifestación de ciudadanos que avanzase por las calles corroborando con sus gritos una consigna inscrita en sus pancartas que dijera: «exigimos la identidad de la masa de inercia y de la masa de gravitación».

La simple constatación de la variedad de acepciones del término «identidad» demuestra que estamos ante un término sincategoremático, es decir, que no tiene significado aislado o exento, que es un término que hay que entenderlo siempre vinculado a otros que, por otra parte, pueden ser incompatibles entre sí, como es el caso de los términos *reposo* y *movimiento*. Y esta es, precisamente, la paradoja que propuso Platón en el pasaje de *El Sofista* que hemos citado (254-D y ss): la identidad, es decir, «lo mismo», tanto cubre al ser inmóvil de Parménides, como al río en perpetuo movimiento de Heráclito. «Nadie se baña dos veces en el mismo río»: luego, la *identidad* de ese río que fluye (si se quiere, de un modo estacionario), poco tiene que ver con el reposo, porque consiste en su mismo cambio. E. Meyerson, en un momento en el cual, sin duda, se había olvidado de *El Sofista* de Platón y, por tanto, de la ironía envuelta en su «paradoja de la identidad», después de presentarnos el principio de la inercia como una obvia determinación del principio de identidad, «por el cual se guía nuestro espíritu», ofrece la formulación de este principio propuesta por D'Alembert. Pero esta formulación lo desdobra, por decirlo así, en dos leyes, y tales que se corresponden puntualmente con las dos ideas opuestas que Platón citó en *El Sofista*, a saber, precisamente el *Reposo* y el *Movimiento*. «Primera ley: un cuerpo en reposo persistirá en el reposo, salvo que una causa extraña lo saque de él. Segunda ley: un cuerpo puesto en movimiento por una causa cualquiera, debe persistir siempre en él uniformemente y en línea recta» (E. Meyerson, *Identidad y Realidad*, trad. de J. Xirau, Madrid 1929, Cap. 3, pág. 127). Meyerson, al re-producir la fórmula de D'Alembert, *rompe* el principio de identidad y ofrece en su lugar dos principios heterogéneos, antes que desdoblar un supuesto principio previo (la *unidad* entre el reposo y el movimiento, cuando se entiende como una unidad conjugada de conceptos, no puede resolverse en la unidad de una identidad unívoca, porque implica una pluralidad de movimientos paralelos vinculados, no sólo isológicamente, sino también sinalógicamente. Véase, nuestro artículo «Conceptos conjugados», *El Basilisco*, Primera

Epoca, nº 1)¹⁶. No nos parece descaminado el intento de interpretar los principales debates en torno al «principio de identidad» (desde Suárez hasta Hegel, o también desde Heidegger hasta Deleuze) desde la «paradoja platónica» de *El Sofista*, si es que estos debates giran, fundamentalmente, en torno a la cuestión de si el principio de identidad enunciado en toda su generalidad (es decir, aplicado a términos que quieren designar a todas las cosas, como puedan serlo el término *ens* o el término *A*: *omnis ens est ens*, de Antonio de Andrea; « $A=A$ », de Fichte o de Schelling) es, por sí mismo, o tautológico, o vacío (o ambas cosas a la vez), o efectivo. Porque, ¿qué quieren decir quienes sostienen que el «principio» es tautológico o vacío? (como lo dice Suárez, *disp. III*, III,4: la fórmula de Andrea es *identica et nugatoria*; o Hegel, *Lógica*, Lib. II, II,A, nota 2: «el principio $A=A$ no es más que la expresión de una vacua tautología»). Sin duda, que el «principio», así formulado, en una ontología no monista, es un sinsentido como principio. Pero, ¿porque de él nada puede derivarse o porque de él puede derivarse todo (en cuyo caso el principio, por superabundante, sería inconsistente y, por tanto, no sería principio)? Ahora bien, la paradoja de Platón sugiere que la idea de identidad es, en su generalidad, precisamente superabundante, y no tanto tautológica, cuanto vacía como principio; por consiguiente, que sólo interpretando el principio en términos de diversidad (la que media, por ejemplo, entre el reposo y el movimiento) cabrá devolverle algún sentido. Y esto podría conseguirse de muchas maneras, por ejemplo, postulando que el «principio de identidad», cuando se aplica al «Ser», se aplica a través de la idea de *unidad*, porque la unidad dice indivisión, es decir, negación de división, por tanto, referencia al «no-Ser» (con lo que el «principio de identidad» resulta estar presuponiendo al «principio de no contradicción»). Por ello nada resuelven quienes pretenden inclinar la cuestión a favor del primado del «principio de identidad», distinguiendo su «forma positiva» de su «forma negativa», como si estas dos formas no presupusiesen ya la apelación al «no-Ser». O bien, a través de la idea de *esencia* (Suárez, *loc. cit.*: *omne ens habens essentiam*; Hegel, *loc. cit.*: «la esencia es simple identidad consigo misma»), en cuyo caso, y puesto que la esencia dice no ser relativo a otras esencias, primeras o segundas, la identidad sólo alcanzará dialécticamente su sentido en función de la diferencia o de la distinción con otras esencias (la distinción se entendía tradicionalmente como negación de la identidad, aunque no por ello la identidad pudiera ser reducida a negación de la distinción, si es que se admiten situaciones en las cuales la identidad sustancial, por ejemplo, no implica una negación de su distinción respecto de los accidentes).

¹⁶ Para la distinción *isológico/sinalógico*, *conceptos conjugados* y, en general, para la consulta de cualquier concepto, idea o acepción propia del *materialismo filosófico*, remitimos a: Pelayo García Sierra, *Diccionario Filosófico. Manual de materialismo filosófico. Una introducción analítica* (de próxima publicación).

La identidad presupone siempre otras referencias contextuales que, por lo demás, pueden determinarse con mayor o menor precisión, a partir del análisis de cada caso. Cuando un grupo de afganos (que reconocemos como tal) grita: «exigimos sea reconocida nuestra propia identidad», entendemos de inmediato que esa identidad tiene que ver con algún atributo del pueblo afgano, aunque no estemos en condiciones de definir en qué consiste tal atributo (y, acaso, ni siquiera los manifestantes sabría definirlo, aunque alguno de sus teólogos sí sería capaz de decirnos: «más vale sentir la identidad que saber definirla»). A pesar de lo cual, podemos barruntar que la identidad reclamada ahí es del mismo tipo lógico que la identidad reclamada por un grupo de manifestantes vascos que gritan: «queremos que se reconozca nuestra identidad». Por lo demás, esta «identidad» entre las identidades dadas dentro de un mismo tipo lógico, no significa que estas mismas se reduzcan a una identidad única, porque la materia (o los parámetros) de esas identidades a quienes atribuimos un *mismo* tipo lógico son diferentes y, en ocasiones, incompatibles.

Por ello es obvio que hablar de identidad, enunciarla, expresarla, proclamarla o reconocerla, implica multitud de supuestos, implícitos o explícitos, que es preciso analizar y, si es posible, sistematizar (*Basilisco* 25, 3-6).

2. Las modulaciones más pertinentes de la identidad que aquí consideraremos serán, como hemos dicho, las modulaciones de la identidad esencial, de la identidad sustancial, así como de la identidad dada como invariante de un grupo de transformaciones.

La interpretación sustancialista de las identidades autológicas, así como la interpretación esencialista (específica, genérica) de las identidades isológicas, encierra un gran peligro cuando se sobrentiende, de acuerdo con la metafísica sustancialista o esencialista, que la identidad sustancial agota al individuo singular de una especie que, a su vez, tendrá que ser entendida al estilo megárico. Desde las coordenadas del materialismo filosófico, las identidades sustanciales no agotan al individuo, sino que constituyen solamente una determinación de su unidad, por medio de una identidad material *k*. Por ello, cada individuo, o cada singularidad individual, no es tanto una unidad-sustancia, cuanto una identidad seleccionada dentro de una *symploké* de identidades constitutivas de su unidad. Por ello, la identidad sustancial de un ente cuya unidad sinalógica se mantiene (autológicamente) en sus transformaciones morfológicas (por ejemplo, en la metamorfosis del gusano en mariposa desaparece la mayor parte de las relaciones de isología entre partes homólogas, pero subsiste la continuidad sinalógica sucesiva de sus partes transformadas las unas en las otras). Por ello, la identidad sustancial no tiene por qué ser siempre pensada al modo aristotélico, como la identidad estática invisible que permanece debajo, invariante en el cambio, sino como la identidad global de la unidad sinalógica del organismo en sus fases sucesivas. El caso opuesto a esta identidad autológica global es el de la identidad autológica de la identidad estructural singular (no específica) del barco

de Teseo (*Pausanias*, II, 31.1) que es invariante en su morfología global, pero ha mudado todas sus partes formales (su singularidad se manifiesta en la imposibilidad de poner frente a frente, como si fueran dos barcos numéricamente distintos, los diferentes conjuntos de piezas empleados).

En cualquier caso, la igualdad autológica, en cuanto igualdad interna, no ha de confundirse con la igualdad isológica. Aquella deriva de identidades autológicas (la que se expresa mediante el término *mismo*, en cuanto traduce al *autós* griego); identidades autológicas que no tienen por qué ser sustancias en el sentido aristotélico (si se las llama sustancias es por pura ampliación del término), sino unidades sinalógicas reflexivizadas, a través de una isología, entre los momentos de su desdoblamiento. Como ejemplo, podríamos citar el caso de la identidad autológica entre el cateto de un triángulo rectángulo y la base del cuadrado construido sobre él. Decimos que el segmento de recta que constituye el cateto es el *mismo* (es decir, idéntico autológico, *autós*) que el que sirve de base al cuadrado de referencia; de otro modo, que el triángulo rectángulo y el cuadrado de referencia intersectan en un mismo segmento de recta y se identifican autológicamente a través de él (mientras que la identidad entre el lado base del cuadrado y cada uno de los otros lados es, salvo el punto de intersección, sólo identidad isológica, es decir, igualdad). La intersección entre cateto y lado base es una unidad sinalógica, pero desdoblada (reflexivizada) por estar incorporada simultáneamente a dos estructuras diferentes, el triángulo base y el cuadrado. Este desdoblamiento, además, incluye una isología establecida entre el segmento-cateto de la recta al que pertenece y el mismo en cuanto lado del cuadrado: la reflexividad, como desdoblamiento, no es, por tanto, sólo noética (resultante de la repetición de la operación con un término en sí mismo considerado), sino objetiva, porque tiene lugar mediante la inserción de este mismo segmento de figuras objetivas diferentes.

La identidad se modula también de muchas maneras a través de las *operaciones*. Por de pronto, a través de las operaciones que explícitamente se ordenan a la construcción de términos idénticos como puedan serlo las *operaciones idempotentes* o, en general, las *autoformantes* (véase, «Operaciones autoformantes y heteroformantes (I y II)», *El Basilisco*, Primera Epoca, nº 7-8) y las *transformaciones idénticas*. Pero, sobre todo, a través de las operaciones (incluidas las heteroformantes) que, en su condición misma de operaciones, tienen que ver con la identidad por razón de su naturaleza. En efecto, una operación (a diferencia de la mera acción) es un proceso proléptico-teleológico constatable ya en sujetos animales y, por supuesto, humanos (que añaden a los procesos operatorios una determinada normatividad) orientada a obtener determinados *objetivos*, a través de la ejecución de actos intermedios (medios), unívocos o plurívocos, equifinales, causalmente concatenados. Una operación, en realidad un sistema de operaciones, implica siempre una estrategia (o simplemente un «truco»). Por esto, carece de sentido la operación al margen de un *fin proléptico* (el curso automático, sin *plan ni programa*, de una «operación de cálculo», no puede llamarse propiamente operatorio).

Ahora bien, la idea de *fin proléptico*, cuando desistimos de analizarlo desde coordenadas metafísicas (las causas finales aristotélicas) o, simplemente, mentalistas (el fin como acto de un espíritu libre capaz de crear objetivos que ulteriormente pondrá en ejecución) e intentamos analizarlo desde coordenadas materialistas, parece poder resolverse en la idea de identidad (ver, «Estado e historia (en torno al artículo de Francis Fukuyama)», *El Basilisco*, 2ª Epoca, nº 11). Partimos de la tesis de que una *prolepsis*, lejos de «emerger creadoramente» de la mente del sujeto operatorio, procede (o «emerge positivamente») de *anamnesis* correspondientes. De un modo muy grosero cabría decir, para aproximarnos al asunto, que la *prolepsis* está propuesta como una re-producción (con las modificaciones pertinentes) de la *anamnesis*. Por ello, la relación entre *anamnesis* y *prolepsis*, en la que hacemos consistir el *fin (finis operantis)* de la operación, es una relación peculiar de identidad y, por tanto, una modulación de la identidad. Otra cosa es que este *finis operantis* se ajuste en su ejecución a las líneas previstas, y no por motivos extrínsecos, sino en razón de que la misma concatenación de medios y fines conduzca al proceso hacia un término (*finis operis*) no representado en las *prolepsis* e incluso contrario a sus objetivos.

En cualquier caso, las concatenaciones objetivas (automáticas) que hay que suponer implicadas en la ejecución de una operación proléptica podrán incorporarse a operaciones más complejas; operaciones que contarán, como medios interpuestos, con automatismos de diferente grado de complejidad, desde el cepo de los cazadores primitivos hasta un ordenador programado para un cálculo o para regular el vuelo de un misil autodirigido.

El carácter automático no operatorio de las secuencias incorporadas a la estrategia de un sistema de operaciones no significa que la operación haya sido segregada o neutralizada, como proceso β -operatorio que supone la intervención del sujeto operatorio (aunque los automatismos puedan seguir funcionando separados del sujeto). La segregación o neutralización de las operaciones en los resultados α -operatorios tienen otro sentido que no implica tanto su superación cuanto su disociación respecto de los sujetos operatorios. La disociación permite en algunos casos transferir, sin antropomorfismos, el orden objetivo teleológico a las mismas secuencias objetivas, siempre que este fin, como *finis operis*, sea interpretado como un *fin lógico* y no *proléptico*; tal es el caso de los límites de las sucesiones o series matemáticas cuando se consideran como fines de resolución a los cuales *tienden* dichas sucesiones o series. La función $A=n/2(n+1)$ arroja valores distintos según los valores enteros atribuidos a la variable n , valores que se acumulan en un conjunto o agregado desordenado, si los valores de la variable n se dan al azar. Pero si se eligen según el orden creciente, también los resultados quedarán ordenados de forma tal que, automáticamente, se aproximarán cada vez más al valor $1/2$, de suerte que, si pasamos al límite para $n \rightarrow \infty$, podemos establecer la *identidad* (expresada como ad-igualdad): $(n/2n+1 = 1/2, \text{ para } n \rightarrow \infty)$. (*Basilisco* 25, 17-18/27-28).

3. La identidad cultural y la identidad personal.

La expresión «identidad cultural», en su sentido ideológico, se abre camino, con éxito creciente, después de la Segunda Guerra Mundial, y alcanza su mayor floración a partir de los años setenta¹⁷. Va referida, desde luego, no ya a una «parte longitudinal» (rasgo, nota, carácter, etc.) de la cultura, sino al «todo» de esa cultura, pero no ya de la cultura tomada en la universalidad de su extensión (como «cultura humana») sino en tanto está distribuida en «esferas», o «círculos de cultura» (*naciones* en sentido canónico, *etnias*, *pueblos*, etc.) capaces de encabezar una «línea transversal» de la matriz que venimos tomando como referencia. Más sencillamente: «identidad cultural» no es expresión que suela ir referida a la identidad de un rasgo cultural exento —por ejemplo, la identidad de un tipo de ventana, la identidad de una lengua o la identidad de una ceremonia de investidura— sino que es expresión que tiene como referencia un círculo o esfera de cultura integral. A su través, la ventana, la lengua o la ceremonia de investidura podrán volver a intervenir en la estructura de la identidad generalmente como «señas de identidad», no se sabe bien si como propiedades distintivas o como propiedades constitutivas¹⁸. En resolución, sobrentendemos que la expresión «identidad cultural» va referida a sustratos tales como «cultura helenística», como «cultura maya» o como «cultura extremeña».

Cualquiera que sea la referencia material concreta de esta expresión, lo cierto es que ella sitúa tanto a quien la dice con convicción, como a quien la lee o escucha, en virtud del mismo

¹⁷ He aquí una muestra casi al azar: Esperanza Molina, *Identidad y cultura*, Madrid 1975. José Acosta Sánchez, *Andalucía: reconstrucción de una identidad*, Barcelona 1978. José Jáuregui Oroquieta, *Mecanismos de identidad del navarro*, Madrid 1980. Mario Sambarino, *Identidad, tradición, autenticidad: tres problemas de América Latina*, Caracas 1980. César Enrique Díaz López, *Cultura, territorio e identidad en Galicia*, Madrid 1982. Belisario Betancur, *La identidad cultural de Colombia*, Bogotá 1982. H. Aguessy, *La afirmación de la identidad cultural y la formación de la conciencia nacional en el África contemporánea*, Barcelona 1983. Andrés Barrera González, *La dialéctica de la identidad en Cataluña: un estudio de antropología social*, Madrid 1985. José C. Lisón Arca, *Cultura e identidad en la provincia de Huesca (una perspectiva desde la antropología social)*, Zaragoza 1986. Eduardo A. Azcuy, *Identidad cultural, ciencia y tecnología*, Buenos Aires 1987. Manuel Ángel Vázquez Medel, *La identidad cultural de Andalucía*, Sevilla 1987. María Teresa Martínez Blanco, *Identidad cultural de Hispanoamérica*, Madrid 1988. Jorge J.E. Gracia & Iván Jaksic, *Filosofía e identidad cultural en América latina*, Caracas 1988. Rosario Otegui Pascual, *Estrategias e identidad: un estudio antropológico sobre la provincia de Teruel*, Teruel 1990. Leopoldo Zea, *Descubrimiento e identidad latinoamericana*, Méjico 1990. Alba Josefina Zaiter Mejía, *La identidad social y nacional en la República Dominicana*, Madrid 1992.

¹⁸ Remitimos al lector a nuestro prólogo a la *Guía de la Cultura Asturiana* de Francisco G. Orejas (Cañada editor, Gijón 1982, págs. 7-20), «Hacia un concepto de cultura asturiana» (recogido en el libro *Sobre Asturias*, Pentalfa, Oviedo 1991, págs. 21-37). Se tocan también estos problemas con relación a la sidra asturiana en nuestro ensayo «Filosofía de la sidra asturiana», en *El libro de la sidra*, Pentalfa, Oviedo 1991, págs. 33-61.

carácter abstracto y arcano de los términos que constituyen el sintagma («identidad» y «cultural») en una especie de «cumbre intelectual», porque la elevación ontológica y el prestigio o dignidad de los términos abstractos de que consta parece recaer sobre el sustrato al que se aplica, pidiendo sin duda el principio. De este modo, cuando un político, un antropólogo, un periodista o un clérigo hablan de «identidad cultural maya» o de «identidad cultural vascongada» parecen ponernos delante no ya de unos materiales mayas o de unos materiales «vascongados», delimitados para ser descritos etnográficamente, sino ante unas extrañas raíces o troncos que parecen dotados de una suerte de eterna fecundidad según pautas perennes cuyo valor ontológico parece garantizado precisamente por su ajuste al formato del sintagma de referencia. La aplicación de tal sintagma, «identidad cultural», a un material dado ejerce, por tanto, sobre ese material empírico, un efecto análogo al que, ante el mero paseante, ejerce el botánico o el zoólogo sobre la hierba o sobre el insecto del campo cuando le impone el «nombre eterno» de un taxón linneano: *lilium candidum* o *termes lucifugus*. Esa «eternidad» o «perennidad», que apreciamos como un «coeficiente» de esas formas de expresión, no se circunscribe al terreno estético o poético-especulativo, sino que tiene una intencionalidad pragmática muy definida: la de un inequívoco «postulado de conservación» de esas entidades cuya identidad nos es revelada. Ocurre al hablar de la identidad de la cultura maya o de la identidad de la cultura vascongada como si se estuviese pidiendo la preservación de su pureza prístina y virginal, garantizada por el hecho mismo de su identidad. La preservación implica también su recuperación (cuando suponemos que se encuentra en situación de adulteración, de postración o de desmayo) y no propiamente en el Museo, sino en el campo; del mismo modo que, desde la concepción ecologista-conservacionista del mundo, se exige que ese *lilium* o ese *termes* sigan viviendo en su propio habitat y no pegados en el herbario o clavados en el insectario. Dejar que se destruyan o que se contaminen tales esencias sería algo equivalente a un sacrilegio, constituiría la aniquilación irreversible de una realidad esencial que, por serlo, se nos presenta como incondicionalmente valiosa en el «concierto de los seres» y digna de ser conservada a toda costa y en toda su pureza.

Pero, en rigor, el motor de ese anhelo por la pureza y la preservación de las «identidades culturales» no es otra cosa sino la voluntad de las élites que proyectan la autonomía política de los pueblos o etnias en cuyo entorno viven. La identidad cultural es sólo un mito, un fetiche. Un mito práctico que presta, sin duda, grandes servicios en orden al reconocimiento tanto de «áreas culturales» inmensas (continentales) como de comunidades pequeñas, dotadas de algún grado de organización social, reabsorbida en otras unidades más amplias. No es lo mismo fundamentar o justificar las «fiestas de moros y cristianos» en motivos estéticos, lúdicos o económico-turísticos, que fundamentarlas en la «identidad cultural de la comunidad valenciana»; ni es lo mismo fundamentar la protección del ansotano en motivos científico-filológicos o folklóricos que en la «identidad cultural de la etnia altoaragonesa». La

«identidad cultural» delimita un horizonte *sui generis* muy característico para sus postulados político-voluntaristas, unas relaciones con terceros, de alcance muy distinto a los que tendría si se le insertase en otros sistemas de postulados. Lo que aquí nos interesa es dibujar las líneas principales por las cuales se organiza ese «horizonte objetivo» de los postulados voluntaristas en tanto éstos están determinados precisamente por la idea confusa de la «identidad cultural». MC 157-160

III. EDUCACIÓN E IDENTIDAD CULTURAL Y PERSONAL

1. Al analizar la Idea de educación, acaso fuera muy conveniente, como también ocurre con otras muchas Ideas, comenzar distinguiendo momentos o aspectos suyos inseparables, desde luego, pero disociables; momentos que designaremos como «momento formal» y «momento material» de la Idea de referencia.

La disociabilidad (no siempre recíproca) de estos dos momentos, que no es arbitraria, sino fundada en la efectividad de cursos de relaciones objetivas propias de cada momento o aspecto (como ocurre con la disociabilidad de los ritmos circadianos, respecto de los ritmos semanales, mensuales, o anuales, a pesar de que los días sean inseparables de las semanas, como éstas lo son de los meses y éstos de los años) puede, sin embargo, conducir una y otra vez a procesos de sustantivación o hipóstasis de estos momentos de la Idea que consideramos inseparables; y esto explicaría la gran probabilidad de los *tratamientos formalistas de la educación* (derivados principalmente de la metodología psicológica, imprescindible por otra parte), en tanto organiza distributivamente el campo de la educación en torno a los sujetos individuales, como elementos de una clase estadística, en los que resaltarán «magnitudes» tales como edad, motivación, retención, velocidad de reacción, «efecto Zeitgarnik» y otros muchos susceptibles de ser correlacionados entre sí. Menos probabilidad tendría la disociabilidad de momentos materiales de la educación o, si se prefiere, de las *materias* que intervienen en el proceso de la educación (entre ellas, las materias enseñables, pero no únicamente) respecto de las formalidades en las que necesariamente han de quedar envueltas; aunque sin embargo, es fácilmente constatable en todo tiempo y lugar, la tendencia a atenerse exclusivamente a los contenidos concretos que constituyen la materia práctica y empírica de la educación, en tanto entraña una metodología propia, rutinaria o creadora, pero dispuesta para ser utilizada.

Podemos distinguir, según esto, dos grandes enfoques extremos en la consideración y tratamiento de la Idea de educación, que llamaríamos el *enfoque formalista*, y el *enfoque materialista*, pero siempre que demos a esta distinción un alcance análogo al que Max Scheler dio a su célebre distinción, en el terreno de la Ética, al oponer el formalismo ético (representado por la concepción kantiana) y el materialismo ético (representado por su propia «ética material de los valores»). En cualquier caso es obvio que el formalismo no ha de con-

fundirse con la constatación de la efectividad del momento formal de la Idea de educación y con la posibilidad y aun necesidad para el análisis de los enfoques formales (por ejemplo, psicológicos); ni el materialismo, en el sentido dicho habrá de confundirse con la efectividad del momento material de la Idea de educación y con la posibilidad y aun necesidad de la consideración de los contenidos materiales con estructuras propias, incluso idiográficas.

2. La consideración de la educación desde sus momentos o aspectos formales tiene mucho que ver con la consideración de los momentos o aspectos *genéricos* que puedan ser determinados en los diversos procesos específicos, heterogéneos entre sí, de la educación, con los cuales efectivamente nos enfrentamos en la práctica. La perspectiva genérica (que tampoco es unívoca, porque tan genérico es el punto de vista de la Psicología de la educación como el de la Sociología de la educación), en la medida en que sea capaz de neutralizar los contenidos o circunstancias específicas (materiales) a través de las cuales tiene lugar un proceso educativo, instaura, por sí mismo, en el análisis, un enfoque formal del que fácilmente podrá resultar un enfoque formalista. En todo caso, y una vez que ha tenido lugar la disociación entre los momentos formales y los contenidos específicos, no es nada sencillo dar cuenta de los cauces internos de «recomposición» de ambos momentos que puedan encontrarse en cada caso, cuando deseamos lograr que esa recomposición sea algo más que una yuxtaposición empírica.

A la Idea de educación, en su momento formal, referiremos las siguientes características, que consideramos fundamentales:

a) Ante todo, la estructura distributiva (respecto de las «clases» constituidas por los sujetos educables) del proceso de su ejercicio o administración. Esta es una característica muy genérica, sin duda, que la educación comparte con otros procesos e instituciones entre las que señalamos principalmente a la alimentación y a la Medicina. No se alimenta a una población, porque los alimentos han de aplicarse o distribuirse por cada uno de los individuos; no se practica la Medicina ni se administran los medicamentos a una población, sino a cada uno de los individuos enfermos (o sanos, si se trata de Medicina preventiva). El concepto de «medicina social» es, según esto, confuso y habrá que referirlo a la organización y administración de los servicios médicos más que a la Medicina propiamente dicha. Pero la misma administración colectiva de las atenciones sanitarias (a una población afectada por una epidemia, por ejemplo) sigue estando orientada a la distribución individual de estas atenciones (y sin que esta distribución individual deba de ser idiográfica, «individualizada» suele decirse, puesto que precisamente por serlo es nomotética, es decir, universal distributiva, es decir, llevada a efecto en virtud de criterios objetivos en principio repetibles). *Tampoco se educa a una población sino a los individuos que la componen*; sin perjuicio de que grupos de individuos puedan reunirse en una escuela para recibir distributivamente una educación universal.

El carácter distributivo de la educación, que la asimila a la Medicina o a la alimentación, sirve sin embargo para establecer las diferencias entre la educación y otras instituciones (incluyendo las políticas) cuya administración ya no tiene lugar a escala individual distributiva, sino a escala atributiva (lo que no significa que las unidades individuales desaparezcan). Los edificios de una ciudad, por no decir sus leyes, no están planeados a escala distributiva-individual, únicamente, sino también a escala atributivo-colectiva: la asamblea o la iglesia, por ejemplo, si se trata de edificios públicos; la familia si se trata de casas vivienda que no estén destinadas a monasterios (otra cosa es que, una vez re-partidos los espacios edificados por grupos o por familias, la redistribución se continúe, aunque no de un modo precisamente homogéneo, mediante una distribución a escala individual).

Ahora bien, la característica genérica de la distributividad que es esencialmente constitutiva de la educación es compartida también por el *aprendizaje* entendido en su sentido etológico. También el aprendizaje es distributivo respecto de los diferentes sujetos animales por él afectados. Y característica común al aprendizaje animal y a la educación humana es también el fundamento de algunas otras notas que aproximan de tal modo aprendizaje y educación, que parecen justificar a veces su identificación. El aprendizaje (incluyendo aquí la domesticación, cuando el aprendizaje del animal está controlado por el hombre) no sería algo distinto esencialmente de la educación, ni la educación sería algo distinto del aprendizaje (la educación no sería otra cosa sino una suerte de domesticación). Como consecuencia de esta distributividad, común al aprendizaje y a la educación, podía considerarse la importancia que ambos procesos tienen para la supervivencia de aquellos patrones de conducta de los individuos, animales u hombres, que no dependan de la herencia genética; y, con ellos, de la supervivencia de los grupos sociales, constituidos por esos individuos (aun cuando las características estructurales de tales grupos no puedan derivarse íntegramente de las pautas de conducta distribuidas entre sus individuos). Tanto si los procesos de aprendizaje o de educación son «dirigidos» (como cuando las aves enseñan a volar a sus crías), como si son «difusos» (como cuando la cría de chimpancé aprende a construir su lecho de hojas observando unas 2.000 veces las maniobras de su madre) se admite (una vez que, después de Weissman, se abandonó la posibilidad de contar con la herencia de los *caracteres adquiridos*), que estos procesos son imprescindibles para que pueda tener lugar la continuidad efectiva del grupo social o de la especie.

Esta conclusión se cumple, con mucha más intensidad, en la esfera de la educación humana que en la esfera del aprendizaje animal, debido a que la proporción de los contenidos que han de ser transmitidos por aprendizaje (respecto de los que se transmiten por herencia genética) es mucho mayor en el terreno de la educación que en el del aprendizaje.

Y es también esta misma característica la que nos permite advertir cómo se abren los cauces por los cuales puede producirse el deslizamiento hacia las posiciones inequívocas del for-

malismo más desaforado. Será suficiente, en efecto, circunscribirse a la formalidad de esta necesidad del aprendizaje y, sobre todo, de la educación, para la continuidad y la supervivencia del grupo social, cualquiera que sea, o de la especie, cualquiera que sea, para que esta necesidad cobre la figura de *fin por sí mismo*, del fin que el grupo o la especie habría de asumir como objetivo fundamental de su supervivencia. He aquí una colección de lemas utilizados frecuentemente como reivindicaciones y definiciones de objetivos de los más diversos partidos políticos o «movimientos humanísticos» que pueden considerarse formulados bajo la influencia inequívoca del formalismo tal y como lo hemos presentado: «todos los problemas humanos pueden resolverse por medio de la educación»; «aprender a aprender: este es el objetivo fundamental del humanismo»; «todo cuanto se destina a los presupuestos generales del Estado o de la UNESCO a la educación, será siempre insuficiente». «La educación ayer, hoy y siempre» es el lema de una prestigiosa asociación de profesores. Citemos por último el conocido *Informe Jacques Delors*, presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, como paradigma del formalismo que ahora toma el aspecto de la ingenuidad más inocente que nadie podría imaginar (bien es verdad que este formalismo podría hasta cierto punto considerarse como resultado de la composición «cosmopolita» de la citada comisión: una profesora jordana, consejera de la reina Noor; un profesor japonés; el presidente de la televisión independiente de Portugal; una exministra de Zimbabue; un profesor USA; una profesora de química de Eslovenia). Pero las recomendaciones que esta comisión ofrece al siglo XXI son de este tenor:

1) Aprender para el futuro. [Pero no se dice cuál es el futuro; por ejemplo, ¿cuál es el idioma del futuro?: en los años 60 se decía en Estados Unidos que los optimistas, pensando en el futuro, aprendían ruso; y los pesimistas, pensando también en el futuro, aprendían chino].

2) Tender al desarrollo y fructificación integral de las capacidades de todas las personas, y

3) Mundializar las culturas, que todos sean ciudadanos del mundo [suponemos, por nuestra parte, que «sin perder sus propias esencias culturales»: yanomanos, botocudos, bororos, etc.].

b) Pero también su carácter normativo. Es esta una característica formal a todo proceso de educación, en cuanto proceso de educación humana, característica en la que podemos poner la diferencia con el aprendizaje etológico, que en cualquier caso, hay que considerar siempre y en todo momento incorporado a los procesos educativos: todo proceso de educación implica un proceso de aprendizaje, aunque no recíprocamente. Todo quien se educa aprende, aunque no todo el que aprende se educa. La razón la ponemos en la diferencia que media entre las rutinas y las normas y en la concepción de la norma, no como modelos «llovidos del cielo» o «emanados de la conciencia pura», sino como rutinas victoriosas en el proceso de confrontación en el gran grupo social de las rutinas propias de los pequeños grupos, bandas, hordas, componentes.

Todo proceso educativo implica, según esto, la «elección» entre rutinas y luego entre normas; por ello la educación implica siempre una disciplina y esfuerzo y aún un «castigo» (*castus facere*; el castigo significa también, en español, el obligar a encajar en alguna norma algo, frente a otras alternativas posibles): «no hay caminos reales para aprender Geometría». Y en la medida en que una norma implica ya por sí misma la disposición a una orientación práctica operatoria entre otras, podría concederse que la asimilación de una norma por un sujeto no es jamás un proceso neutro, sino que está afectado siempre de un «coeficiente axiológico», de un valor preferido.

Desde este punto de vista, cabe también concluir que las llamadas, tan frecuentes en estos días, a la «educación en valores» es meramente redundante y formal, porque toda educación, por el hecho de serlo, ya es una educación en valores, y no puede ser jamás una educación neutra (quien aprende las reglas de la ortografía, se educa también en los valores lingüísticos, estéticos, sociales o de clase entrañados por la propia ortografía). Desde este punto de vista, el movimiento «educación en valores» tiene mucho de ideológico por su carácter formal. Porque lo que en realidad ese movimiento estaría propugnando no serían los valores, en general, sino determinadas tablas de valores frente a otras: por ejemplo, los valores de la tolerancia y del diálogo ante cualquier opinión ajena (de carácter político o religioso); los valores del pacifismo frente a los valores de una educación militar tradicional; los valores que se cotizan en la bolsa, frente a quienes predicán contra el capitalismo, desde determinadas perspectivas de valores religiosos o políticos. Y con todo esto no pretendo decir que un proyecto de «educación en valores» sea siempre superfluo, ni tampoco que pueda existir un proyecto que esté exento de esa formalidad, por cuanto la educación en valores estaría ya embebida en la educación en contenidos o bienes cualesquiera. Pretendo decir que la «educación en valores» debe definir la tabla de valores que se toma como bandera, debe definir aquellas tablas de valores a las que se enfrenta, incluir a las que no tolera, y sobre todo, debe aplicarla a la reorganización y sistematización de los propios materiales y contenidos capaces de encarnar la tabla de referencia.

3. La consideración de la educación desde sus momentos o aspectos materiales nos pone inmediatamente en presencia de los contenidos específicos (o materia) de los procesos educativos. Estos contenidos son, por su propia naturaleza, diversos, heterogéneos y muchas veces incompatibles entre sí o, en todo caso, no acumulables (y esto dicho frente a los ideales de una educación politécnica o enciclopédica). Sin embargo, la clasificación más profunda, a nuestro entender, de la totalidad de estos contenidos materiales de la educación, dada la característica formal-distributiva que hemos reconocido como esencial en la educación, será la que toma en cuenta precisamente las circunstancias requeridas para que pueda tener lugar el proceso educacional-distributivo.

Estas circunstancias, o bien se refieren a los *contenidos normados distribuibles*, o bien se refieren a los propios *individuos* (sujetos corpóreos) susceptibles de «asimilar» aquellos contenidos. Ahora bien: como los contenidos normados distribuibles son, íntegramente, contenidos culturales (por tanto, contenidos que forman parte del «todo complejo», aunque no lo «agoten», puesto que muchas de las partes de ese todo complejo no son distribuibles), y como los individuos susceptibles de asimilar aquellos contenidos son, por institución jurídica de nuestro presente, *personas* (sujetos de derecho), podremos clasificar la *materia* de la educación (o, si se prefiere, la educación desde la perspectiva material) en dos grandes rúbricas.

a) La «educación cultural», o educación del individuo en el seno de determinados contenidos culturales que, a su vez, pueden ser clasificados, o bien como *categorías culturales* (agri-cultura, lengua, política, matemáticas, transportes...) o bien como *esferas culturales* (cultura clásica, cultura azteca, cultura hispánica; más aún: «cultura catalana», «cultura gallega»...).

b) La «educación personal», o educación del individuo en el proceso de su constitución como persona.

(No entramos en la cuestión de la posible correspondencia entre estas dos rúbricas y la oposición habitual entre «instrucción» y «educación»).

4. Hay que tener presente que las relaciones entre los aspectos formales y los materiales de la educación, así como las relaciones entre los aspectos culturales y los personales, no son relaciones meramente «analíticas» (como pudieran serlo si se tratase de meras aplicaciones de las unas en las otras), sino «dialécticas», es decir, que implican conflictos e incompatibilidades.

El paso de la educación, en su sentido formal a la educación en su sentido material no se reduce, en efecto, a una mera aplicación o determinación de un sentido genérico al específico; implica, sobre todo, el enfrentamiento de unos contenidos específicos respecto de otros o, en todo caso, la necesidad de optar o de tomar partido (*omnis determinatio est negatio*). Las diversas respuestas que podrían darse a la pregunta práctica: «Educación ¿para qué?», no se dirimen en el terreno de la Idea formal de educación, sino en el terreno de la Idea material. No es lo mismo responder: «Educación orientada prioritariamente a conseguir una formación técnica de los ciudadanos», o bien «Educación orientada prioritariamente a conseguir una formación humanística»; ni es lo mismo responder: «Educación orientada prioritariamente a la impregnación lingüística de los ciudadanos españoles en inglés», que «educación orientada a conseguir prioritariamente la impregnación lingüística de los ciudadanos catalanes en catalán o de los ciudadanos paraguayos en guaraní».

La cuestión central, en todo caso, no es la de si cabe hablar de una educación en sentido formal puro, o de si esto no es posible, para quien supone, como es nuestro caso, que toda educación es material y que únicamente en el proceso de la educación material pueden aparecer

los momentos formales propios del proceso educativo, que podrán llegar a disociarse, según sus propiedades y ritmos característicos, de los contenidos específicos.

La «cuestión fundamental», dentro de la educación formal, se desdobra principalmente en estas dos cuestiones: Primera, la cuestión de si cabe establecer una educación universal (en contenidos) para todos los hombres, o si sólo es posible una educación particular determinada a alguna materia cultural (a alguna categoría o a alguna esfera cultural). Y, establecida esta distinción entre una Idea de educación material y universal y de una educación particular, la segunda cuestión fundamental la plantearíamos de este modo: ¿Cabe pensar en una educación de la «persona» que no tenga precisamente la estructura de una educación universal? O, lo que es lo mismo: ¿Habría que considerar al mismo tiempo a toda educación particular, como una educación técnica determinada, «profesional» (cultural, por tanto) más bien que como una educación de la persona?

Conviene advertir que esta segunda cuestión fundamental, como la llamamos, la encontramos ya claramente planteada en el *Protágoras* de Platón, mediante la oposición entre Protágoras (que formula su visión como orientada a la empresa de «enseñar a ser hombres») y Sócrates (que duda de la posibilidad de semejante empresa: «¿Acaso los atenienses que intervienen en la Asamblea no son ya hombres, antes de que tú vengas a enseñarles a serlo?»). Sócrates opone a Protágoras, en efecto, la realidad de la educación determinada, cultural o profesional, frente al carácter vago de una educación universal («Si quieres aprender escultura, vete a Fidias; si flauta, a Ortágoras de Tebas; si Medicina, a Hipócrates; pero ningún maestro podrá enseñarte a ser hombre»).

Sin embargo, la cuestión planteada por Platón se mantiene en el contexto de una cultura única, o considerada como tal, a saber, la cultura griega clásica; la cuestión no se plantea en el contexto de la multiplicidad de culturas (incluyendo en esta multiplicidad a las «culturas bárbaras»). Dicho de otro modo: ocurre como si Platón plantease la cuestión fundamental en el supuesto de quienes habían nacido ya en el seno de la cultura helénica, que por ello mismo les hacía hombres y, por tanto, no necesitaban aprender a serlo; más aún, sólo siendo ya hombres, cabría la educación en materias determinadas. No podemos olvidar que las dos primeras cosas que Platón agradece a los dioses fueron éstas: haber nacido hombre y no animal, y haber nacido griego y no bárbaro.

5. Y es ahora cuando podemos comenzar a enfrentarnos con los problemas que se encierran en el enunciado titular, a saber, los problemas de la relación entre la identidad y la educación.

En efecto: identidad, si nos atenemos a la exposición que antes hemos resumido, puede significar en este contexto, o bien identidad esencial (la que resulta principalmente como invariante de los grupos de transformaciones) o bien identidad sustancial.

Ahora bien, cuando confrontamos la Idea de educación con la Idea de identidad, por la mediación precisamente de las Ideas de cultura y de personalidad, y por tanto, cuando analizamos los procesos de educación desde la Idea de identidad, acaso los resultados más importantes puedan ser los siguientes:

1) Que la identidad, en el sentido de la identidad esencial, tiene su cauce de aplicación propio en el terreno de las identidades culturales; y estas identidades culturales se abren camino, si no exclusivamente, si principalísimamente, a través de las invariantes que, como contenidos aislados de la identidad cultural, resulten de los procesos de educación, siempre que estos procesos puedan ser interpretados en términos de la teoría de los grupos de transformación, mediante los cuales determinados rasgos, partes o contenidos culturales, en su más amplio sentido, se re-producen en los individuos gracias precisamente a las operaciones que sobre ellos llevan a cabo otros individuos en función de «educadores», ya sea por vía reglada, ya sea por vía difusa. No se trata con esto de defender la tesis según la cual la identidad de la cultura (de una cultura), en su integridad, sólo encontrase la posibilidad de su constitución a través de la educación; y no porque apelemos a oscuros mecanismos de «herencia genética de caracteres adquiridos». Bastaría reconocer que la influencia peristática de la cultura extrasomática (ciudades, máquinas, libros, instituciones y otras estructuras «logomorfas») sobre los individuos puede moldearlos en su condición de partes integrantes de esa cultura por vías diferentes a las que corresponden a una educación en sentido estricto. Sin embargo, a la educación, en cuanto implica esa «acción distributiva» de la que hemos hablado, de unas personas sobre otras, seguirá correspondiendo una cuota importantísima en el proceso de la constitución de la identidad de una cultura o, para decirlo en términos usuales, en el proceso de la reproducción cultural y social.

2) En cuando a la identidad, en el sentido de la identidad sustancial, tendremos que circunscribirnos principalmente al terreno de la construcción de la *personalidad* de cada individuo. La idea misma de la «personalidad» de alguien se resuelve prácticamente en la idea de una identidad sustancial, en virtud de la cual cada «persona» resulta ser a la escala de su morfología, irreductible a cualquier otra, «responsable de sus actos», libre, etc. (Decimos «a la escala de su morfología» teniendo en cuenta que esta identidad sustancial individual —sin perjuicio de que a veces respecto de sus componentes pueda reducirse a la condición de un «barco de Teseo»— no es exclusiva de las personas, en la medida en que puede atribuirse también a las células, de acuerdo con la «teoría de los genes selectores», defendida por Antonio García Bellido, que llega a enfrentar su concepción con la visión anterior «que sostenía que las células no tienen personalidad»).

6. La dialéctica de la educación humana como sistema de operaciones mediante las cuales se constituyen las identidades culturales podría ser derivada del hecho de la pluralidad de las

categorías culturales y de las esferas culturales, en la medida en que muchas de éstas (categorías, esferas) sean mutuamente incompatibles en cuanto a su distribución en los individuos.

La educación en una categoría cultural determinada implica la ineducación estricta en otras muchas categorías culturales. La educación, en cuanto a la identidad estricta, ha de conducirse por especialidades (por ejemplo, profesiones) y la educación consiste aquí, sobre todo, en reproducir idénticamente en los aprendices las normas propias establecidas en cada categoría, profesión o especialidad. El ideal de educación politécnica o enciclopédica es utópico y nadie en nuestro presente puede ser simultáneamente soldador, médico, arquitecto, sacerdote y futbolista.

Pero el ideal enciclopédico nunca se abandona del todo, por contradictorio que él sea. Se intenta más bien «atenuar» la contradicción rebajando el nivel de las especialidades a la escala de una «educación general básica»; solo que esta educación no pueda llamarse básica, en su sentido riguroso (el cimiento sobre el que descansa toda superestructura ulterior), porque con esta denominación no hacemos sino encubrir la situación real, apelando a unas bases imaginarias de cada especialidad y de su conjunto, como si ellas constituyeran un estrato previo a toda edificación ulterior que se hubiera hecho apoyándose en ella. Lo que era *básico* en la enseñanza de la Química hacia 1850, dejó de serlo en 1950. Lo que se ofrece como contenidos *básicos* no son otra cosa, en realidad, sino contenidos seleccionados y simplificados de resultados, en los que necesariamente habrá debido suprimirse toda peculiaridad técnica. Y estas peculiaridades son las que constituyen las fuentes de esos saberes. Al ponerlas entre paréntesis, corremos el peligro de transformar los llamados «contenidos básicos» en fragmentos de un relato mítico («érase una vez el protón, el neutrón y el electrón; «érase una vez el big-bang»). El funcionalismo de una «educación general básica», común para todos los ciudadanos, acaso pudiera cifrarse en lo que ella tiene de ofrecimiento de unos contenidos comunes que permitan establecer un espacio de referencias compartidas, capaces de aportar esquemas de identificación mutua y «localización» necesarias, antes para la socialización de los individuos y de los grupos, que para ofrecer las supuestas «bases» en las que toda edificación ulterior pudiera asentarse.

En cualquier caso, la dialéctica de la educación humana, en el contexto de las diversas identidades culturales, puede formularse a partir del hecho de la multiplicidad, y aun de la incompatibilidad frecuente, entre contenidos de diversas categorías culturales y, sobre todo, de las diversas esferas culturales. Esta es la razón de la paradoja de que la educación intensa en «identidades culturales» pueda incrementar las divisiones e incompatibilidades entre los hombres tanto o más que facilitar su sociabilidad. Las dificultades para «integrar» en la sociedad occidental a las etnias que en su espacio se conservan (pongamos por caso etnias mixtecas, guaraníes, mayas, etc.) se aumentarán en la misma proporción en la que se incrementen los millones de dólares que la UNESCO u otras instituciones destina a educar a los niños pertenecientes a estas etnias en sus culturas propias.

Pero no hace falta recurrir a referencias tan lejanas. En la España de las Comunidades autónomas, las barreras entre las comunidades administrativas y las comunidades históricas que apelan a sus propias identidades culturales de hecho, como objetivo prioritario de sus planes y programas educativos, serán tanto o más profundas cuanto mayores inversiones se destinen al incremento de las ikastolas o simplemente al incremento de la impregnación lingüística en los respectivos idiomas vernáculos.

Podríamos expresar con absoluta generalidad la raíz de esta dialéctica aprovechando un resultado, muy conocido en la teoría de los conjuntos, que establece el carácter disyunto de los subconjuntos resultantes del cociente del conjunto global por una relación de equivalencia que fuese universal, pero no conexa, en ese conjunto. La congruencia, por ejemplo, es una relación de equivalencia dada entre conjuntos de números enteros; relación que es universal a esos conjuntos (todo elemento de ese conjunto está vinculado con otro por esa relación, pero sin ser conexa porque la relación no vincula a dos elementos cualesquiera del conjunto); de donde resultan subconjuntos disyuntos precisamente a partir de esa relación de congruencia módulo k . En nuestro caso, podríamos tomar a la población humana (a los seis mil millones de hombres del presente) como un conjunto sobre el cual fuera posible establecer alguna relación universal (como pudieran serlo las relaciones lingüísticas) cuyos módulos o parámetros k estarían ahora representados por los diferentes idiomas naturales. La relación lingüística es universal (por cuanto afecta a todos los hombres, respecto de otros), pero no es conexa (dos individuos humanos cualesquiera no están vinculados por una relación lingüística k). De aquí se deduce que el «cociente» de la «Humanidad» por la «relación universal lingüística» («todos los hombres hablan») determina un conjunto de subconjuntos disyuntos (con las excepciones correspondientes a las personas bilingües, trilingües, etc.) el incremento de cuyos patrones de identidad acrecentará la disyunción entre los subconjuntos. Y como quiera que en estos casos no se trata meramente de disyunciones lógico-abstractas o matemáticas, sino sociales, podemos concluir que en muchos casos, las disyunciones se convierten en incompatibilidades respecto de cualquier proyecto de «socialización humanística universal».

La única salida posible, respetuosa con todos los módulos de identidad existentes, sería la educación de todos los ciudadanos en el poliglotismo total. Pero esta salida es imposible. Un individuo promedio no llega de hecho a dominar más de dos o tres lenguas (incluyendo la suya natural propia). ¿Qué significa esto? Que la universalidad lingüística sólo puede alcanzarse de hecho *tomando partido* por una lengua que pueda ser proclamada como lengua universal de relación; y esto significa que este partido sólo podrá llegar a ser victorioso tras la aniquilación práctica de otras identidades lingüísticas que también podrían pretender asumir la función de lengua universal de relación. Pero lo mismo que decimos de la educación en las identidades lingüísticas hay que decirlo de las identidades religiosas, o morales, o políticas, o estéticas. El ideal de la coexistencia pacífica, como un clima de tolerancia efectiva total de

todas las esferas y categorías culturales es una simple utopía que encubre, unas veces el proyecto de propagación constante de determinados elementos entre los diversos contenidos culturales en su «lucha por la vida», o simplemente las definiciones de líneas de disyunción cada vez más profunda entre grupos humanos que coexisten pero sin mezclarse realmente.

7. Por lo que se refiere a la doctrina de la educación orientada a la identidad personal, nos limitaremos a señalar la contradicción que media, en general, entre un proyecto de educación que implica la reproducción de patrones de identidad y el proyecto de educación de una personalidad que, por definición, no puede concebirse como «reproducción» de cualquier otro esquema de identidad previamente dado, puesto que se trata de la construcción de un esquema nuevo e irrepetible.

No cabe aquí, por tanto, considerar como viable cualquier proyecto de educación de la personalidad. O si se quiere, de cualquier proyecto de educación del hombre en cuanto a su personalidad se refiere; tan sólo parece posible la educación del hombre en cuanto ciudadano, en cuanto individuo que pertenece, desde luego, a una ciudad-Estado, a un Estado, sociedad o cultura determinada (desde cuya perspectiva los objetivos de la educación serán enteramente distintos).

La oposición entre Sócrates y Protágoras, a la que nos hemos referido antes, se mueve, con toda seguridad, en este terreno. Sócrates sostiene la imposibilidad de educar al hombre, y ofrece como justificación de su propia «actividad educadora» la tesis de la mayéutica, según la cual él no puede pretender educar a nadie sino ayudarle, a lo sumo, a que desarrolle por sí mismo su propia «identidad». Protágoras sostiene, en cambio, la posibilidad de enseñar a «ser hombre»; pero si puede defender este proyecto es acaso porque ha identificado previamente al hombre con el ciudadano. Por eso la posición de Protágoras parece plausible cuando nos situamos en la perspectiva del más estricto relativismo cultural y además, cuando se da por establecida la posibilidad de coexistencia pacífica de las diferentes identidades culturales. Pero deja de ser plausible cuando los conflictos entre estas identidades se mantengan vivos, y cuando se pretenda establecer un «modo de educación del hombre» que, asentándose por ejemplo en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, quiera mantenerse más allá de la división de los hombres en ciudadanos pertenecientes a Estados, sociedades o culturas diferentes. Este modelo de educación del hombre en cuanto persona universal tiene todas las características propias de ser un modelo utópico y, desde luego, no parece que fuera Sócrates quien pudo proponerse un objetivo semejante.

FINAL

Subrayaré en estas palabras finales el que considero resultado principal del análisis que hemos podido llevar a cabo al proyectar sobre el proceso de la educación las luces procedentes de la Idea de identidad.

Este resultado no es otro sino la constatación de la naturaleza dialéctica, no armónica, polémica, no pacífica o irenista, problemática, y no resolutive, de la educación en la medida en que ella se guía, como no podría hacer de otro modo, por los patrones de la identidad.

Dicho de otro modo: la educación se nos manifiesta, después de este análisis como una de las estrategias principales mediante las cuales los conflictos entre las sociedades (digamos, de los hombres en cuanto ciudadanos), y los conflictos entre los individuos humanos, en cuanto personas, se incrementan, se sistematizan y, al ir definiendo sus límites, toman «conciencia de sí mismos», es decir, de las potencialidades que puedan corresponder a cada cual.

De esta conclusión podría desprenderse, entre otros, un corolario de naturaleza crítica, que establece la inanidad de los proyectos de la llamada «educación humanística» como proyecto orientado precisamente a la «educación de los hombres en cuanto personas y sujetos de los derechos humanos». Sujetos que, como dice el artículo primero de la Declaración de 1948, habrán de considerarse al margen de sus determinaciones de raza, sexo, idioma, religión y otras formas de discriminación. Pues una tal educación necesariamente tiene que llevarse a efecto desde las coordenadas de alguna cultura o sociedad ya establecida, de una sociedad dotada de una cultura y de un idioma consolidado en su propia identidad; no es posible educar humanísticamente a nadie al margen de sus determinaciones de raza, cultura, sexo, idioma, etc. Con lo que volveremos a entrar en el sistema dialéctico de las identidades que se encuentran en conflicto real con otras y que luchan por su «supervivencia», por su modo de vida (que es a la vez cultural, económico y social).

La idea de unas *humanidades* capaces de ser cultivadas y constituidas en contenidos adecuados para una educación capaz de alcanzar una identidad universal, sólo puede tener el sentido que encontramos ya claramente dibujado en Cicerón cuando, en su oración en defensa del poeta Archias, afirma que todas las artes, que pertenecen a la Humanidad, tienen una suerte de vínculo común y que entre ellas media una especie de parentesco de sangre (*Etenim omnes artes, quae ad humanitatem pertinem, habent quoddam commune vinculum et quasi cognatione quadam inter se continentur*).

Pero ¿cuál es la materia de estas artes que «pertenecen a la Humanidad», cuál es el contenido de estas humanidades? Fundamentalmente es la posesión del latín y del griego, con todo lo que esta posesión implica y comporta. Las artes liberales que pertenecen a la Humanidad, son artes, sin duda, que permiten establecer las diferencias entre los hombres y los animales; pero también entre los hombres libres y los esclavos y, sobre todo, entre los hombres libres (los

ciudadanos romanos) y los bárbaros. Las artes que «pertenecen a la Humanidad», según los creadores de educación humanística, las artes a través de las cuales los individuos pudieran encontrar su propia «identidad de hombres», no proceden según esto «del fondo esencial y desnudo del hombre» contemplado por la Declaración de Derechos Humanos, de un hombre no determinado por circunstancias de raza, sexo, idioma, religión o cultura. Proceden del fondo de una sociedad histórica, con una cultura ya determinada, que habla latín y que se considera en condiciones de proponerse, o de imponerse, como canon de humanidad, a todos los demás hombres, considerados como pueblos bárbaros.

DISTINTAS PERSPECTIVAS DE LA FUNCIONALIDAD SOCIAL DEL SISTEMA ESCOLAR DENTRO DEL PARADIGMA MARXISTA

José A. Molina Ruiz, Juan García Escudero y Sagrario Díaz Ruiz

Universidad de Córdoba

Las identidades en la educación, de alguna manera, van a estar marcadas por la función social que el poder asigne al sistema escolar. La comunicación que presentamos trata de clarificar esta función dentro del paradigma marxista. Para ello señalamos que además de la visión que identifica la escuela como un instrumento del estado para la reproducción de las condiciones de producción, existe otra posición dentro del marxismo que la considera como una institución necesaria para que los ciudadanos sean protagonistas de su propio desarrollo.

* * * *

El relativismo científico, partiendo de Khun, y más o menos matizado desde diversas posiciones de la filosofía de la ciencia, ha hecho que de alguna manera el pensamiento postmoderno de un lado y de otro el neopositivismo predominen en el actual panorama teórico de las Ciencias Sociales, y ha dado lugar a que dejemos marginado, sin haber reflexionado sobre las causas que han llevado a esta marginación cuando no a la demonización, al paradigma marxista, que desde nuestra perspectiva puede proporcionar, aunque no de manera excluyente o determinante, una teoría útil para la comprensión y explicación de determinados fenómenos sociales y de la función de la escuela dentro del contexto social en el que está insertada.

Partimos, para esta reflexión sobre el paradigma marxista, del principio teórico de que cualquier texto sólo existe en sus interpretaciones y sometido a las luchas teórico-políticas que se establecen en todas las organizaciones sociales (FOUCAULT, 1974).

El marxismo está sometido, quizás con más evidencia que ninguna otra teoría, a estas luchas teórico-políticas. No sólo desde ámbitos externos al pensamiento marxista, sino fundamentalmente dentro de su mismo campo teórico. La razón fundamental es que se trata de

utilizar el materialismo histórico no como un método de análisis para la comprensión de la realidad presente o pasada, sino como justificación de una práctica política y también como instrumento para alcanzar unas determinadas parcelas de poder, tanto teórico como político, y esto hace que triunfe la utilización de la teoría para justificar determinadas posiciones ideológicas o determinadas prácticas políticas. La versión entonces aceptada del materialismo histórico hace que se transfigure en una filosofía más de la historia, una entidad metafísica que ordena desde el exterior el curso del devenir histórico, no quedando más remedio que hacer entrar en el esquema, bien o mal, cualquier problema que surja dentro de la explicación de los fenómenos históricos o sociales. El análisis histórico se transforma de esta manera en ilustración de las «verdades consagradas».

Las obras de los fundadores (ciertas partes más que otras), con el agregado de las de Lenin, pasaron a constituir de esta manera una especie de *Summa Theológica*, situada por encima de toda crítica, de la que sólo se admite una interpretación: «la oficial».

Se produce así un desplazamiento que lleva a identificar el marxismo con una forma idealista-positivista de análisis de la realidad. De hecho, y desde esta interpretación, los fundadores del marxismo dijeron todo lo que había que decir, descubrieron la «Verdad» profunda de la realidad. Nosotros, dentro de la misma interpretación, sólo tendríamos que escuchar y leer bien lo que dijeron. Todo estaría dicho desde el principio.

La imagen bíblica que sugiere lo anteriormente dicho no es inocente: efectivamente, y desde nuestra opinión, lo que se ha hecho es una reducción del marxismo, que ahora sostiene una visión de la realidad como un «algo» que lleva implícito desde su origen todo su posterior desarrollo y explicación. La «gran labor» de Marx sería, pues, «la facultad que tuvo» para descubrir el origen que todo lo explica. Llegados a este punto la terminología marxista se convierte en la teoría marxista.

Este modelo de justificación, más que de explicación, del funcionamiento social ha hecho que a la hora de analizar el papel del sistema escolar en la sociedad se haya caído en una serie de tópicos teóricos que han dificultado proponer, dentro del sistema educativo, unos instrumentos válidos para transformar la sociedad desde posiciones igualitarias.

El tópico servible más usado por la literatura marxista clásica es considerar a la Escuela únicamente como principal institución que mantiene a la sociedad cohesionada, porque es el núcleo fundamental donde se da la reproducción de las condiciones de producción sin la cual la sociedad no puede funcionar. No negamos que la Escuela tenga un papel en esta función de integración social, pero sí que éste sea el más determinante.

¿Cuál es el origen del planteamiento anterior?

A partir de los movimientos críticos surgidos en los sesenta contra las teorías políticas y económicas dominantes (capitalismo-marxismo), éstas van a responder reafirmando sus principios, en unos casos «aggiornandolos» y en otros haciendo una relectura de los orígenes.

Dentro de esta situación, la figura de L. Althusser y sus propuestas van a tener una gran relevancia dentro de la tradición marxista, planteando lo que él mismo definió como un trabajo de clarificación teórica. Conocedor de la inutilidad que supone la búsqueda de una verdad última de los textos, no renunció a decir que su lectura es intencional. (ALTHUSSER, L. BALIBAR, E. 1976) Su intención fue descubrir un modelo teórico, de acuerdo con el cual pudieran comprenderse las relaciones entre los conceptos, su posición en la teoría y su forma de funcionamiento. Para este trabajo recurrió a los procedimientos estructurales y se declaró deudor de Spinoza. Fruto de esta labor fue la aparición de manuales, diccionarios de materialismo histórico, etc.

Los efectos sobre la teoría han sido forzar los conceptos hasta el punto de introducirlos en modelos teóricos de los cuales no surgieron, lo que no deja de ser un problema, ya que las distinciones conceptuales y teóricas deben hacerse, siguiendo a Marx, donde los conceptos surgen, a partir de la necesidad de comprender y explicar los hechos históricos.

Lo que L. Althusser debía justificar y no lo hace en la medida suficiente, es la pertinencia de esta traslación de modelos conceptuales. Asombra sobremanera que para justificar la relación entre los distintos elementos del modo de producción y su condición de determinados por la economía, tenga que recurrir al modelo de Spinoza de un «Dios-Naturaleza» determinante pero no determinado.

En nuestra opinión, los efectos negativos de tal proceder son, desde luego, superiores a sus virtudes, puesto que han puesto en circulación una serie de principios teóricos considerados inmutables que, unidos a la bendición del poder político han impedido el desarrollo de otras formas de proceder en el campo marxista.

En el campo del análisis del papel de la enseñanza en el funcionamiento de la sociedad todavía hoy, se sigue la concepción Althusseriana, que considera el sistema escolar como un mero reproductor de las condiciones de producción (ALTHUSSER, L. 1974). Partiendo de una lectura intencionada del libro II de *El Capital* afirma: «para, existir, toda formación social debe, al mismo tiempo que produce, y precisamente para poder producir, reproducir las condiciones de producción. Debe reproducir, por tanto:

1. Las fuerzas productivas.
2. Las relaciones de producción existentes.» (ALTHUSSER, L. BALIBAR, E. 1976 p.292)

En esta reproducción de las condiciones de producción la escuela o el «aparato escolar» juega un papel fundamental.

Para llegar a esta afirmación Althusser parte de una relectura de la teoría del Estado marxista. Pero esta relectura, «descriptiva», significa, en primer lugar, y ante todo, que la «teoría» resultante es, sin ninguna duda, el comienzo de la teoría marxista del Estado, y que este comienzo nos proporciona lo esencial, es decir, el principio decisivo de todo desarrollo ulterior de dicha teoría. Lo esencial de la teoría marxista del Estado para esta corriente de pensamiento

marxista parte de un punto importante: el Estado (y su existencia en su propio aparato) únicamente tiene sentido en función del poder de Estado. Esta precisión les obliga a distinguir el poder de Estado, objetivo de la lucha de clases política, de una parte y, de otra el Aparato de Estado. A partir de estos presupuestos se hace necesario elaborar una teoría de los A.E. que sirva para comprender la esencia del funcionamiento de la sociedad.

Se parte de la existencia de dos modelos de aparatos de estado: los Aparatos Represivos de Estado (A.R.E.) y los Aparatos Ideológicos de Estado (A.I.E.).

Estos funcionan a la vez mediante la represión y mediante la ideología, con la diferencia de que el A.R.E. funciona masiva y predominantemente por la represión, y los A.I.E. funcionan por la ideología. Teniendo en cuenta estas características, se puede representar la reproducción de las condiciones de producción de la siguiente forma de acuerdo con una cierta «división del trabajo»:

La función del A.R. de estado consiste esencialmente, en asegurar por la fuerza (física o no) las condiciones de producción, y asegurar por la represión las condiciones políticas para la actuación de los A.I.E., puesto que son estos los que aseguran, en su mayor parte, la reproducción incluso de las relaciones de producción. (ALTHUSSER 1974)

Para explicar-justificar este desarrollo teórico, hace un análisis histórico, somero, de la evolución de los A.E. diciendo que: «En las formaciones sociales del modo de producción de servidumbre, podemos constatar que, si bien es cierto que existe un A.R.E. único, formalmente muy parecido, no sólo el de las Monarquías Absolutas, o el de los primeros Estados Antiguos conocidos sino al que conocemos nosotros, el número de los A.I.E. es más reducido y su individualidad diferente. Así, por ejemplo, en la Edad Media, la iglesia acumulaba numerosas funciones hoy día desarrolladas por diversos Aparatos Ideológicos diferentes, en particular las funciones escolares y culturales. Junto a la Iglesia existía el Aparato Ideológico familiar y las diversas instituciones políticas. Había también otros Aparatos que se pueden considerar Ideológicos como las corporaciones, gremios. No obstante en el período histórico precapitalista existía un A.I.E. dominante, la Iglesia, que concentraba en ella no sólo las funciones religiosas, sino además las escolares y buena parte de las funciones de información y de «cultura». Uno de los principales objetivos de las Revoluciones Burguesas fue luchar contra la Iglesia para apoderarse de sus funciones ideológicas, en definitiva para asegurarse no sólo su hegemonía política, sino también su hegemonía ideológica, indispensable para la reproducción de las relaciones de producción capitalistas» (ALTHUSSER, L. 1974, p 133).

A partir de este análisis afirma que el A.I.E. que ha sido erigido en posición dominante en las formaciones capitalistas, como consecuencia de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo A.I.E. dominante (la Iglesia), es el Aparato Ideológico Escolar.

Independientemente de la crítica que se pudiera hacer a su análisis histórico por mecanicista, valdría señalar como, inclusive durante la Edad Media, el discurso religioso no tuvo un

significado único, sino que aparecieron movimientos populares que bajo el lenguaje religioso plantearon un igualitarismo social que intentaban romper el modelo social medieval. En la Edad Moderna, y bajo este esquema, sería incomprensible una explicación del modelo revolucionario inglés, donde ocultos bajo una concepción religiosa van a luchar intereses políticos, económicos e ideológicos. Y reducir la Ilustración a una lucha contra la Iglesia sería ignorar un proceso teórico que se inicia en el Renacimiento y que es una de las matrices ideológicas del funcionamiento social contemporáneo. El inconveniente mayor que tiene este modelo de análisis sobre la escuela es la anulación de la autonomía y por tanto la imposibilidad de generar un modelo educativo que pueda potenciar una dinámica crítica o transformadora del individuo y por tanto de la sociedad. Así, señala L. ALTHUSSER (1974, p.138) «... la mayoría de los maestros no tienen ni la mínima sospecha del «trabajo» que el sistema (que los sobrepasa y los aplasta) les obliga a realizar, y peor aún, ponen todo su corazón y su ingenio en realizarlo sin la más remota conciencia de ello (¡los famosos métodos nuevos!). Tan poco lo sospechan que ellos mismos contribuyen, con su misma dedicación, a conservar y alimentar esta representación ideológica de la Escuela, que convierte a la Escuela en algo tan natural e indispensable, útil, e incluso benéfica para nuestros contemporáneos, como natural, indispensable y generosa era la Iglesia para nuestros antepasados de hace algunos siglos». Además de lo historicista de su análisis, aplica conceptos teóricos idénticos en situaciones históricas distintas.

Lo que hace Althusser es independizar los Aparatos de Estado, desligándolos de todo proceso histórico y convirtiéndolos en algo fuera de la sociedad pero que condiciona y sobredetermina su funcionamiento.

Este discurso sirve de justificación para la teoría leninista-estalinista de negar la capacidad de actuar autónomamente a la sociedad civil sin el control del «Partido», que detenta y representa «ya» el poder de la «clase trabajadora». Puesto que toda actividad debe estar encaminada a la toma del poder por el «Partido», lo importante será agudizar las contradicciones del sistema capitalista.

Así el Estado se convierte en un fin en sí mismo. La única función que se le da al Estado es como aparato coercitivo, o, como se ha dicho, violencia concentrada y organizada de la sociedad. El Estado como instrumento de dominio de clase. Se olvida otro aspecto importante dentro de la teoría marxista que considera al estado subordinado a la sociedad civil: El Estado no condiciona y regula a la sociedad civil, sino que, por el contrario, la sociedad civil condiciona y regula el Estado (BOBBIO, N. 1977. p.23).

Desde la perspectiva leninista-estalinista lo importante es tomar el poder y mantenerse en él. Habrá que esperar el momento de la toma del poder para desde él poner el sistema escolar al servicio del nuevo poder. El sistema educativo por lo tanto no gozará de una autonomía y de una reflexión propia sobre el desarrollo de los alumnos, sino que va a depender de los intereses tanto ideológicos como políticos y económicos de los sectores sociales que detenten el poder.

De esta manera la terminología marxista se ha convertido en la teoría marxista y cumple la misma función descriptiva y paralizante que el positivismo. No interesa reflexionar sobre la sociedad sino describirla.

La función que se le asigna al proceso educativo dentro de esta corriente del paradigma marxista coincide curiosamente con la función que le concede el paradigma positivista-neopositivista. A saber, el alumno no juega ningún papel en el proceso educativo sino que es un mero recipiente donde se vierten aquellos conceptos necesarios para la reproducción de las condiciones del mantenimiento del poder establecido. El papel que se le concede al enseñante es de mera comparsa dentro del destino que le reservan las «Condiciones Objetivas», «Naturales» diría Adam Smith, de la economía.

Esta coincidencia no es extraña si tenemos en cuenta el origen del discurso positivista: Marcuse (1970), señala que la filosofía Positiva fue una reacción consciente contra las tendencias críticas y destructivas del racionalismo francés y alemán, reacción que fue particularmente dura en Alemania. Debido a sus tendencias críticas, el sistema hegeliano fue designado como una «filosofía negativa». Sus contemporáneos reconocían que los principios que Hegel enunciaba en su filosofía les conducían a «criticar todo lo que hasta entonces había sido considerado como la verdad objetiva». Su filosofía «negaba», es decir, repudiaba cualquier realidad irracional o no razonable. La reacción veía un reto al orden existente en el intento hegeliano de medir la realidad de acuerdo con las normas de la razón autónoma.

La filosofía positiva efectuó su ataque a la crítica racionalista en dos frentes. En Francia Comte luchó contra la herencia de Descartes y la Ilustración. En Alemania la lucha estaba dirigida contra el sistema de Hegel. Schelling recibió de Federico Guillermo IV la misión expresa de destruir la semilla del «dragón» hegeliano, mientras Stahl, otro antihegeliano, se convirtió en el filósofo oficial de la monarquía prusiana en 1840. Los líderes políticos alemanes reconocían claramente que la filosofía de Hegel, lejos de justificar el Estado en la configuración concreta que había tomado, encerraba más bien un instrumento para su destrucción y en medio de esta situación la filosofía positiva se presentaba como el salvador ideológico apropiado.

Se daba por sentado que la filosofía positiva había de superar enteramente a la filosofía «negativa», es decir, que eliminaría toda subordinación de la realidad a la razón trascendente. Además había de «enseñar» a los hombres a considerar y estudiar los fenómenos de su mundo como objetos neutrales, gobernados por leyes universalmente válidas.

Esta tendencia se hizo particularmente importante en las Ciencias Sociales y en la política. Hegel había considerado al estado y a la sociedad como la obra histórica del hombre, y los interpretaba bajo el aspecto de la libertad. Por el contrario, la filosofía positiva se esforzaba por contrarrestar el proceso crítico que encerraba la «negación» filosófica de lo dado, y por reintegrar a los hechos a la dignidad de lo positivo.

En última instancia, la filosofía positiva facilitó la capitulación del pensamiento ante todo lo que existe, y manifestó el único poder de persistir en la experiencia. Comte declara explícitamente que el término «positivo», con el cual designaba su filosofía, implica una educación del hombre, para que este adopte una actitud positiva respecto al estado de cosas existentes, en contra de los que sostenían la necesidad de «negarlo».

La coincidencia de ambas tradiciones teóricas, el positivismo y el marxismo-leninismo, responde a la necesidad de poner la teoría al servicio del poder, finalidad a la que se somete el proceso educativo: No interesa plantear una teoría educativa que analice los problemas reales del sistema escolar y presente alternativas críticas que sirvan para crear una sociedad más igualitaria y justa, sino que, desde posiciones aparentemente diferentes, se traslada la teoría educativa al campo de la práctica política, en tanto que el sistema escolar no va a responder a los intereses de libertad e igualdad de los individuos sino a los intereses del «poder».

Desde estas posiciones, con teorías que utilizan, desde una perspectiva totalizadora, los conceptos de objetividad, científicidad y eficacia, el «poder» dicta las normas y leyes necesarias para mantener su dominio sobre el sistema escolar y restarle cualquier tipo de autonomía.

Sin embargo existe otra tradición dentro del marxismo que plantea un modelo de análisis y práctica distinta al anterior. Hablamos de la tradición que surge de Gramsci.

Gramsci tuvo siempre ideas clarísimas sobre la complejidad de las relaciones entre estructura y sobreestructura, en contra de las simplificaciones de las interpretaciones deterministas del marxismo. En un artículo de 1918 escribía: «Las relaciones entre la premisa (estructura económica) y la definición (constitución política) no son nada simples ni directas: y la historia de un pueblo no está determinada únicamente por hechos económicos. El anudamiento de la causalidad es complejo y complicado, y para desenmarañarlo sólo sirve el estudio profundo y extenso de todas las actividades intelectuales y prácticas» (GRAMSCI, A. en BOBIO, N. 1977, pg 40) y ya preanunciaba el planteamiento posterior que dará en «Los Cuadernos» al sostener que la estructura económica no determina directamente la acción política, sino que va a ser la acción política la que interprete las llamadas leyes que gobiernan su desarrollo. En «Los Cuadernos» dicha relación está representada por una serie de antítesis; las principales son las siguientes: momento económico-momento ético político, necesidad-libertad, objetivo-subjetivo. El párrafo más importante es, a mi parecer, el siguiente: «se puede emplear el término «catarsis» para indicar el paso del momento meramente económico (egoísta-pasional) al momento ético político, es decir, la elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres. Esto significa también el paso de lo objetivo a lo subjetivo y de la necesidad a la libertad». (GRAMSCI 1971. p. 59).

Para Gramsci la toma de conciencia, o el descubrimiento teórico-práctico de la posición del individuo en la realidad social es fundamental para su posterior actividad política. Pero no será sólo por su actividad «material» en el campo económico que tomará posición para su

lucha por la libertad e igualdad política, económica y cultural. De esta manera va a conceder una autonomía a la función intelectual de la toma de conciencia, y de ahí la importancia que en su obra va a dar a los instrumentos culturales e intelectuales y su papel en la sociedad.

Esta concepción gramsciana rompe con la tradición marxista clásica que considera la sociedad civil como un elemento sometido a las estructuras jurídico-políticas e ideológicas (estado), que comprende todo el entramado de las relaciones materiales entre los individuos y que incluye además toda la complejidad del desarrollo de la economía, siendo por tanto en esta sociedad civil donde se refleja la dominación de clase. Es lo que en esta tradición se define como historia, puesto que es el lugar donde se nos muestra —explica como funcionan realmente las sociedades. De alguna forma esta concepción del marxismo, en cuanto se ha constituido en «Poder», considera a la sociedad civil incluida en la estructura económica de la sociedad y por tanto fuera de la superestructura. La actividad política para transformar la realidad habrá que realizarla en este ámbito fundamentalmente, puesto que determinará necesariamente los elementos tanto de la estructura jurídico-política (estado), como ideológica. Con este modelo la escuela como Aparato de Estado (como elemento de la superestructura) queda fuera de la actividad prioritaria para transformar la sociedad.

Gramsci, por el contrario, considera que la sociedad civil no corresponde al momento de la estructura sino al de la superestructura.

Desde nuestra perspectiva esto se ve claramente en muchos textos de los «Cuadernos», quizás uno de los más significativos sea el siguiente: «Se pueden establecer dos grandes niveles superestructurales; el que se puede calificar de sociedad civil, o conjunto de organismos que habitualmente se llaman privados, y el de la sociedad política o Estado, que corresponden a la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda sociedad, y al de dominio directo o de autoridad que se expresa en el Estado». (GRAMSCI 1985. p. 98).

Podríamos decir que la sociedad civil no comprende para Gramsci «todo el complejo de relaciones materiales», sino «el complejo de las relaciones ideológico-culturales»; no «todo el complejo de la vida comercial e industrial» sino «el complejo de la vida espiritual e intelectual». Las ideologías, que se manifiestan en la sociedad civil, Gramsci las considera no sólo como justificación a posteriori de un poder cuya formación histórica depende de las condiciones materiales, sino como fuerzas formadoras y creadoras de la nueva historia, colaboradoras en la formación de un poder que se va constituyendo, más que de uno ya constituido.

Por todo lo anterior piensa que para que se dé una transformación en la sociedad es necesario que exista previamente una elaboración teórica que apoye dicho cambio y se encuentre reconocida por una parte importante de la sociedad. A diferencia del pensamiento marxista clásico, Gramsci privilegia la superestructura con respecto a la infraestructura y en el ámbito de la superestructura el momento ideológico sobre el institucional.

En el campo práctico, es decir en la actividad política, en estos planteamientos está la base de la continua polémica de Gramsci contra el economicismo, contra la pretensión de resolver el problema histórico, que se plantea a la clase oprimida, actuando exclusivamente en el terreno de las relaciones económicas. Para él la conquista estable del poder por parte de las clases desfavorecidas deben partir de una transformación de la ideología, por tanto de la cultura, de amplios sectores de la sociedad que constituirán el grupo hegemónico.

Para Gramsci la conquista de la hegemonía precede a la conquista del poder; por el contrario para lo que venimos llamando marxismo clásico (en el sentido de ideología clásica foucoliana) la acompaña o incluso la sigue.

La hegemonía gramsciana comprende, además del momento de la dirección política, la dirección cultural, y abarca, como entidades portadoras de dicha hegemonía, no sólo al partido, sino a todas las demás instituciones de la sociedad civil que tienen algún nexo con la elaboración y la difusión de la cultura. Respecto a la función de la hegemonía no sólo apunta a la formación de una voluntad colectiva capaz de crear un nuevo aparato estatal y de transformar la sociedad, sino también la de la elaboración en la práctica, y por tanto, la difusión y a la realización de una nueva cultura, de una nueva concepción del mundo.

Para Gramsci, dentro de esta concepción la verdadera pedagogía democrática consiste en hacer de cada ciudadano un gobernante, en hacer coincidir gobernantes y gobernados, unificando al género humano. «La escuela democrática no puede significar tan sólo que un obrero no cualificado se convierta en cualificado, sino que cualquier «ciudadano» pueda convertirse en «gobernante» y que la sociedad lo coloque, aunque sea «abstractamente», en las condiciones generales para poder llegar a serlo: la democracia política debe tender a que coincidan gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y la preparación técnica general necesarias para este fin» (GRAMSCI, A. 1976. p. 201) De ahí su insistencia en la necesidad de que a los alumnos desde la escuela elemental se les tiene que educar en los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil, planteando lo siguiente: «La escuela, con su enseñanza, lucha contra el folclore entendiendo como tal todas las sedimentaciones tradicionales de concepciones del mundo, para difundir una concepción más moderna, cuyos elementos primitivos y fundamentales los ofrece el estudio de la existencia de las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde, a las que hay que adaptarse para dominarlas, y de leyes civiles y estatales que son el producto de una actividad humana, que son establecidas por el hombre, y que por el hombre pueden ser cambiadas para los fines de su desarrollo colectivo». (GRAMSCI, A. 1976, p. 192). Considera que el proletariado necesita «una escuela en la que se le dé al niño la posibilidad de formarse, de hacerse hombre, de adquirir los criterios generales válidos para el desenvolvimiento del carácter... una escuela de libertad y de libre iniciativa y no una escuela de esclavitud... Una escuela donde se deje de concebir la cultura como saber

enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de un recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario, para después responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial para las clases menos favorecidas. Sólo sirve para crear marginados, gente que cree ser superior al resto de la humanidad porque ha amasado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que desembucha en cada ocasión para levantar con ellos una barrera entre ellos y los demás.

La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, a través de la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes... (GRAMSCI, A. 1976, p. 128).

Para conseguir estos objetivos plantea: «... la enseñanza obligatoria debe contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en los individuos, debe ser una escuela creativa, en la que el aprendizaje se realiza especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del discente, donde el maestro ejerce tan sólo de guía... Por todo ello el trabajo entre maestro y alumno es un trabajo activo de relaciones recíprocas, a través del cual todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro.» (GRAMSCI, A. 1976, p. 51).

Dentro de esta concepción, el sistema escolar se convierte en un elemento con una identidad y autonomía propia que puede capacitar a los alumnos para que sean elementos activos a la hora de conseguir una sociedad más igualitaria y libre.

Para encuadrar las teorías de Gramsci es importante analizar el momento histórico en que elabora sus propuestas sobre la función de la escuela dentro de la sociedad.

En Italia Mussolini, como respuesta a unas condiciones de vida (culturales y políticas) que le parecían disgregadoras de la «identidad italiana», crea «Los Fasci Italiani de Combate» que, unidos a los elementos más reaccionarios de la sociedad, van a buscar e imponer una «identidad» para Italia. Estos grupos, en su origen, fueron manipulados, fomentados y subvencionados por un sector importante de las fuerzas liberales y democráticas, que, temerosas del auge que estaba tomando el movimiento obrero, pusieron en pie, cual aprendices de brujo, algo que no era muy distinto a ellos, pero que se volvería contra ellos.

El origen teórico de esta «Nueva identidad» habrá que buscarlo en el pensamiento filosófico de los primeros años del siglo XX, en que, tras el darwinismo social del siglo XIX y el pragmatismo venido de América, emergen con fuerza las filosofías de la vida, de la intuición y de la acción que se presentan como rupturistas con la racionalidad anterior. No puede decirse, sin más, que las nuevas tendencias fuesen irracionales, pero este giro, en el campo de la operatividad cultural y política, significó, fundamentalmente, una atención a los ingredientes y consiguientes resortes no racionales del ser humano, y no solamente a nivel individual, en sole-

dad, sino gregariamente, formando parte de una «masa». «El fenómeno de las masas» pasa así al primer plano, y pronto, la reflexión política, cultural y educativa centra su atención en él y en la tensión «élite» - «masa». Se analizan estas dos nuevas categorías con sus cualificaciones: la élite como grupo dirigente dinámico, tanto en lo cultural como en lo político, frente a la masa, que es inerte y pasiva.

Importa también, analizar el pragmatismo revolucionario de George Sorel para ver su influencia en de la puesta en práctica de esta «nueva identidad nacional».

Como es sabido, Sorel, en contraste con el marxismo, carecía de programa político propiamente dicho, porque antiintelectual y antianalítico como era, desdeñaba la teoría, y lo confiaba todo a la pura organización revolucionaria de las élites en una acción directa y violenta. La tarea del pensador revolucionario consistía, para Sorel, en forjar mitos, es decir, crear imágenes afectivas que estimularan los sentimientos más que la razón, y que fueran capaces de sacudir la inercia de la masa y ponerla en acción.

El fascismo italiano, como después el nazismo y la falange española, van a desarrollar retóricamente una serie de mitos para forjar su «identidad» como la de «pueblo elegido», bien por la divinidad (importancia del aspecto religioso), bien por la naturaleza (importancia de las teorías genéticas pseudo científicas), bien por la historia (importancia de la reelaboración del pasado de acuerdo con sus intereses). El mito del «enemigo», que ha imposibilitado el desarrollo y la felicidad del pueblo elegido, es trascendental en esta elaboración teórica, porque toda ella está constituida como una lucha, como una guerra. Está basada en la más antigua de las simplificaciones: en el dualismo. Hay una separación, para los fascistas, muy definida, muy clara entre el Bien y el Mal, nosotros y ellos. No dudan de que son los buenos y por tanto representa el Bien.

En definitiva, los enemigos son todos los que no sean ni piensen como ellos.

Este planteamiento ideológico se va a trasladar a la escuela, que con una metodología autoritaria y junto a los instrumentos de propaganda del estado van a imponer la nueva identidad italiana.

Gramsci elabora su teoría frente al fascismo: Actualmente existe un peligro de utilización fascista de la escuela, a base de reducir los principios democráticos a lecciones que se aprenden de memoria, usándola como una institución al servicio del grupo social hegemónico y de sus necesidades de reproducir las condiciones sociales de producción que le permiten mantenerse en el poder.

Frente a lo anterior y siguiendo la tradición Gramsciana proponemos una escuela con capacidad para generar dinámicas culturales que posibiliten la creación de ciudadanos libres, capaces de considerar cada aspecto de la realidad física, natural, económica, política y social según el método del examen de los hechos, de la verificación experimental, de la razón crítica. Ciudadanos que aprendan a formular «proyectos», a adoptar toda una serie de medidas y de

instrumentos de análisis, a recoger datos de la experiencia de forma ordenada y sistematizada, a saber discutir apoyándose en datos, establecer relaciones, formular hipótesis y extraer conclusiones.

Desde nuestra perspectiva, esta forma de entender el sistema escolar tiene hoy, una vigencia evidente, porque un sociedad democrática no sería tal si sus ciudadanos no saben practicar la democracia, no tienen capacidad para observar, evaluar, escoger, criticar y de esta forma vivificar las leyes y estructuras democráticas de la sociedad en que viven.

La única señal de identidad necesaria pues, a nuestro entender, para la práctica educativa ha de ser la «Declaración Universal de Derechos Humanos», a partir de la cual estaríamos en consonancia con la definición de historia que hace Gramsci desde la cárcel para su hijo Delio:

«Yo creo que te gusta la historia como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque se refiere a los hombres vivos, y todo lo que se refiere a los hombres, a cuantos más hombres sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre sí en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos, no puede dejar de gustarte más que nada».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1974): *Escritos*. Barcelona, Laia.
- ALTHUSSER, L. (1975): *Curso de filosofía para científicos: filosofía y filosofía espontánea de los científicos*. Barcelona, Laia.
- ALTHUSSER, L., BALIBAR, E. (1976): *Para leer el Capital*. Madrid, Siglo XXI.
- ALTHUSSER, L. (1976): *La revolución teórica de Marx*. Madrid, Siglo XXI.
- BOBBIO, N. (1977): *Gramsci y la concepción de la sociedad civil*. Barcelona, Avance.
- BONOMI, G. (1976): *Partido y revolución en Gramsci*. Barcelona, Avance.
- FEYERABEND, P.K. (1974): *Contra el método*. Barcelona, Ariel.
- FOUCAULT, M. (1973): *El orden del discurso*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1976) *La arqueología del saber*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1976) *Historia de la locura en la época clásica*. México, F.C.E
- FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (1971): *La política y el Estado moderno*. Barcelona, Península.
- GRAMSCI, A. (1971): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1972): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1974). *Pequeña antología política*. Barcelona, Fontanella.
- GRAMSCI, A. (1975): *Cartas desde la cárcel*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

- GRAMSCI, A. (MANACORDA, A (com)) (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra.
- GRAMSCI, A. (1984). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado moderno*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1985): *Cuadernos de la Cárcel*. Ed. Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Gerratana, V. Traducción Palas, A.M. México, E.R.A.
- MARCUSE, H. (1971): *Razón y revolución*. Madrid, Alianza.
- MARX, K. (1972): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Madrid, Siglo XXI.
- SOREL, Georges. (1976): *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid, Alianza Editorial.

ACERCA DE LA IDENTIDAD

Caridad Hernández Sánchez y Catalina Romero Romero

Universidad Complutense de Madrid

cariher@eucmos.sim.ucm.es / cromero@eucmos.sim.ucm.es

Esta comunicación presenta una reflexión, desde la Antropología, sobre Identidad e Identidad étnica, tratando de conocer cuál es el papel de la territorialidad en estos procesos. A partir de ahí, analizar qué implicaciones tiene todo esto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, por la relevancia que esta área tiene en el conocimiento de los «otros» y de «nosotros».

* * * *

La identidad, como cualquier otro aspecto de la realidad social, necesita primero ser definido para conocerlo en su alcance y límites, después será posible reflexionar sobre su presencia en la realidad humana, viendo y analizando su vigencia en la misma, para llegar, en última instancia, a la relación de ese fenómeno de la identidad con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

De los títulos de las ponencias y mesa redonda del simposio se deduce que el interés se centra en diferentes identidades. El título «Identidades y equilibrio de escalas» nos lleva a pensar en las identidades con referente social y territorial, suponiendo al individuo atrapado en círculos, que cada uno mantiene una relación de «estar dentro» o «depender de» los otros. Así, por ejemplo, se podrían mencionar identidades individuales y sociales, como las que va forjando el individuo en las primeras etapas de la vida, en interacción con la familia, la escuela, los amigos, etc., pasando quizá por la de barrio, luego la local, donde la variable territorial adquiere significación, y que se prolonga en la de nación, estado y supraestatal. Estas, con relevancia territorial, parece que son a las que apuntan los títulos de «la idea de nación . . .» y «. . . la construcción de un currículo europeo». Es, por tanto, una variable destacada fundamentalmente puesto que el título del simposio lo recoge: «identidades y territorios».

Si éstas son las identidades que parecen centrar el simposio, señalando la variable mencionada en las mismas, aún aparece otro fenómeno en este encuentro, como es: la educación, la enseñanza, el currículo, . . . y su relación con identidades. Lo cual es obvio dado el contexto profesional de los participantes en el encuentro.

Por lo tanto parece que se puede sintetizar en: identidades en las que la variable territorial puede jugar un papel relevante, no incompatibles unas con otras, y la relación de esas identidades con la enseñanza.

EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua nos dice que: «identificar algo es: señalar las notas que lo distinguen de los demás objetos; determinar los rasgos que permiten afirmar que es el mismo objeto en distintos momentos del tiempo». Identificar es por tanto singularizar. Para singularizarlo acudimos a la bibliografía, fundamentalmente de antropólogos que han tratado este fenómeno de la identidad por ser «la antropología la disciplina que proporciona en mi opinión la perspectiva más idónea para tratar el tema» (DEL OLMO. 1994).

La identidad aparece en toda la literatura sobre el tema como un concepto complejo, amplio, variado, ambiguo y en conexión con otros fenómenos, todos ellos también complejos. El uso y significado de dicho término en Ciencias Sociales, se ha generalizado a partir de las propuestas de Freud, Fromm, Erikson y Allport fundamentalmente. Es posible que la dificultad conceptual se deba en parte al hecho de que su campo semántico se sitúe precisamente en la interacción entre individuo y sociedad (MALGESINI y GIMÉNEZ. 1997). Así encontramos referencias que hablan de identidad personal y de identidades sociales, culturales o étnicas.

El Diccionario Unesco de Ciencias Sociales (1975), nos dice que identificación no equivale a la simple imitación, sino que constituye cierta asimilación inconsciente; «identificación con un rol social» —es decir, no sólo internalización del mismo, sino apropiación— y de «identificación con un grupo social» es decir, «internalización del sistema de roles del grupo y autoconsideración como miembro del mismo». Todo esto va haciendo presente esa complejidad y aparecen, pues, nuevas variaciones sobre el tema al señalar identidad con un rol social y con un grupo social.

La interacción se pone también de manifiesto en una obra relevante en Ciencias Sociales *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann. Para ellos «se da una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida».

Vemos como nos van apareciendo una serie de aspectos que conviene reunir antes de proseguir en el intento de aclarar el concepto. Esos aspectos señalados hasta ahora hablan de diferentes formas de identidad (identidad personal, identidades sociales, culturales o étnicas, iden-

tificación con un rol y con un grupo social), y de otros inherentes al fenómeno de la identidad —interacción individuo/sociedad, internalización y apropiación, autoconsideración, la que es subjetivamente asumida/la que es objetivamente atribuida, autoidentificación y la identificación que hacen los otros—, lo que va dibujando ese panorama complejo del fenómeno.

Autores como MALGESINI y GIMÉNEZ (1997); JULIANO (1988), que han trazado un panorama del desarrollo de este concepto, mencionan la obra del psicoanalista sueco Erik H. Erikson, sobre identidad personal y el ciclo vital, como fundamental. Según Erikson se sitúa en el inconsciente un sentido persistente de unicidad del yo, no alterado al ir pasando de una a otra de las fases de la vida; o lo que es lo mismo, sin verse como otro diferente. Aquello con lo que el sujeto se identifica a sí mismo. La identidad puede faltar —«pérdida de identidad»—, ponerse en duda, confundirse. Su ausencia atormenta, desasosiega como en la adolescencia, pero la identidad siempre responde a una necesidad profunda porque está cargada de valores.

Acerca de la identidad colectiva hay que situarse en los trabajos de la escuela antropológica de Cultura y Personalidad como precedente, que destaca tanto los entornos sociales y culturales de los individuos como los mecanismos de socialización y adquisición cultural.

También estos trabajos señalan algunos de los riesgos en los que han incurrido varios estudiosos al tratar el concepto de identidad, con «perspectivas un tanto rígidas o estáticas, al considerar esa identidad como una cualidad fijada en el sujeto». Por lo que proponen conceptualizar el fenómeno como «proceso de identificación». Así podemos sumar, a la problemática antes apuntada, la percepción inadecuada de la identidad como algo fijo en el sujeto y no como un proceso dinámico.

Ahora bien, ante este panorama, el trabajo de M. DEL OLMO (1997): «Una teoría para el análisis de la identidad cultural», creemos que puede ayudar a clarificar el concepto de identidad y, a través de él, ver como todos esos aspectos se ordenan. Este estudio sigue un planteamiento similar al que nos hemos propuesto: «la identidad cultural es un fenómeno que no sólo *puede* sino que *debe* ser analizado primero en un plano teórico, desprovisto de las circunstancias contingentes de cualquier estudio de un caso concreto, para clarificar, en primer lugar, a qué podemos referirnos cuando hablamos de identidad cultural, y, además, para proponer un modelo teórico de análisis, desde la antropología cultural, que resulte útil a la hora de observar y tratar de explicar el mecanismo de la identidad y su incidencia en el comportamiento del hombre en relación a otros hombres». Además, este concepto de identidad, ha sido abordado siempre de forma coyuntural. Es decir, siempre en relación a otros problemas, llegando a tratar la identidad sólo en lo que tiene que ver con temas tales como el estudio de los procesos mentales, la adscripción de un individuo a un grupo, el nacionalismo y la formación de los nuevos estados-nación, o el papel de las minorías étnicas en el seno de sociedades complejas. Por ello propone insertar el tema de la identidad en su dimensión social y cultural.

Según esta autora, la identidad cultural es un fenómeno derivado de un proceso cultural dinámico y siempre en continua reelaboración, que se produce contrastando la información que se recibe del entorno, seleccionando semejanzas y diferencias significativas para conseguir asignar una categoría de pensamiento a aquello que estamos percibiendo. La identidad cultural es, por lo tanto, el resultado de un proceso destinado a asignar al entorno —a otras personas del entorno— y a asumir —uno mismo— categorías de adscripción o posiciones sociales. Creemos que esto aclara el concepto y permite que lo mencionado al inicio, acerca de las distintas identidades a las que hace referencia este simposio, tomadas aisladamente, cobre significado.

Sin embargo, dado que las posiciones sociales de un individuo a lo largo de su vida son varias y diferentes, es necesario contemplar esta pluralidad también. Así en el mismo trabajo se dice, «cada individuo desempeña, en cada momento de su vida y a lo largo de toda ella, una variedad sucesiva y simultánea de papeles sociales o roles. *A cada uno de los conjuntos integrados por un determinado rol, por las normas de conducta a las que ese rol hace idealmente referencia y por el status que implica, es a lo que llamamos identidad.* La identidad no es una sino múltiples, puesto que cada conjunto de rol, normas de conducta y status se corresponderá con una identidad concreta y específica.» Por tanto, todo lo señalado acerca del interés del simposio sobre la pluralidad de identidades, queda asumido después de esta percepción del fenómeno de identidad que puede ser corroborado también en los otros trabajos que se mencionan.

Ahora bien, puesto que se dan variedad de identidades en los individuos, conviene preguntarse, cómo las utiliza, cómo están articuladas entre sí, funcionan simultánea o alternativamente y, si es alternativa y exclusivamente, de qué depende la elección de una de ellas. Para responder a ello hay que volver a la definición de identidad, cuya argumentación podría resumirse en tres puntos:

- 1) que la identidad es un fenómeno derivado de un proceso cultural dinámico y en continua reelaboración,
 - 2) que ese proceso se produce por contraste, seleccionando semejanzas y diferencias significativas para asignar al otro y asumir uno mismo una posición social,
 - 3) y que, en última instancia, el objetivo del proceso es determinar cuál es el modelo de pautas de comportamiento ideales por el que debe regirse la relación de comunicación que puede llegar a existir entre la posición asignada al otro y la posición asumida por uno mismo.
- Es posible deducir que la elección de la identidad del otro se produce a través de un proceso de selección de semejanzas y diferencias significativas, pero el proceso es doble, puesto que al «medir» al otro con respecto a uno mismo, lógicamente, se produce también el efecto contrario, es decir que uno se encuentra «medido» con respecto a ese otro. Al dotar de una identidad a la persona que se está identificando, se adquiere, en el mismo proceso, una identidad

propia con respecto a él. Por lo que no es posible considerar la identidad como algo estático, se trata de una relación *dinámica y relativa*; y por lo tanto, *la elección de una identidad concreta en un momento determinado*, para otro y para uno mismo, *depende directamente del contexto en el que se establece la relación*, esto es, *tanto de los dos términos entre los cuales se establece la relación, como de la propia naturaleza de la misma*. Es decir, cada vez activamos una identidad, según la situación; cada una de las distintas identidades que puede asumir el individuo, funcionan, teóricamente, de forma alternativa y excluyendo a todas las demás, mientras no se modifique la categoría de adscripción que se ha asignado al otro.

Después de esto hay que volver al principio y verlo bajo estas nuevas perspectivas, por tanto, se puede decir que aquella frase «suponiendo al individuo atrapado en círculos en una relación de 'estar dentro' o 'depender de', no es tal. Si bien el individuo asumirá cada una de esas identidades alternativamente, dependiendo del contexto situacional. Un ejemplo de nuestro trabajo de campo lo pone de manifiesto. En una localidad, organizada espacial y socialmente en tres zonas diferentes, casco y dos arrabales, perteneciente a la provincia de Salamanca, cuando a un vecino del lugar se le pregunta que ¿de dónde es?, tiene la posibilidad de responder: a) de la localidad, b) de una de las tres zonas de la misma, c) de la provincia, d) de la Comunidad Autónoma correspondiente o, e) del Estado. ¿Cuál es la razón de elegir una de ellas? Si la relación se da entre habitantes del mismo lugar, la respuesta será la «b»; si eso ocurre en otros ámbitos lejanos del lugar y entre personas ajenas al lugar utilizará la «a» si es significativa para el otro, de lo contrario tendrá que elegir aquella que lo sea, y si esa relación se desarrolla en otro país o continente, la respuesta será la «e».

Sin embargo, cada una de las identidades que son asignadas y asumidas en un proceso de identificación, implican, por parte de los sujetos que las están elaborando, «el conocimiento de una serie de normas de comportamiento que pautan la relación que puede llegar a establecerse; estas normas son las que canalizan también las expectativas que pueden ser proyectadas sobre la relación que se está estableciendo» (DEL OLMO, 1994).

Ahora bien, contemplando esta variedad de identidades, cabe preguntarse acerca de la elección de una de ellas o cómo se selecciona una determinada identidad entre las posibles existentes. M. DEL OLMO (1997), basándose en la teoría de «selección de identidades» de W. Goode-nough, señala, «... es posible deducir que *es probable que exista una tendencia a identificarse con aquello que se desea y frente a aquello que no se desea*, dentro de las posibilidades que ofrece el contexto. De forma que hay que considerar esta posibilidad como una dinámica personal y voluntaria, ... No permite afirmar que la identidad es algo que se elige, ... sino que ... *la selección de una identidad está determinada, en primer lugar, por las posibilidades que ofrece el contexto en el que se produce el proceso de identificación, esto es por la disponibilidad de identidades de los actores, y además, y dentro de ellas, por la*

tendencia individual de identificarse con aquello que se acerca a los propios intereses o expectativas y de identificarse frente a, o diferenciarse, de lo que se aleja de los mismos».

Queda explicado así la elección de una identidad entre las varias que un individuo posee o asume. Sin embargo, una nueva interrogante se nos plantea. Si a cada una de las identidades que ostenta una persona a lo largo de su vida le corresponden unas normas determinadas de conducta, es posible que entre unas identidades y otras existan contradicciones entre las normas de comportamiento. Sin embargo, la posibilidad de elegir, dentro de los márgenes plausibles, una identidad determinada en un momento concreto, es una forma de resolver las contradicciones que pueden existir entre las distintas normas que cada rol implica.

Aun así, hay que plantearse de qué manera se articulan entre sí las identidades que puede llegar a asumir una persona, de forma que las contradicciones posibles entre las normas de conducta que implican cada una de ellas puedan ser subsanadas o asumidas, o, qué ocurre si esas contradicciones no son resueltas de una forma u otra. Si cada cultura es un sistema posible de organizar las diferencias entre los individuos para, en consecuencia, hacer plausible la comunicación entre ellos, es posible concluir considerando que es la escala de valores compartida por los miembros de una cultura la que permite organizar de una forma jerárquica las normas de conducta que se derivan de cada uno de los papeles sociales que un individuo puede llegar a desempeñar en el seno de una cultura. Por lo que, la escala de valores que comparten los miembros de una cultura hace posible, al establecer una jerarquía de valores, subsanar las contradicciones que se pueden generar entre las normas de comportamiento que implican cada una de las funciones y posiciones sociales. Afirmación en principio tajante ya que se está hablando a un nivel teórico y tratando de modelos, es decir, desde el plano de las normas, pero se es consciente de que no todos los miembros de una cultura comparten por entero la misma escala de valores, de las contradicciones internas y como éstas pueden existir si pueden ser asumidas.

En resumen,

«La identidad cultural¹, es el resultado de asumir y compartir una escala de valores, simbólicamente absolutos, que organiza jerárquicamente las normas de conducta que se derivan de todos los papeles y posiciones sociales posibles en el universo simbólico de una cultura. Mientras que, cada una de las identidades sociales que es posible ejercer en el seno de una cultura, es el resultado de asumir como modelos unas normas de conducta, que son simbólicamente relativas por referencia a la escala de valores de la cultura que se comparte. Y una identidad individual, es aquello que resulta de combinar de una forma específica cada una de las identidades sociales que una misma persona puede llegar a detentar» (DEL OLMO. 1994).

¹ Subrayado nuestro.

Teniendo en cuenta esta percepción de la identidad, la identidad cultural es, por lo tanto, un proceso de construcción continuo, puesto que la realidad es siempre cambiante, de un universo simbólico de referencia que sea capaz de resolver, integrar y dar sentido a las contradicciones que se generan en cada uno de los modelos de conducta que se emplean como referentes relativos de cada relación que se establece entre los miembros de una cultura. A pesar de ello, en distintas ocasiones y por diversas circunstancias, los modelos de identidad de los que dispone una cultura no son operativos en determinados casos. Cuando un modelo se rompe, o cuando la escala de valores de una cultura no es capaz de construir una identidad global, para ordenar y resolver las contradicciones que se generan entre las normas de comportamiento que integran su universo, se produce una crisis de identidad.

Una vez definido el concepto, volvemos a lo planteado al inicio como tema del simposio y recordamos que se hace mención expresa a la territorialidad, a valores y conciencia territorial, y al equilibrio de escalas, por lo que nos invita a seguir tratando de ver ¿cómo interviene la territorialidad en los procesos de identidad?

IDENTIDAD ÉTNICA, NACIONAL, TERRITORIALIDAD

La territorialidad aparece vinculada a identidades étnicas, y a conceptos como nación, nacionalismo, y estado, fundamentalmente. También podría señalarse como referente en identidades locales y regionales. Pero nos vamos a centrar en los términos de nación, estado, nacionalismo e identidades étnicas. Todos ellos nos remiten a conceptos que no siempre aparecen con precisión.

Así CONNOR (1998) habla del empleo equívoco de los términos nación y estado, como si fueran intercambiables, y el *Diccionario de Política* de N. BOBBIO (1982) define Estado como «el concepto legal que describe a un grupo social que ocupa un territorio definido y está organizado al amparo de unas instituciones políticas comunes y de un gobierno efectivo». El estado es la principal subdivisión política del mundo, mientras que nación es un grupo social que comparte una ideología común, unas instituciones y costumbres comunes y un sentimiento de homogeneidad. Por eso una nación puede comprender parte de un estado, coincidir con un estado o extenderse más allá de las fronteras de un estado.

La definición de nación es más difícil, ya que es algo intangible. La esencia de una nación no es tangible sino psicológica; es una cuestión de actitudes y no de hechos. Nación es un grupo étnico autodiferenciado. Y Estado-nación es un estado que ha llegado a identificarse casi por completo con un pueblo, pero suele referirse a todos los estados, entre lo que se incluyen los multinacionales; se emplea para hablar del estado unitario en contraposición al estado federal.

De acuerdo con estas precisiones, el territorio aparece vinculado más con estado que con nación, o al menos esa vinculación es más clara, aunque también pueda estarlo con

el de nación en algunos casos. Por ello, pensamos que hay que acudir al concepto de identidad étnica para avanzar en esta línea que trata de ver la relación entre identidades y territorios.

La identidad étnica es definida por D. JULIANO (1988) como el sistema de referencia preferente de un grupo humano, a partir del cual define sus interacciones sociales y articula su pertenencia. Se estructura en situaciones de contacto interétnico. La *identidad étnica* es un caso particular dentro del amplio campo de la *identidad social*,... Y lo acompaña con la definición de Glaser: «el uso que una persona hace de términos raciales, nacionales o religiosos para identificarse y de ese modo, relacionarse con otros», y de Guber: «aquella definición coproducida por los actores sociales que se manifiesta en una específica articulación de atributos socialmente significativos, tornando a dichos actores históricamente reconocibles y coyunturalmente diferenciables».

Conviene no pasar por alto en la definición de Guber la referencia a «la específica articulación de atributos socialmente significativos», pues la territorialidad es uno de esos atributos, de tal manera que cobra relevancia no por características propias sino socialmente, y en situaciones de interacción, como manifiesta Juliano al indicar que estas propuestas implican analizar una *estrategia de relaciones sociales* con cierta independencia de los contenidos culturales concretos observables de cada grupo. Para matizar mejor el concepto acude a otros trabajos como los de Cardoso de Olivera donde manifiesta que la identidad étnica no surge de las características previas del grupo, ni de opciones individuales más o menos casuales, ni de límites previos internos o externos, sino que se construye históricamente, en circunstancias concretas entre las que la jerarquización de poder, como consecuencia de la confrontación de los diversos grupos en contacto, es fundamental.

También señala que tales grupos no funcionan como unidades étnicas con existencia real observable, sino como categorías para codificar una red de relaciones. De donde los grupos o sectores de grupo que detentan el poder, que son los que pueden imponer su lógica de organización, sus metas y prioridades, son los que marcan los límites y organizan el funcionamiento de los sistemas de pertenencia a los que los otros sectores ajustan, por consenso o conflicto, sus opciones de identidad. Opciones que como estrategia de interacción pueden ir desde reivindicar, asumir, renunciar, o esconder su rótulo de identidad por los sectores subordinados, y también las transacciones.

Este concepto de transacción, desarrollado por Harman, permite identificar los intercambios y acomodaciones que se producen de forma simétrica dentro de las sociedades jerárquicas. Así mismo, se puede ver cómo la identidad étnica no sólo es un problema académico, sino que se utiliza también políticamente.

D. JULIANO (1988), al hablar acerca de cómo se construye la identidad étnica, coincide con lo expuesto por TORRES (1999) sobre identidad nacional, al afirmar que la *identidad nacio-*

nal es la forma más importante de solidaridad territorial, basada en la idea de un solo estado-nación, y en la experiencia y el sentimiento de patriotismo y de una herencia cultural común, no es una marca fija que, una vez que ha cristalizado históricamente, sirva para guiar a los ciudadanos en la elección de sus lealtades y solidaridades.

Históricamente, el concepto de identidad nacional se ha definido mejor por oposición a «otro» —a otra identidad nacional o un enemigo de la nación—, que acudiendo a un conjunto de propiedades históricas incuestionables. Así pues, las identidades se construyen mediante un proceso de contestación y lucha, y están abiertas a múltiples interpretaciones. Las identidades son construcciones sociales a partir de bases materiales e históricas.

Con estas aportaciones, si bien nos permiten aclarar el término de identidad étnica, no llegamos a donde queremos, es decir, la territorialidad en los procesos de identidad. El trabajo de I. MORENO (1991)², sitúa la importancia del tema de la identidad étnica en la realidad, al señalar cómo la evidencia ha demostrado la fuerza de las etnicidades y su vertiente política, el nacionalismo, frente a las teorías que proponían que los procesos actuales llevaban a una homogeneización cultural, o a una intensificación de mestizaje cultural, y a la configuración de una única categoría de ciudadanos del mundo. Algo que ya se puso de manifiesto en la Conferencia Europea, celebrada en París, donde se declaró que el problema de los nacionalismos era el mayor peligro para la estabilidad, después de haber desaparecido el enfrentamiento este-oeste. La mayor fuente potencial de conflictos será la oposición de los pueblos-naciones a los estados, que junto a la confrontación Norte-Sur serán problemas del futuro. En los dos ámbitos, la etnicidad es un elemento clave en el análisis.

La atención a la etnicidad surge a partir de la publicación de la obra de F. BARTH (1969), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Su principal aportación es el planteamiento dinámico, procesual, además de contextual. trasladó el foco de la investigación desde los contenidos culturales del grupo étnico a los *límites* étnicos que definen al grupo, lo que supuso un cambio fundamental respecto a las posiciones más generalizadas, que enfatizaban el sentido de descendencia común, la solidaridad política, y la existencia de lengua, costumbres, religión y valores también comunes. Actualmente es aceptado por toda la comunidad científica que no existe etnicidad separada de las relaciones interétnicas.

Si bien la etnicidad regional y/o nacional es un nivel más de identidad, sin embargo, «por el hecho de que exista una determinada etnicidad no debe esperarse que exista, automáticamente, autoconciencia de etnicidad por parte de los miembros de la etnia. En ciertos casos,

² Este autor presenta una opción de articular las distintas identidades: «considero que existen tres principios fundamentales que actúan sobre cada individuo tendiendo a generar en él, cada uno de ellos autónomamente, una identidad globalizadora: mi identidad étnica, mi identidad de género y mi identidad de clase y profesional.»

puede haber un bajo nivel de autoconciencia, junto a un extendido, y difuso, sentimiento de pertenencia étnica. Pero el difuso sentimiento de etnicidad puede transformarse en autoconciencia cuando algunos de los elementos diferenciadores no sólo sean vividos en su carácter denotativo, cotidiano, sino dotados de carácter emblemático, de valores positivos, y utilizados como medios simbólicos de afirmación de la identidad étnica propia, contrastiva con la de otros grupos. Este paso cualitativo no se da por la virtualidad misma del contenido de los elementos culturales diferenciadores —los cuales pueden tenerla o no, y tenerla en varias direcciones posibles, dado su carácter polisémico—, sino porque dichos elementos son hechos significativos por grupos sociales concretos dentro de la etnia, que ponen de manifiesto su significación profunda, caso de que ésta exista realmente, o los cargan con una significación determinada, convirtiéndolos en símbolos que actúan como instrumentos para el logro de sus objetivos económicos, políticos e ideológicos.

En otras palabras, *los marcadores étnicos —y como tales «pueden» actuar el territorio, la lengua, la religión, las instituciones políticas, las formas de sociabilidad, las expresiones culturales, etc.—* tienen, por una parte, una existencia real, constatable y, por tanto, estudiable; pero, por otra, sólo se convierten en ejes de la autoconciencia de etnicidad en contextos determinados y por intermedio de la acción de clases y grupos sociales concretos. Contextos que tienen que ver, directamente, con el papel que juega el grupo étnico y su territorio en la división del trabajo dentro del Estado y, también, hoy con importancia creciente, en los ámbitos supraestatales de decisión económica y política. El tema de los intereses y conflictos de clase, tanto en el interior del grupo étnico-nacional como en la relación de éste con el Estado e incluso con ámbitos supraestatales, es central para explicar las eclosiones nacionalistas o la debilidad del nacionalismo en pueblos con importante potencial étnico³.

M. Rodinson, nos dice que la opción nacionalista no es un absoluto impuesto por Dios, por la moral o por la historia. Es la culminación, en determinadas condiciones, de aspiraciones e intereses nacidos de la situación objetiva al lado de otros. No hay que confundir, por tanto, a los elementos culturales marcadores de la etnicidad con los fenómenos estructurales que definen a un grupo étnico respecto a otros grupos étnicos y al estado, y que son los que están en la base del nacionalismo político. Unos y otros tienen, sin duda, relación, pero son los segundos los que actúan de catalizadores de la conciencia política nacionalista, acentuando además la previa conciencia de etnicidad —o generando ésta desde el sentimiento étnico—, al intensificar el valor simbólico de algunos marcadores de identidad cultural. Algo que corrobora TORRES (1999) cuando dice «la identidad, como hemos dicho, no es un indicador fijo, una sustancia esencial que algunas personas comparten en virtud de su origen, raza, afilia-

³ En términos parecidos se expresa TORRES (1999) hablando sobre multiculturalismo.

ción religiosa, preferencia sexual, género o clase, sino un proceso de aprendizaje que depende del contexto y que, además, está abierto a la interpretación. Como tal, también depende de la historicidad de las luchas que afectan a la conciencia social en un momento dado». La cuestión de la activación de la identidad y de la conciencia de la identidad, no pueden separarse de los procesos de opresión, discriminación y exclusión que constituyen las vidas de la gente. Esta observación es incluso más importante cuando algunas formas culturales intentan establecerse como la forma universal, como el canon con el que juzgar a todas las demás formaciones sociales: un proceso que establece la superioridad, la normalidad o la universalidad de algunos en términos de la inferioridad, el carácter atípico o la particularidad de otros. Así, pues, la identidad es un efecto inestable, nunca seguro, de un proceso de enunciación de la diferencia cultural.

Podemos comprobar cómo los distintos autores citados coinciden en que las características que señalan como propias de identidades nacionales y/o étnicas —entre las que cabe destacar el proceso histórico, las interacciones, la oposición frente a otros—, no es algo estático sino dinámico, no es algo que se adquiere y permanece sino un conjunto cambiante y pasajero, abierto a la interpretación y al conflicto.

Bien, con estas aportaciones traídas aquí, de estudiosos sobre el tema de identidades, puede que hayamos conseguido iluminar, en alguna medida, lo que nos proponíamos: la vinculación entre identidades y territorios. Podemos decir que hasta ahora hemos percibido que las identidades son muchas y que cada individuo posee varias a lo largo de su vida, que activa cada una dependiendo de las condiciones situacionales, y que su significado está conectado a la interacción; incluso nos han mencionado las contradicciones internas en estos procesos de identidad.

Así mismo hemos visto que los elementos que se activan en esos procesos de identidad son también varios y variables y que la territorialidad es uno más, que puede o no, funcionar, pero no es imprescindible. Por tanto, lo que quizá habría que plantear es qué significado le corresponde, como marcador étnico, en los casos en que funciona como tal.

Recordamos que se ha mencionado cómo esos marcadores *tienen un significado socialmente atribuido, se convierten en ejes de la autoconciencia de la etnicidad en contextos determinados, al intensificar su valor simbólico*. Así pues, qué casos son en los que la territorialidad es utilizada como un marcador étnico y qué significado socialmente se le asigna. Los conceptos de nación, estado, que implican generalmente la fijación territorial, serían los indicados para verlo desde esta perspectiva, analizando críticamente lo señalado acerca de los marcadores étnicos: el contexto en el que ocurre, el valor simbólico asignado socialmente, etc. . . Esto nos lleva a los conceptos que se utilizan en las interacciones sociales comunicativas de enseñanza-aprendizaje, los que se muestran, los que son internalizados, y los que operan en las respectivas identidades de los escolares.

IDENTIDADES Y ENSEÑANZA. PERSPECTIVAS DE FUTURO

El otro tema mencionado al inicio, la enseñanza, que también centra el interés del encuentro, se nos plantea ahora en relación con la identidad. Para lo cual, lo primero que no hay que olvidar es que, sin duda, la enseñanza es interacción social, y los procesos de identidad se dan en las interacciones sociales. Puesto que la de la enseñanza y en particular la de las Ciencias Sociales, contempla el que se adquieran conocimientos acerca de nosotros mismos, y de los «otros», de otras nacionalidades, regiones, estados, . . . de qué manera en esa interacción se asignan y asumen categorías, roles y status individuales y sociales que configuren procesos de identidad individuales y sociales.

Se puede suponer que, de acuerdo con los enunciados del simposio, las escalas nos remiten a la local, nacional, estatal y europea. Por tanto, lo dicho acerca de qué categorías, qué marcadores, se asignan para diferenciar o discriminar, pues no olvidemos que *identificar es colocar* (DEL OLMO, 1994), a los «otros» y de paso a «nosotros» mismos. Qué categorías o qué marcadores se utilizan en la interacción de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, para estas escalas locales, regionales, estatales y europeas, para reconocer la localidad, la región, el estado, etc., donde ya de partida la variable territorialidad es destacada como elemento para señalar los límites de pertenencia.

Cabe suponer así mismo otras variables procedentes de la historia, quizá también de procesos históricos, y posiblemente otras de carácter social y cultural. Estaríamos refiriéndonos, en este caso, a lo que se ha descrito previamente como identidad étnica, al menos en las escalas nacional y estatal. Sin duda, los conceptos de localidad, nación, estado y organizaciones supraestatales como la U.E. implican ya la adscripción de categorías, que permiten diferenciar, discriminar, colocar y situar la dialéctica nosotros/ellos, en el centro mismo de los procesos de identidad.

Los casos en los que la territorialidad es destacada como un marcador para colocar los que están dentro y excluir a los que están fuera, señalando el nosotros/ellos, está conformando o potenciando ese sentimiento de identidad de grupo, étnico o no, de comunidad diferenciada de otras y otros.

Aquí creemos necesaria una doble reflexión. Por un lado, a la que hemos venido haciendo referencia y por otro, una nueva que queremos introducir por su aplastante evidencia, que conecta con la situación actual, con la realidad social, que existe en los territorios estatales y/o nacionales; los movimientos migratorios del presente. Es por ello que pensamos y nos preguntamos: qué pasa cuando también hay otros grupos, otros individuos o personas, que vienen y se asientan en el territorio de mi comunidad, mi nación, mi estado, y que, por tanto, están dentro del territorio pero, en cambio, están fuera del grupo, es decir, no se incluyen en el sentimiento de pertenencia al grupo. Luego, no poseen los otros marcadores del grupo, por lo

que aunque estén dentro son excluidos. Hay una variable de pertenencia: el territorio, pero también están regidos por la misma organización política, administrativa y económica.

Aunque pensemos que es una contradicción la tendencia a la globalización y la efervescencia nacionalista, la realidad implica a ambas: conflictos entre las tendencias globales, supraestatales y los mecanismos de diferenciación de regionalidades/nacionalidades, unido a la inmigración. Por lo que al hilo de lo dicho anteriormente pensamos que hay otra forma de intentar ver ese dentro/fuera, si tenemos en cuenta algunas de las consideraciones hechas por los estudiosos del tema.

En casi todos los trabajos se nos dice que hay que tener en cuenta los procesos, no visiones estáticas, fijas e inmutables, de donde los límites entre los grupos son flexibles, permeables, así como el contexto. De igual manera, hay que contemplar la interacción, la estrategia de relaciones sociales. Pues bien, si el contexto y los procesos cambian, también habrá que incorporarlo a las identidades que se asignan o asumen en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Si esto se incluye —nuevo contexto y nuevos procesos— como otros posibles marcadores de grupo, en un futuro, junto a estos, establecidos previamente, el grupo deberá incorporar a los que antes estaban fuera, a los excluidos pero dentro del territorio, como otros nuevos miembros del grupo, a los que une el territorio, la organización político-administrativa y económica. Todo ello fruto de nuevos procesos históricos, contextuales y situacionales, de interacciones y estrategias de relaciones sociales actuales.

Sería posible reelaborar los marcadores del grupo para conformar uno nuevo que incluyera a los excluidos, como fruto de la propia dinámica de los procesos de identidad, de las nuevas situaciones históricas, manteniendo el territorio, aunque en interacciones nuevas. Es decir, atender a las interacciones y a los procesos más que a los marcadores fijos y estáticos o que aparecen como tales, apoyándose en una tradición histórica que les legitima. Transmitir imágenes dinámicas en vez de fijas y estáticas.

Esta reflexión está motivada por la movilidad de las personas en este mundo globalizado, los que llegan y los que se van. Es la nueva situación, que genera nuevas interacciones, no ya con los de siempre, los que están al lado, sino con los que llegan de otros lugares, que conformarán una sociedad diferente de aquella a la que hacen referencia los marcadores del grupo reconocidos hasta ahora, y todos en el mismo territorio. Estamos refiriéndonos a los inmigrantes y a las minorías subordinadas.

Sin olvidarnos de la nueva situación de interacción con los de al lado, las nuevas alianzas, en esta tendencia globalizadora, o supraestatal, para generar otros marcos comunes de relaciones, con sus conflictos sin duda, que bajo la dirección de organización política, administrativa y económica, está presente en la realidad de hoy, como puede ser ejemplo la U.E. Necesitamos otros marcadores para esta nueva identidad.

Hacia estas realidades, y buscando respuesta a estas relaciones conflictivas, creemos que apuntan algunos trabajos y acciones. Trabajos que señalan cómo los conceptos de ciudadanía, multiculturalismo y democracia, son fundamentales para abordar estas nuevas realidades, y acciones que impulsan, en ámbitos escolares, la dimensión europea, la resolución de conflictos, etc.

Tanto el multiculturalismo como la ciudadanía, además de hechos relevantes en estas nuevas realidades sociales actuales, tratan de reconocer el sentido y las fuentes de identidad, así como las distintas identidades en competencia: nacional, étnica, religiosa, etc. Tratar de poner en funcionamiento la noción de un ciudadano democrático y un sujeto político en una sociedad multicultural, fijando los límites y las posibilidades de formas de sociabilidad, con las que impulsar las capacidades de los individuos para tolerar y trabajar con gente que es diferente, es algo que forma parte del interés de las teorías de la ciudadanía, de las de la democracia y de las del multiculturalismo.

Esto requiere modificar en alguna medida estos mismos conceptos. Así, las teorías de la ciudadanía⁴ han sido elaboradas en la tradición de la teoría política occidental, por hombres blancos heterosexuales que definen un ciudadano homogéneo a través de un proceso de exclusión sistemática, más que de inclusión, en el Estado.

Las teorías de la democracia, si bien han permitido reconocer las fuentes del poder, la participación y la representación, en los sistemas democráticos, no han podido evitar y prevenir el dejar fuera a amplios sectores de la ciudadanía.

Las teorías del multiculturalismo han permitido poner de manifiesto no sólo la pluralidad de identidades y su complejidad, sus voces y discursos múltiples, sino la necesidad de impulsar la interacción entre ellas en campos como la educación, así como han sido valiosas para discutir las políticas de la cultura y la identidad señalando formas de solidaridad, aún no han abordado una teoría de la ciudadanía y de la democracia para sociedades multiculturales.

Sea cual fuere la versión del multiculturalismo a la que uno se adhiera o critique, es evidente que los debates sobre multiculturalismo están vinculados a las nuevas formas de teori-

⁴ Ciudadanía «condición de un individuo como miembro de una comunidad política a la que está jurídicamente vinculado por el mero hecho de su pertenencia». El término está ligado a la concepción del estado-nación. Ciudadano es un individuo igual a otro en derecho y obligaciones frente al Estado. El término nació para eliminar de la política la legitimidad de las reivindicaciones de diferencias basadas en la sangre, el rango, el estamento, la comunidad... El ciudadano es creación del estado-nación homogéneo. La definición de quién es ciudadano es producto de un acto voluntario; es la ley la que otorga derechos y la que impone obligaciones a los ciudadanos, a la vez que constituye el estado-nacional. Por ello, la ley puede restringir, según las necesidades del estado, la ciudadanía, establecer jerarquías entre ciudadanos con derechos distintos, o llegar a negar derechos de la ciudadanía a ciertos individuos de la sociedad (mujeres). Ciudadano es el individuo de derechos iguales, cualesquiera que sea su cultura (VILLORO. 1998).

zación sobre la globalización, la política de diáspora, la inmigración, las políticas de identidad y el postcolonialismo. En la narrativa del multiculturalismo, el poder y la diferencia están siempre interrelacionados con la discusión sobre identidad (TORRES. 1999).

Así pues, los trabajos apuntan a la necesidad de explorar y avanzar en las conexiones entre multiculturalismo y ciudadanía, indagando los límites y posibilidades del multiculturalismo en las sociedades democráticas, abordando una teoría de la ciudadanía multicultural.

Cuál es la repercusión de estos planteamientos en la educación y la formación de profesores, o, cuál es la conexión, y, qué papel deben jugar. El reto puede señalarse como una meta hacia la que dirigir el trabajo en las aulas: Un ciudadano democrático en una sociedad multicultural. La ciudadanía sólo puede predicarse en términos de un sentido de solidaridad que una a los individuos en torno a metas comunes. Estas metas son, al menos, cómo sobrevivir y vivir juntos en nuestra sociedad contemporánea diversa. Metas que pueden ir más allá, como un proyecto de futuro de una comunidad de comunidades, como una cultura de culturas, asumiendo la diversidad cultural como una riqueza.

Esta diversidad cultural, además de evidente, es una consecuencia del proceso de globalización económica, cultural y política, que tiene múltiples implicaciones, y es un desafío fundamental para las instituciones de educación.

En resumen, la preocupación central es desarrollar una educación para la democracia. Cómo construir escuelas mucho mejores, escuelas mucho más ricas intelectualmente, especialmente para aquellos que pertenecen a las capas más bajas de la sociedad. Y cómo lograr un *currículum democrático y multicultural* con el que aprendamos la riqueza de la diversidad social y con el que podamos prevenir, o incluso invertir, las tendencias a la balcanización y al separatismo creciente en las sociedades modernas. Las escuelas deberían jugar un papel central en la constitución de un discurso y una ciudadanía democrática.

Como ejemplos de acciones en esta línea pueden verse las iniciativas que, partiendo de los órganos de la U.E., tratan de impulsar el sentimiento de ciudadanía entre los escolares, así como otros que aparecen en publicaciones sobre estos temas como los que señalamos en las referencias bibliográficas, de los que destacamos el de W. Friebel por ser de los primeros que abordan estos temas o la reunión de docentes de Dublín en 1997, bajo el título «Early years education. Democracy and citizenship», en la que participamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, N. Y OTROS (1982): *Diccionario de Política*. Madrid: Siglo XXI.
- BARTH, F. (Comp.), (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: F.C.E.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, Th. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- CONNOR, W. (1998): *Etnonacionalismo*. Madrid: Trama Editorial.
- CURRICULUM Guidance, Nº 8, «Education for citizenship» del *National Curriculum Council*.
- DRUMMOND, M.J. (Ed.), (1995): *Humanities in Primary Education*. El Cap. 6, titulado «Education for Citizenship in a Changing World». London: David Fulton Publishers.
- FRIEBEL, W. (Ed.) (1997): *Education for european citizenships*. Germany: Typografische Kouzeption.
- GARMENDIA, J.A (1975): «Identificación» en *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid: UNESCO- Instituto de Estudios Políticos, pp. 1041-1042.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. (1989): «Narración histórica e identidad» en MARCOS, J. y RODRÍGUEZ, S. (Coords.): *Antropología Cultural en Extremadura*. Mérida: Asamblea de Extremadura, pp. 741-757.
- (1995): «El presente explica el pasado. Historias y vivencias locales en Ciudad Rodrigo» en *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Madrid: C.S.I.C., pp. 155-172.
- JULIANO, D. (1988): «Identidad étnica» en *Diccionario temático de Antropología* Barcelona: P. P. U., pp. 409-416.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- MORENO, I. (1991): «Identidades y rituales. Estudio Introductorio» en PRAT, J.
- MARTÍNEZ, U., CONTRERAS, J. y MORENO, I. (Eds.): *Antropología de los Pueblos de España*. Madrid: Taurus, 601-636.
- OLMO, M. del, (1994): «Una teoría para el análisis de la identidad cultural», en *Arbor*, Nº 579. Madrid: C.S.I.C., pp. 79-97.
- TORRES, C. A. (1999): «Educación, ciudadanía y multiculturalismo: los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales» en Fernando J. GARCÍA SELGAS y José B. MONLEÓN (Eds.): *Retos de la Postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*. Madrid: Editorial Trotta. pp. 251-270.
- VALLS, R. (2000): «La ampliación de las identidades en la enseñanza de la historia: a propósito de la dimensión europea e intercultural». En *Boletín Informativo*, nº 10, Asociación de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 18-25.
- VILLORO, L. (1998): *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

IDENTIDADES Y EDUCACIÓN

Manuel García Estrada y Áurea Cascajero Garcés

Universidad de Alcalá
aurea.cascajero@uah.es

La nueva configuración territorial ha venido a desmontar una de las realidades más duraderas en la historia de España: el centralismo. A la vez que se han consolidado algunos regionalismos, otros, con menos notoriedad pública, han emergido y se encuentran en un proceso de maduración. Tanto en un caso como en el otro, se ha desarrollado un sentimiento de identidad que no tiene en todos los territorios una misma orientación. En algunos casos hasta confluyen dos identidades dentro de la misma Comunidad Autónoma. La desarticulación del sistema centralista ha servido también para crear otros centralismos menores.

El trabajo presente lo hemos dividido en cuatro apartados: qué se entiende por identidad; la diversidad de identidades; identidades y territorio, y, finalmente, identidad y educación.

IDENTIDAD

Si hay algo que caracteriza al término «identidad» es su rasgo de permanencia en el tiempo. Una persona va creciendo física y mentalmente a lo largo de su vida. La identidad sigue el mismo camino: se engrandece con el paso de los años y se transmite de generación a generación. No es, pues, un envoltorio que tiene validez mientras desempeña una función y, una vez cumplida la misión para la que fue creado, se tira o se cambia por uno nuevo. La identidad, por el contrario, envejece porque pasa el tiempo, pero ese rasgo no es signo de decadencia, más bien se enriquece y consolida en ese transcurrir temporal y por la incorporación de otros rasgos.

Por eso, hablar de identidad podría definirse como todo aquello que es inherente a un grupo social y que se basa en rasgos, modos y conductas comunes que se han ido consolidando y engrandeciendo a lo largo de los tiempos.

Además de lo apuntado hasta aquí, hay otra característica propia de la identidad: la libertad de aceptación. La imposición por la fuerza es totalmente ajena a todo cuanto pueda hacer referencia con la identidad. Esa libertad de pertenencia debe estar presente en todas las situaciones de nuestra vida: en el plano más interno, como es la familia, o en el social y cultural, entre otros. Nos asociamos por comunión de ideas, persecución de objetivos o defensa de intereses; elegimos a nuestros amigos por afinidad de gustos; asistimos comúnmente a actos por identificarnos con lo que en ellos presumimos que vamos a encontrar.

La identidad es el sello que cada persona tiene impreso de manera indeleble y que le dan su particularidad y esencia. Si se pretende romper ese molde nos arriesgamos a cometer un acto antinatural, pues de un modo imperceptible, a lo largo de nuestra vida, vamos consolidando una forma de ser y de actuar que nos conduce a una identificación determinada. Es, por lo tanto, el hecho diferencial el que da constancia a una realidad determinada y anularla o diluirla sería despersonalizar al individuo o grupo. Cuando desde fuera se intenta cambiar esa situación, se reacciona desde la otra parte intentando reafirmarla.

Todo ello nos demuestra que la identidad de las gentes y de los pueblos no es fruto del oportunismo de la repentización. Hay un substrato que, a modo de código, está ahí presente y que es su carnet de identidad personal o grupal. Ese sello es el que muestra lo diferencial con respecto a otras identidades. Y esto es constatable permanentemente, sin necesidad de acogernos a una definición que nos diga en qué consiste el hecho diferencial ni que haya que ir con una etiqueta impresa para que se reconozca esa distinción. Las raíces identificadoras suelen estar tan claras y visibles que el deseo de diluirlas o anularlas sólo conduce a que se reafirmen y destaquen más; en ocasiones como consecuencia de la reacción lógica de las gentes por reafirmar y demostrar esa personalidad distinta. Mejor que cortar raíces es plantar y podar (LÓPEZ MORÁN, 1984). Mejor que intentar diluir a anular lo diferencial es pulir y perfeccionar la identidad, además de aceptarla y reconocerla. Esta no es algo que haya que buscar ni plantear hipótesis indagadoras para encontrarla ahí, encarnada en los hábitos, costumbres y comportamientos de las gentes, grupos o pueblos; conductas que son asumidas voluntariamente por sus actores y que se arrastran y consolidan a través de los tiempos.

IDENTIDADES

Todas las consideraciones anteriores tienen bastante relación con el sentimiento, algo muy personal, en principio, que tiene mucho que ver con la identidad. Ambos parten del individuo como su depositario y, a la vez, tienen una pluralidad muy clara, como si necesitasen consolidarse en el grupo. Esa pertenencia a la conciencia colectiva se expresa en «el conjunto de creencias y sentimientos» afines a todos sus miembros (DURKHEIM, 1989).

Dice el diccionario que sentir es experimentar sensaciones tanto externas como internas. Aunque no siempre las dos estén presentes ni tengan continuamente el mismo equilibrio y peso en nuestro ánimo, parece claro que el sentir es en ocasiones una inclinación ajena a nosotros, en la que no participa activamente nuestra voluntad. Cuando decimos que nos «sentimos de» estamos expresando implícitamente esa pertenencia a un lugar o realidad con los que nos identificamos.

Todo cuanto hasta aquí se ha dicho se refiere a algunas de las propiedades que tiene la identidad

Pero ésta no tiene una sola dirección. No todas las personas encajan en un solo modelo. Hay diversos «sentires» y diferentes identidades. Lo plural en esto, como en casi todo, nos rodea. Afortunadamente no pensamos ni actuamos todos de la misma manera. La diversidad es nuestra característica envolvente. Esa variedad nos lleva a la siguiente conclusión: la reafirmación no supone necesariamente enfrentamiento con otras identidades. Parece una simpleza, pero ¿cuántas veces no despreciamos o desairamos realidades ajenas a nosotros y ponemos nuestra identidad en nuestros altares para adorarla permanentemente? Peor es cuando se «tergiversan, desnaturalizan y adulteran» desde algunos poderes (HERRERO, 1994), buscando intereses particulares o de grupo.

Ser diferentes tan sólo quiere expresar que los componentes de nuestra identidad no coinciden con los de otras. Ser diferentes no significa primacía de unos sobre otros; ser diferentes no es un obstáculo para practicar la convivencia; ser diferentes no debe molestar a nadie.

Nuestro país se caracteriza precisamente por su diversidad, un hecho que se ha ido consolidando desde los tiempos de conocimiento histórico y que está también presente en lo geográfico, político o social. Tratar de uniformar el territorio, tanto política como administrativa o socio-económicamente, parece que no es ya un momento idóneo (MOLINERO, 1993). La heterogeneidad tiene una consolidación secular y es ya una de las señas que han impreso carácter en nuestro país, creando sociedades iguales, pero no idénticas, creando en demasiadas ocasiones tensiones y conflictos que han derivado en desequilibrios en diversas áreas, desde lo estrictamente educacional y cultural a lo hidrológico, sanitario o político en general. No nos extraña, pues, que la diversidad nos haya llevado a la conformación de varias identidades.

IDENTIDAD Y TERRITORIO

Si el territorio hace referencia al espacio terrestre, en él se plasma la actuación de las personas y todo cuanto rodea a éstas, por lo que no todo lo que acontece tiene una referencia estrictamente geográfica. Son aspectos y consideraciones a tener en cuenta, ya que, en caso contrario, desvirtuaría la auténtica realidad del individuo. Es cierto que cada territorio tiene su especifi-

cidad y esos rasgos no se consiguen alterar desde una óptica política porque la suma de los mismos constituyen la entraña propia de la identidad.

No vamos a adentrarnos en el proceso autonómico vigente; tan sólo traer a colación algunas consideraciones que creemos importantes y que repercuten muy directamente en los que diremos en el último apartado, el de la identidad y educación.

La nueva organización territorial tiene un trasfondo claramente político. Los dos decenios transcurridos no han logrado eliminar las desarmonías que se vieron desde un principio. Es un tiempo breve el transcurrido, ciertamente, pero algunas estridencias aún chirrían porque contienen unos fundamentos que no pueden eliminarse sólo con el transcurrir del tiempo. Son aquéllas que tienen que ver básicamente con aspectos de lengua, cultura y educación secular; todas aquéllas que afectan hondamente a la personalidad e identidad. La división de un territorio es mucho más trascendente que parcelar los espacios. Las decisiones políticas no pueden apoyarse únicamente en lo geográfico; hay otras muchas disciplinas con un fuerte peso, esencialmente la Historia, acogedora de muchas generaciones que han ido moldeando al hombre económico y político, al hombre que ha desarrollado un pensamiento y un sentir propios y en el que se han ido depositando unas tradiciones y una cultura que confluyen en su personalidad y, a la vez, diferenciada de la que tienen otros grupos. Eso sí, personalidades complementarias y necesarias, dentro de la diversidad.

Si las divisiones territoriales tienen ya un cierto recorrido, está también claro que los ajustes para que ese proceso esté terminado aún no han concluido. Quizá se deba, entre otras causas, a que en algunos casos el problema está en el origen, en que se partió de una decisión política, y sólo política, y no se tuvo en cuenta que el proceso debía ser interdisciplinar. Hacer esto, sin duda, sólo conduce a intentar desarraigar a una persona o a un pueblo de su propia esencia, a usurpar su propia identidad. Ya hemos dicho en otra parte de este trabajo que estas cosas no son como las prendas de poner y quitar. La identidad constituye la propia esencia de la persona, es su ser. Por lo que no nos vale escuchar desde la política que la vertebración del territorio ya está hecha, a no ser que se entienda que la existencia de las desigualdades intra e interterritoriales son pecado menor. La división territorial la entendemos en principio como un instrumento, no como un fin. La creación de las nuevas circunscripciones buscan la descentralización, no separar; no homogeneizan, acentúan lo diferente, y siempre intentando encontrar la igualdad desde la diferencia. ¿Lo hemos logrado ya? No. ¿Estamos en camino? Creemos que son precisos algunos ajustes si verdaderamente queremos que igualdad e identidad sean mayores de edad en algún momento.

Todo cuanto hasta aquí venimos diciendo nada tiene que ver con el nacionalismo al uso. Las identidades aquí señaladas no van contra nadie, ni quieren traspasar la frontera de la diferenciación y aniquilar a las demás; quieren solamente reafirmar su personalidad e igualdad, conservando lo propio y pidiendo su respeto. Frente al pensamiento racionalista, que propugna

la revolución, donde lo que se encuentra son las voluntades de los individuos, el planteamiento nacionalista presenta la voluntad general del pueblo (SERRANO, 2000). En las líneas precedentes no hay deseo alguno de identificar regionalismo con nacionalismo, como animaba Nadal (NADAL, 1990) citado por Serrano (SERRANO, 2000), ni tampoco, como apunta este último es una cuestión de «intensidad, amplitud o escala»; va mucho más allá de lo geográfico, como ya ha quedado señalado.

IDENTIDAD Y EDUCACIÓN

Las reflexiones anteriores tienen un cauce adecuado a través de la educación. No nos educamos para vivir en solitario o para adquirir comportamientos y conductas que queden cobijados exclusivamente en nuestro yo. La formación personalizada es importante y fundamental, sin duda. Pero la educación de la que aquí hablamos tiene que trascender, debe ser intercomunicativa, por lo que hablamos de una formación de convivencia social, con la que podremos alcanzar la plena estatura humana (SAWATER, 1997).

Es cierto que la educación se inicia por conocerse a uno mismo, la forma más correcta de empezar a adquirir nuestra propia autonomía. Ésta, partiendo de la propia persona se refleja, voluntariamente o no, en los comportamientos y actuaciones sociales. Y en esta situación el individuo se ve forzado a elegir la opción que mejor encaja con su identidad. Esto plantea cuestiones que creemos que aun no están plenamente resueltas. El individuo no se encuentra habitualmente con opciones tan clarificadoras de elección como para decidirse a tomar una postura totalmente nítida, lo que nos llevaría a elegir entre una pluralidad de posibilidades, aceptando unas y rechazando otras. Haríamos, por lo tanto, una selección. ¿Verdaderamente esto es educar? Posiblemente no. Mantener la identidad propia no requiere seguir y mantener únicamente nuestro camino. La auténtica educación se inclinaría más por el conocimiento de la totalidad de opciones, aunque, luego, nuestra persona se identifique más con unas que con otras.

Si nos fijamos en el niño, esa totalidad inicial la encuentra en el «medio», lugar en el que se plasman los elementos, sucesos y procesos que lo componen, además de ser el escenario en el que la persona desarrolla su actividad y conoce a los demás (MEC, 1992). Ese «medio» en el que se encuentra y desarrolla su experiencia se nutre de múltiples elementos con importancia e incidencia distintas en su experiencia. ¿Significa esto que debe «ignorar» unas cosas y quedarse con lo seleccionado? ¿Lo verdaderamente educativo no irá más por la pluralidad de conocimientos, en este caso de «identidad y educación», en cuanto que nuestra experiencia se compone de aportes multidisciplinares que, eficazmente interconectados, dan auténtico valor a nuestro conocimiento?

El niño se desarrolla en su entorno, y con él se identifica. Pero progresivamente irá conociendo más, en los que probablemente se den otros rasgos identificadores o, al menos, difieran

de los suyos. La educación debe acudir también en estos casos a que ese niño conozca esas otras realidades, para que vea y analice sus características, no para exaltar sus bondades o rechazarlas, ni mucho menos para que la educación auténtica busque la tergiversación. Los juicios de valor deberán estar subordinados, primero al respeto por lo diferente, sin que esto prejuzgue aceptación ni siquiera asimilación. Ésta debe estar precedida por la voluntariedad. Tenemos así que, partiendo del conocimiento de otras realidades, nos sentimos partícipes de las mismas, única manera de estar posibilitados para actuar en ellas. Actuar sobre la identidad no significa borrarla, más bien reorientarla. El espacio y el tiempo consolidan las peculiaridades, que terminan por adquirir solidez rocosa, que sólo acciones antinaturales pueden afectarlas.

La realidad subjetiva de la que parte el niño no le permiten, en un principio, captar la complejidad y amplitud del «medio», ni las diferentes identidades que se asientan en un espacio múltiple y, por otro lado, bastante diverso. En esos espacios se dan mundos que la educación, más que fragmentar, debe incorporar al pensamiento del niño, desde la diversidad y complejidad, hasta alcanzar el concepto de humanidad como integración de los diferentes grupos humanos. La educación, en definitiva, no es otra cosa que un conjunto de métodos y fórmulas que guían la formación de la persona, con el fin de conseguir unas metas y una autonomía, como individuo singular que es, además de su dimensión social, al pertenecer a un grupo social con el que establece unas relaciones sociales.

Educar e instruir caminan juntos por necesitarse mutuamente. Son caminos que llevan al niño a adquirir capacidades de aprendizaje, de preguntar y responder, de obtener criterios propios. Todo un rosario de elementos con los que se forma y da solidez y consistencia a las decisiones que tome en cada momento, a pesar de la multiplicación de realidades con las que se irá encontrando. El concepto de totalidad vendría a ser el objetivo final de la educación, quien, partiendo de la identidad subjetiva que tiene el niño, le llevaría a captar, asumir y participar en las otras identidades con respeto y sin anularse unas a otras. Como ya se ha escrito, sería «educar para la diversidad».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARO BAROJA, J. (1989) «Los pueblos de España» en HERRERO, L. *Sentimiento de región*. Martínez Fidalgo.
- CASTRO, A. (1982) «La realidad histórica de España» en HERRERO, L. *Sentimiento de región*. Martínez Fidalgo.
- DELVAL, J. (1990) *Los fines de la educación*.
- DÍEZ NICOLÁS, J. (1999) *Identidad Nacional y cultura de defensa*. Síntesis.
- DURKHEIM, E. (1989) *Educación y sociedad*. Península.

- HERRERO, L. (1984) *Sentimiento de región*. Martínez Fidalgo.
- LARROSA, J. (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- LÓPEZ MORÁN, E. (1984) «Derecho consuetudinario leonés» en HERRERO, L. *Sentimiento de región*. Martínez Fidalgo.
- MEC (1992) *Conocimiento del Medio. Educación Primaria*. Cajas Rojas.
- MÉNDEZ, R. y MOLINERO, F. (1993) *Geografía de España*. Ariel.
- NADAL, J. (1990) *Los nacionalismos y la Geografía*. Univ. de Barcelona.
- SAWATER, F. (1997) *El valor de educar*. Ariel.
- SERRANO, J.M^a (2000) «La organización territorial de España» en *Vivir la diversidad en España*. Aportación española al XXIX Congreso de la U.G.I. Seúl.

EL BINOMIO IDENTIDADES Y TERRITORIO: UN DESAFÍO ABIERTO

Pilar Blanco Lozano, Domingo Ortega Gutiérrez
y Josefina Santamarta Reguera

Universidad de Burgos
pblanco@ubu.es / jsant@ubu.es

En la presente comunicación pretendemos hacer un análisis del binomio Identidades y Territorio desde la reflexión didáctica.

Entendemos que una década de trabajos, análisis y debates, así como el esfuerzo clarificador y de profundización en tantos y tantos aspectos de nuestra área de conocimiento, nos abocan a problemas y cuestiones que como la que nos ocupa vienen exigidas por las circunstancias históricas.

Dadas las profundas transformaciones, transmutaciones más bien, experimentadas a lo largo de la pasada centuria, creemos que se hace imprescindible profundizar desde todos los puntos de vista posible en ese que nosotros consideramos «desafío abierto» que deberá seguir avanzando por caminos aún no desbrozados.

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

«Las Ciencias Sociales nos preparaban para un futuro color de rosa en el que habría de todo. Pocos problemas parecían insuperables y todos ellos se adecuaban agradablemente a los programas de estudio tradicionales. Pero los estudiantes de ayer —los adultos de hoy— han demostrado estar pobremente preparados para los tipos de problemas con los que se enfrenta al mundo actual» (BROWN, L. R. 1979, p.175).

El magnífico impulso que ha supuesto en la educación española y, por tanto, en la sociedad, la puesta en marcha de las sucesivas reformas educativas que han tenido lugar en nues-

tro país en el último tercio del siglo XX, y en especial la puesta en funcionamiento de la reforma estructurada por la LODE y la LOGSE, podría deteriorarse. Y es que los aciertos de la nueva estructura educativa desaparecen si se la considera acabada, perfecta e inmóvil, pero también si sólo se remarcan las sombras, los fallos, en lugar de los aciertos.

La implantación de la Reforma ha supuesto un cambio importante, por ello, afirma Isidoro GONZÁLEZ GALLEGO (2001, p. 3): «La formación de los profesores debe adecuarse continuamente porque la nueva sociedad cambia. La nueva E.S.O. necesita un profesorado específico». Es evidente que en estos años de trabajo, el derecho a la educación se ha extendido hasta los dieciséis años de todos los españoles, pero, sobre todo, ha sido una realidad incuestionable ver cómo las técnicas pedagógicas y didácticas significan preocupación y ocupación prioritarias para los docentes; cómo las nuevas tecnologías van ocupando un sitio en la enseñanza y hasta se advierte que la atención a los valores transversales se va adentrando en las aulas. Ello ha supuesto que la enseñanza obligatoria ha cambiado mucho por lo que se hace imprescindible la adaptación de los docentes.

Por otra parte, garantizar una formación común es otra de las grandes metas de la Reforma implantada en todo el territorio nacional. Sin embargo, sombras alargadas a veces planean sobre una Reforma recientemente sometida a revisión.

Anticipándose en el tiempo, el Congreso científico «*Espacio y Sociedad en el ámbito autonómico. Las Jornadas sobre los currícula de las Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas*», organizado por la Sección Departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, tenía por objetivo conocer y poner en común el proceso de experimentación de la Reforma de los currícula de Ciencias Sociales en las diferentes Comunidades Autónomas en el período previo a la aprobación de la LOGSE, dado que sin duda es en esta área de conocimiento donde, a juicio de los organizadores del Congreso, se pensaba iban a darse las mayores diferencias en las concepciones educativas, tanto desde el punto de vista de los conocimientos como desde el de las concepciones didácticas.

El profesor GONZÁLEZ GALLEGO (1991, p. 9) advertía atinadamente en la intervención introductoria:

«Está en marcha una Reforma educativa que puede ser trascendental y en la que tanto la Administración Central del Estado como nuestras Comunidades Autónomas, tienen ante sí un reto de extraordinaria importancia.

Dentro de poco el Ministerio de Educación y Ciencia presentará la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y pondrá a discusión las líneas básicas de los contenidos curriculares de las diferentes materias. Unos currícula que dejarán un amplio margen a cada Comunidad Autónoma y en los que algunas de ellas, y en particular las que ya disponen de competencias educativas, desempeñarán un papel importante» (GONZÁLEZ GALLEGO, I., 1991, p.17)

En este momento se ponía especial énfasis y se recababa el papel de raíz de origen, de hilo conductor, de núcleo de agregación de las ciencias históricas y geográficas para organizar en torno a ellas los currícula de Ciencias Sociales (*Espacio y Sociedad*, 1991, p.19).

Pero para que ello sea posible, argumentaba González Gallego, debemos aceptar nuevos planteamientos en nuestra formación, nuestra concepción del Área y nuestro trabajo cotidiano. En primer lugar el duplicar nuestro ámbito formativo en la formación inicial y continua, considerando junto a las Ciencias referentes clásicas propias del conocimiento, las Ciencias de la Educación, propias de la formación del alumno.

En segundo lugar, desplegar con mucha mayor amplitud el horizonte científico de las Ciencias referentes aceptando, junto a la Geografía, la Historia y el Arte, las nuevas Ciencias Sociales que penetran ya, decididamente, en el campo clásico y tradicional de nuestra docencia: la Sociología, la Economía, la Etnografía, ... (1991, p.19).

Ya entonces se pensó en recopilar opiniones y recoger análisis y reflexiones sobre «modelos didácticos para un currículo regional», siendo muchos de ellos propuestas y modelos concebidos desde la perspectiva de su aplicación por la Administración educativa de una Comunidad, pero que desde la perspectiva científica-didáctica podían igualmente aplicarse a cualquier otra: eran modelos científicamente generalizables.

Una década de trabajos, debates, análisis y profundización en tantos y tantos aspectos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, nos abocan a nuevas investigaciones más profundas en torno a aspectos más concretos de temas conocidos: sobre el entorno, o estudios sobre el medio.

En nuestro caso, intentamos profundizar sobre el binomio Identidades y Territorio que ha adquirido en los últimos años una importancia creciente por las circunstancias vividas y el curso de los propios acontecimientos.

Hoy es comúnmente admitido que uno de los objetivos fundamentales de las Ciencias Sociales¹, cuando intentamos transmitir las en los diferentes ámbitos educativos, Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria, o a nuestros alumnos de las Facultades de Educación, se centra en ayudar a aprehender lo singular a través de circunstancias únicas en el tiempo y en el espacio.

Por su parte, Pilar Benejam decía: «Si nos proponemos poner a los niños y niñas en contacto con el conocimiento, es obvio que uno de los temas básicos es intentar determinar estos conocimientos. Aun suponiendo con Doyle la importancia del clima emotivo, del contexto y del ambiente, de forma que creamos que se aprende más de la experiencia vivida que de las materias objeto de estudio, en cualquier caso, cuando aprendemos nos encontramos en la consideración de determinados hechos y problemas» (1991, p.31).

¹ Amando de Miguel decía en el Congreso precitado: «Las Ciencias Sociales —no nos engañemos— no son propiamente ciencias en su estricto sentido» (MIGUEL, 1991, p. 23).

Parece, pues, incuestionable una intercomunicación entre ambos términos del binomio Identidades y Territorio. Por lo que a nosotros respecta nos proponemos adentrarnos en las relaciones del mismo. En definitiva, pretendemos comprender cómo se combina y se logra un equilibrio entre ambos (NADAL, I., 1999).

Una última pregunta formulada por AUDIGIER (1999) sirve para enmarcar nuestro punto de vista: creemos que el binomio Identidades/Territorio es un desafío abierto que deberá seguir avanzando por caminos tal vez aún no desbrozados del todo. Preguntaba el investigador Audigier: ¿Tiene la escuela la misión de construir un espacio público fundado sobre una cultura común? ¿La educación en la ciudadanía, esto es, la identidad en un sentido lato, es una tarea que atañe al conjunto del colectivo de enseñantes o es una tarea prioritaria de una disciplina escolar? ¿Qué equilibrio adoptar entre lo normativo y lo crítico, entre el adoctrinamiento y la libertad, entre la inserción de las jóvenes generaciones en un mundo construido sobre el momento presente con sus valores y sus normas y el desarrollo de la autonomía del sujeto y de su derecho a participar en los cambios del mundo y de la cultura?

Evidentemente no se pueden aventurar respuestas simples a estos y otros muchos interrogantes en torno a la formación de la ciudadanía, es decir, de las identidades. En todo caso, el espacio y el tiempo, el territorio y las identidades emergentes tienen una importancia insoslayable que habrá que atender desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

II. ESPACIO Y TIEMPO Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El aprendizaje y la elaboración de las nociones de espacio y tiempo, esta última mucho más compleja y difícil, constituyen sin duda un hito fundamental en el proceso de desarrollo personal durante la infancia (BASSEDAS, E. y otros, 1998).

En opinión de A. TREPAT y P. COMES (1985, p. 5) «en esta etapa de la vida humana, la adquisición progresiva de la conciencia del tiempo y del espacio desempeña un papel decisivo en el proceso de aprendizaje y en la propia capacidad de adaptación al medio. Así mismo, la percepción del tiempo y del espacio, tanto como el valor atribuido a ambas nociones, suelen sufrir variaciones importantes en las diferentes etapas de la vida de las personas e incluso de manera circunstancial. Por esta razón, concluyen, los mecanismos de aprehensión de las nociones espacio-temporales constituyen una de las líneas de investigación prioritarias en el ámbito de la Didáctica y, particularmente, en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales».

Es evidente, sin embargo, que este interés por el aprendizaje del concepto esencial de espacio, que en nuestro caso queremos identificarlo con el amplio concepto de «territorio», y también el de tiempo que vendríamos a identificarlo con el de «identidad cultural», no se trata de una cuestión de más o menos, ni siquiera podría considerarse un problema de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aunque a esta área de conocimiento le compete de manera muy especial

por las dificultades inherentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a los niños en los diferentes estadios evolutivos.

A nuestro modo de ver no sólo afecta a nuestro campo de conocimiento, sino que se trata de una cuestión clásica (por ejemplo para la Física teórica) de una de las reflexiones más fecundas, cuya investigación está estrechamente vinculada al desarrollo general de la ciencia. En resumen, pensamos que la naturaleza propia de estos dos conceptos, el del espacio y el tiempo, no resulta centro de interés y de investigación solamente para los educadores.

En todo caso, ni los profesionales de la Filosofía ni tampoco los de la Física ofrecen a los profesionales de la enseñanza una única explicación de la naturaleza del espacio y el tiempo y cuestiones tan trascendentales como discernir su carácter absoluto o relativo, o su existencia substantiva o mental, no tienen de momento respuesta.

El profesorado de todos los niveles, pero de manera especial los del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, nos enfrentamos al reto y al enorme desafío de trabajar e investigar en unos conceptos y con unos conceptos que incuestionablemente hemos de reconocer que son fundamentales o, por mejor decir, primordiales en el proceso sustantivo de enseñanza-aprendizaje y que, esto no obstante, y ser ampliamente reconocido por todos, carecen, sin embargo, de definiciones precisas y más aún de lo que carecemos es de teorías explicativas de fácil acceso.

El problema, que no es algo nuevo, se agudiza en los últimos momentos y, sobre todo, por el contexto histórico en el cual se ha de desenvolver la tarea docente. En efecto, nos encontramos abocados a uno de los grandes momentos de la historia, y a cambios profundos que han de influir, no sabemos hasta dónde, en este proceso.

De hecho, no nos estamos refiriendo a las nuevas consecuencias imaginarias dependientes del cambio de milenio, sino que la importante evolución de las nuevas tecnologías y su implantación en las aulas (BARTOLOMÉ, A. R., 1999, p. 7) y en general de la evolución tecnológica que está experimentando la sociedad y el mundo, han de influir de manera imprevisible en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en general y de los conceptos de espacio y tiempo en particular.

El avance y desarrollo de las nuevas tecnologías (GIACOMANTONIO, M., 1979, p. 27), la informática en todas sus vertientes y la telemática están abriéndose camino e introduciéndose en el ámbito escolar profundamente.

Estas ciencias, sus avances y su aplicación al medio escolar preocupan al profesorado. Sus adelantos y la utilización racional en la escuela guardan estrecha relación con la asimilación y utilización por parte de nuestros alumnos con las nociones básicas que nos ocupan. Y es que ya no será lo mismo que en períodos anteriores, no demasiados lejanos, en los que la observación directa y la indirecta constituían una fuente decisiva de conocimiento para los alumnos. La observación del espacio próximo venía a constituir un importante recurso didáctico.

En la actualidad, no es que cambien los conceptos sino que los vehículos son distintos e incluso los conceptos adquieren unas nuevas caras, contribuyendo a ampliar las caras poliédricas del espacio y del tiempo.

De manera insensible se están adueñando de las mentes de las nuevas generaciones conceptos como «espacio virtual» o comunicación en «tiempo real». Estos y otros términos nuevos, con una carga conceptual ininteligible hace unos años y llenos de potencialidades de cara a un futuro próximo, de hecho han empezado a formar parte de nuestro lenguaje cotidiano, nuestros intercambios y nuestros diálogos familiares. Y no sólo eso, estos mismos términos ya acuñados y universalmente admitidos han empezado a formar parte de nuestro lenguaje coloquial.

El impacto del desarrollo es indetenible, trepidante a veces. «Los profesores y profesoras de hoy no pueden elegir, no pueden soñar crear un mundo cerrado con sus alumnos y alumnas diferente y separado del mundo real del exterior. Porque es el propio alumnado el que lleva ese mundo dentro. Una profesora con bastante experiencia comentaba: «Sí, nosotros leíamos más, leíamos horas y horas. Pero ¿qué otra cosa podíamos hacer sino leer o jugar? ¿Teníamos televisión?» (BARTOLOMÉ, A. R. 1999, p. 7).

Los profesores y profesoras no pueden creer que la situación hoy es igual a la de años atrás. Algo ha cambiado y puede interpretarse positiva o negativamente, esto es, está alterando y en cualquier caso influyendo de manera decisiva en nuestro sentido del espacio y del tiempo y nuestra percepción social de una forma similar al cambio que supuso la introducción del tiempo del reloj en pleno proceso de industrialización (TREPAT, A. y COMES, P., 1998, p. 5).

Es evidente que en este campo los avances han sido enormes. No obstante, y reconociendo que las dificultades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de estos conceptos no es aún del todo satisfactorio, es cierto que la propia naturaleza de los mismos ha sido profundamente analizada e investigada, y no sólo por PIAGET (1985), sino en estudios monográficos y por especialistas más próximos (MARTÍN ORTEGA, E., 1985).

El estudio del «espacio» es un tema que se remonta a los filósofos clásicos, y que volvió a cobrar especial interés en la Física y en la Filosofía de los siglos XVII y XVIII. Piaget, sobre todo, estaba interesado en el estudio de los conceptos espaciales en abstracto, de la capacidad de utilizar el espacio como un vehículo para estructurar el conocimiento; no se tomaba el espacio en el sentido de ningún entorno en concreto, sino como un marco-modelo abstracto.

Como señala LIBEN (1981, p. 3-31), a lo largo de la Historia el espacio se ha ido definiendo mediante el establecimiento de diversas dicotomías. La distinción más importante es la que se refiere a espacio absoluto frente a espacio relativo. En el primer caso se entiende por espacio un marco que existe con independencia de lo contenido en él. Los objetos materiales se encuentran localizados en lugares concretos dentro de este marco, pero incluso cuando desaparecen los objetos, el marco sigue existiendo. Desde este punto de vista el problema del observador resulta totalmente irrelevante. Por el contrario, la segunda concepción define el espacio

en términos relativos, es decir, como una expresión de un conjunto de relaciones entre los objetos. Desde este punto de vista no sólo es que los objetos influyan en la definición de la noción de espacio sino que el espacio se define precisamente en función de esos objetos. Por lo tanto, el espacio cambia si se cambian las posiciones de los objetos y del observador. Desde esta perspectiva el término «espacio vacío» no tendría sentido.

Esta dicotomía se ha planteado tanto dentro de la Filosofía como dentro de la Física. En el campo filosófico el concepto de espacio absoluto está representado fundamentalmente por Platón y Clarke, y el concepto de espacio relativo por Leibniz y Kant.

No es nuestra intención cuestionar cuál de estas dos concepciones resulta más acertada. Lo que sí queremos señalar es que, a pesar de la diversidad de enfoques, la psicología ha partido siempre de un modelo de espacio absoluto y euclidiano.

También es importante la dicotomía que se establece entre espacio psicológico y espacio físico.

III. LOS GRANDES CAMBIOS: DEL SIGLO XX AL SIGLO XXI

Los principios y finales de siglo —cayendo en el viejo tópico de la magia de los aniversarios, agudizado por coincidir con el final y principio de un nuevo milenio— son momentos especialmente válidos y dados a los balances por un lado, y por otro a propuestas de futuro.

Abordamos un análisis descriptivo de algunos hitos y rasgos del siglo XX, siglo que acaba de finalizar, aunque es la vida la que no fina, «con razón, sin razón o contra ella» en pensamiento de don Miguel de Unamuno, y es la vida la que nos mueve a hacer un recorrido por algunas conquistas de ese siglo XX. Los grandes cambios a que nos referimos y los importantes acontecimientos contribuyeron a forjar nuevas formas de ver y hasta de analizar la vida misma de maneras distintas.

Se trata de recordar y pensar, sin grandes pretensiones, el siglo XX. Ciertamente, un siglo son cien años, cortados convencionalmente. Con todo, el siglo XV, el XVII, el XVIII y el XIX (por no hablar de los anteriores) nos dicen algo, tienen una cara, una imagen.

Por el contrario, el siglo XX, quizá influya la proximidad, o la misma inmediatez de los acontecimientos (Guerra Civil en España, las guerras mundiales en Europa), las ideologías dominantes y finiquitadas (nazismo) o en crisis profundísima (comunismo), la caída del muro de Berlín en 1989, las guerras de los Balcanes, el átomo o la finalización del mapa del genoma humano, . . . , entre otros muchos a los que nos referiremos) nos hablan de ¡tantas cosas y tan contradictorias! que han adensado la pasada centuria.

Resulta, en todo caso, sumamente difícil una síntesis hasta el punto de poder dudar de hacer o de si es posible hacer una síntesis. Porque todo está en relación con todo, todo forma sistema; no hay, no son posibles, quizá, explicaciones parciales. Aunque el corte de los siglos

sea arbitrario, pues no existe un vacío, ni tampoco una cesura drástica, muchísimo nos viene del pasado, y mucho sin duda pasará al futuro.

Simplificando mucho, algunos científicos han resumido el siglo en las grandes conquistas que se centran en torno al átomo, el gen y el bit. Sin embargo, esta visión parcial y cientifista sería demasiado reduccionista porque a la inmensa mayoría estos espectaculares avances o descubrimientos no les dicen nada.

Para otros ha sido uno de los fenómenos más importantes la lucha política y guerrera entre democracia, fascismo y comunismo, con el triunfo de la primera, aunque aún no haya sido total en tantas partes.

El siglo XX es ciertamente eso y han tenido una trascendencia enorme, pero es mucho más. Es el siglo de la globalización.

Es el XX un siglo inesperado, y todavía imprevisible en cuanto a muchas consecuencias que aún no han sido explicitadas. Aunque la lucha ideológica estaba preparada desde siglos anteriores, tenía ya precedentes. Sólo que todo es ahora a mucha mayor escala.

Queremos detenernos en algunos otros aspectos que le singularizan y que, por lo mismo, influyen de manera decisiva en la conformación de las nuevas identidades, y en el desperfilamiento de los viejos localismos. Son muchas las conquistas y muy amplias en el sentido de haberse extendido a muchas gentes. Electricidad, automoción, trenes velocísimos, vuelos supersónicos, aviones gigantes; comunicaciones instantáneas, universales y a veces uniformadoras; salidas al espacio, nuevas conquistas espectaculares y próximas, descubrimientos asombrosos en sanidad, elevación del nivel de vida, ampliación de la edad de la educación...

Si es cierto que el fascismo y el comunismo han desaparecido, también es cierto que rebrotan periódicamente de manera virulenta y con mil caras. De cuando en cuando nos sorprenden, de la mano de los nacionalismos exacerbados y afloran como focos purulentos.

Las guerras, los éxodos apocalípticos, el dolor y las tragedias han demostrado que el mundo ya no es un rincón, el nuestro, sino que la humanidad sufre más allá de los Estados y las culturas, y que lo sufren los ciudadanos de un territorio, pero también el mundo entero.

Y es que la razón, idolatrada por los pensadores del siglo XVIII y XIX, ha encontrado en su camino inmensos fracasos y también muchos críticos en el siglo XIX. La razón, el racionalismo como panacea, el modernismo salvador de antaño han cedido el paso a nuevas corrientes de pensamiento, al postmodernismo y otras. Tampoco son «solución fácil» las religiones; graves crisis las afectan y tampoco las ideologías.

Pensamos que se han roto los viejos equilibrios y las viejas ecuaciones para nuestro asombro. Más aún, algo que nos atañe como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, tiempo y espacio resultan una cuadrícula, si no anticuada, sí al menos cuestionada.

Hay un relativismo rampante, bastante general, una lucha contra cualquier jerarquía; se cuartejan viejos principios y avanza el igualitarismo a ultranza. De ahí la educación mediocre,

la deshumanización, la masificación terrible. De ahí la urgencia de incidir en la formación de identidades, de anclajes importantes para no ser «huracanados» por los vientos o vendavales veleidosos.

Habría que hablar de otros aspectos del siglo XX que invitan al esfuerzo por conseguir la salvaguarda de las identidades.

Y no nos referimos solamente a la clonación, cuyos límites y cuyas secuelas habrán de ser debatidos por la comunidad humana. Nos referimos a esos otros identatismos, a esa «clonación mental» que producen los medios que nos achatan con sus mundos de imágenes rutilantes, pero huecas, con sus blanqueos de pensamiento, sus programas inconsistentes y con sus imágenes llenas de brutalidad.

Queda por tocar que vivimos en libertad y que la creación y la creatividad dan muestras evidentes de su influjo cierto, de su presencia tenazmente defendida. Estamos abiertos a nuevas e importantes soluciones, pero amenazados también a perder nuestras «identidades» por las amenazas ciertamente no virtuales, o potenciales, por el aplastamiento igualitario, y expuestos a las reacciones de muchos irracionalismos, incoercibles de momento: los nacionalismos, los fundamentalismos, la tiranía de las sectas, la vesanía de las mafias, la indefensión de los más débiles.

Con ello hemos querido cimentar el objetivo fundamental de nuestra hipótesis de trabajo. A nuestro parecer, de esos movimientos y amenazas nace la creciente falta de identidad de muchas naciones e individuos. Pero, por el contra también, la pérdida de la identidad a mano de los nacionalismos exacerbados.

Una de las consecuencias y también una de las raíces está en que para los niños y para los mayores la historia comienza ayer. «Si la misión de las Ciencias Sociales en su vertiente formativa es ubicar al hombre dentro del entorno social: comprender y cooperar en la transformación del mismo, desde esta perspectiva el papel de las Ciencias Sociales es, pues, primordial y básico. Primero hay que formar hombres sociales, luego técnicos. Y si para lo segundo hay toda una vida por delante (imposición además de una tecnología cambiante), para lo primero son decisivos los primeros años» (ALMUIÑA, C., 1991, p. 40).

También J. Fontana incidía en este mismo pensamiento: «Desde sus comienzos, en sus manifestaciones más primarias y elementales, la historia ha tenido siempre una función social —generalmente la de legitimar el orden establecido—, aunque haya tendido a enmascararla, presentándose con la apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos» (1982, p. 15).

Pero hay otros riesgos que hacen más claro y permanente el reto de luchar por las identidades. La crisis del arte, de los clásicos —es decir, los modelos abiertos y creativos—, que quedan reservados a pocas gentes; la crisis de la literatura.

No carecen de importancia otros aspectos que contribuyen y han contribuido de manera decisiva a cambiar la mentalidad de los hombres de la centuria que acabó. Nos referimos al

consumo como una de las grandes fuerzas que dirigen las multinacionales, o las nuevas fuerzas energizantes. Se resumen éstas en el marketing. El igualitarismo absorbe lo que aquél impone.

Parejo a esta mentalidad consumista en la que vive una parte importante del mundo desarrollado existe una «ética» del presente, del todo igual a todo, de la no jerarquía, de la ley del mínimo esfuerzo, del consumo indiscriminado, del hedonismo envolvente y subyacente a una buena parte de la vida humana. Y no podemos menos de subrayar el poder de «los medios» que nos inundan la existencia de temas, nos crean necesidades o nos presentan valores propios, recreando una axiología distinta, en ocasiones nada parecida a la que tradicionalmente aprendimos.

Hay libertad, ciertamente, pero mil cosas, mil trabas nos impiden muchas veces gozarla. Este es uno de los problemas y constituye uno de los retos. Queda muchas veces una secreta angustia que se trata de ahuyentar de diversos modos: desde mil escapismos hasta mil fanatismos.

Pero no sólo eso. Queda aún por reflejar un aspecto más humano y universal. Al lado del progreso, de tanto progreso científico, material y de la sociedad moderna e industrializada; de la derrota de las grandes ideologías que querían ser soteriológicas, es decir, salvadoras y resultaron inhumanas; de la expansión de una mentalidad forzosamente optimista, de esa sociedad llamada eufemísticamente «la sociedad del bienestar», los grandes problemas y los grandes interrogantes humanos (dolor, injusticia, hambre, limpieza étnica, terrorismo, guerras, enfermedades, ...) quedan ahí, insatisfechos y sin resolver. Nada nuevo, puesto que los grandes pensadores de la humanidad los apuntaron, aunque hoy sean más visibles y, sin duda, mucho más conocidos. Aunque también es cierto que ahora han conocido un agravamiento, y ello dentro de un ambiente que tiene como uno de sus objetivos primordiales eliminar la miseria, la enfermedad, el miedo, o los miedos y lucha contra los odios o el odio.

Llegamos, sin embargo, a una de las preguntas claves de nuestra comunicación. En realidad, se trataría de ese reto que consideramos abierto, permanente: ¿cómo combinar con la globalización y el igualitarismo que crecen de forma indetenible el sentimiento de «identidad» dentro de las sociedades unidas no sólo por el territorio, el paisaje común, cuanto por la historia, por la cultura, la lengua y el propio pensamiento?

Este es el problema y también el desafío: el de mantener dentro de la identidad de cada pueblo, de cada nación o cultura y de la identidad humana, la propia identidad de cada uno de nosotros, nuestra propia libertad. Porque, quizá, ahora es un poco menos fácil en un mundo que cada vez es más igual y más grande, en que hay instrumentos que hacen que el individuo cada vez cuente menos fuera del universal conformismo, conformismo que nos despersonaliza a veces y, ¡cuántas! nos deshumaniza.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN ABIERTA

Quien sea consciente de las relaciones entre «identidades y territorio», sobre todo en la compleja situación que vivimos y caracteriza a nuestro siglo, no sólo comprenderá su preocupación por establecer la estructura de esas relaciones, sino que aún participará de ella, convencida de que la mutua relación es el medio más a mano para determinar el grado de influencia.

El hecho de esa creciente influencia debe tenerse cada vez más en cuenta en las programaciones, buscando en cualquier caso las razones y debiendo investigar hasta dónde se condicionan. Determinar estos extremos excede sin duda los límites de una comunicación, pero no por ello queremos dejar de apuntar algunas pinceladas para futuras investigaciones. Es por ello por lo que hablamos de unas conclusiones abiertas y no de perfecciones o conclusiones cerradas.

Pensamos que no es suficiente centrar la explicación de las relaciones del binomio identidades-territorio en un mero determinismo. Sin embargo, ello nos permite vislumbrar indicios de que existen vínculos, problemas, interrelaciones que no han sido suficientemente investigadas.

Creemos que está madurando poco a poco, y lo hará con mayor profundidad en futuras investigaciones, la conciencia de la utilidad y necesidad de respuestas verdaderamente científicas sobre estos temas que son medulares y no anecdóticos, temas que surgen no por generación espontánea sino con especial virulencia en estos últimos años a raíz de la nueva organización territorial del Estado y como consecuencia de los rebotes de los nacionalismos exacerbados. Ahí están, pues, unos temas, novedosos más que nuevos del todo, y que parecen exigir la contribución de investigaciones exhaustivas por parte de muchos especialistas.

Es cierto que el concepto de «identidades» varía mucho según las diferentes realidades. Pero, el concepto de identidades tiene que ver con la búsqueda y la consecución por parte de los habitantes de «territorios», de la plenitud de la vida, de la autorrealización y de la integración personal y social. Además tienen la ventaja de combinar aspectos complementarios vividos muy a menudo separadamente por diferentes razones: el espiritual o el temporal, el trascendente y el humano, el personal y el social, el histórico y el temporal.

No se trata, pues, de una veleidad sino de conocer, o al menos de intuir, la función o papel que ocupan las tradiciones, la historia, el pasado, la cultura, ..., que influyen en las «identidades». En cualquier caso, los seres humanos «vivimos» existencialmente un espacio, un territorio, y no un espacio vacío o abstracto. Esto nos posibilita sugerir que las identidades recapitulan en sí las cosas de las gentes que viven en un espacio. Y todas esas cosas —historia, lengua, cultura, folklore, arte, literatura— están en relación, no como lo antiguo que se convierte en obsoleto a causa de lo nuevo, sino como semilla que ya contiene en promesa la promesa de la planta que brotará de ella.

Uno de los objetivos fundamentales de las Ciencias Sociales cuando intentamos transmitir las en los ámbitos educativos pertinentes, se centra en ayudar a nuestros alumnos a apprehender lo singular a través de circunstancias únicas en el tiempo y en el espacio.

Quisiéramos concluir esta reflexión haciendo nuestras unas líneas de Joan Pagès: «He creído y sigo creyendo en la importancia que lo autonómico, lo regional, lo nacional ha de tener en los futuros currícula de las Ciencias Sociales... Sin embargo, creo que sería un craso error que en el afán de «regionalizar» los currícula o de «europeizarlos» nos olvidáramos de la presencia de España, es decir, de lo que en común tenemos castellanos, vascos, andaluces, canarios, gallegos, extremeños o catalanes, ... y de la presencia en España y Europa y en el mundo de otras culturas, de otros hombres y mujeres que han pensado y actuado y siguen actuando y pensando de maneras muy diferentes a las nuestras, pero tan dignas y válidas como éstas» (PAGÈS, J., 1991, p. 524).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMUIÑA, C. (1991): «El papel de la Historia dentro del campo de las Ciencias Sociales», en *Espacio y Sociedad en el ámbito autonómico*. Junta de Castilla y León, Valladolid, págs. 39-42.
- AUDIGIER, F. (1999): *L'Education à la citoyenneté*. París.
- BARTOLOMÉ, A.R. (1999): *Nuevas tecnologías en el aula*. Graó. Barcelona.
- BASSEDAS, E. y otros (1998): *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Graó. Barcelona.
- BENEJAM, P. (1991): «El problema de las Ciencias Sociales», en *Espacio y Sociedad en el ámbito autonómico*. Junta de Castilla y León, Valladolid, págs. 31-38.
- BROWN, L.R. (1979): «Aprendiendo a vivir en un pequeño planeta», en *Perspectivas*, vol. IX, nº 2. Revista trimestral de Educación. Unesco. (Citado por J. PAGÈS, p. 521).
- FONTANA, J. (1982): *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica, Barcelona.
- GIACOMANTONIO, M. (1979): *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*. Gustavo Gili, S.A. Barcelona.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (1991): «Introducción», en *Espacio y Sociedad en el ámbito autonómico*. Junta de Castilla y León, Valladolid, págs. 13-22.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2001): *Magisterio. Castilla y León*. Nº 11.487. Enero, pág. 5.
- LIBEN, L.S. (1981): «Spatial representation and behavior. Multiple perspective», en LIBEN, L.S., PATERSON, A.H. y NEWCOMBE, N. (eds.): *Spatial representation and behavior the life-span. Theory and application*. New York, 1981, págs. 3-36.
- MARTÍN ORTEGA, T. (1985): *La representación espacial del entorno en los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense. Madrid.
- MIGUEL, A. de (1991): «La enseñanza de las Ciencias Sociales», en *Espacio y Sociedad en el ámbito autonómico*. Junta de Castilla y León, Valladolid, págs. 23-27.

- NADAL, I. (1999): *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del Medio en Primaria*. Tesis Doctoral inédita. Las Palmas de Gran Canaria.
- PAGÈS BLANCH, J. (1991): «¿Es necesario un currículo regional independiente de Ciencias Sociales?», en *Espacio y Sociedad en el ámbito autonómico*. Junta de Castilla y León, Valladolid, Vol. 2, págs. 521-532.
- PIAGET, J. (1985): *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. F.C.E. México.
- SALINAS, J. (1984): *Aprender a ver. Un ensayo de educación visual*. ICE. Palma de Mallorca.
- TREPAT, A. y COMES, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó. Barcelona.

IDENTIDAD Y CONOCIMIENTO DEL MEDIO DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL

Roser Batllori Obiols

Universidad de Girona
rosier.batllori@udg.es

Con esta comunicación pretendo revisar los conceptos de identidad y cultura, conceptos que forman parte de los currícula de primaria y secundaria, pero que tradicionalmente se han enseñado desde una perspectiva histórico geográfica. Creo que una enseñanza desde una perspectiva cultural más relacional, global y práctica de dichos conceptos, se adaptaría mejor a las características de los niños y adolescentes y se lograría, en mayor medida, los objetivos de identificación y de práctica social subyacentes en los objetivos generales de la educación obligatoria. Para cumplir con este propósito me propongo un ejercicio especulativo y algunas líneas de actuación que pueden ser entendidas como «otra mirada» a los contenidos del área. Mi punto de referencia serán, básicamente, las aportaciones de los expertos culturales del Consejo de Europa.

1. CAMBIOS CULTURALES EN LA SOCIEDAD Y EN LOS ADOLESCENTES

Dos puntos de partida, uno descriptivo y otro analítico. El primero se basa en la constatación de hechos cotidianos: muchos alumnos se aburren y se revelan cuando pretendemos educarlos para vivir en sociedad, identificándolos con unos rasgos históricos y culturales que ellos consideran trasnochados, mientras que viven plenamente un mundo social y cultural propio, creativo, que les identifica. Tienen su manera de vestir, de comer, se comunican con los móviles creando un lenguaje cifrado, crean su propia música «pinchando» discos en las tablas de sonido, organizan su tiempo libre, navegan por Internet, chatean o se mandan mensajes.

El segundo se refiere al campo de las ideas y a la constatación de los rápidos cambios sociales que está generando el final del mundo industrial. El proceso de globalización de la econo-

mía, el triunfo de las políticas neoliberales, los cambios demográficos, el desempleo, la difusión de la comunicación que convierte al mundo en una aldea global dominada por los potentes trust norteamericanos de la información y la convergencia de la tecnología de la comunicación, están cambiando las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales. Aparecen nuevos estilos de vida caracterizados por la tendencia al individualismo, el cambio de relaciones entre las generaciones, cambios en las actitudes morales, en el consumo, un mayor control de los medios de comunicación o la desaparición de los derechos culturales de los pueblos.

La aparición de estos cambios ha conllevado un renacer de las religiones, el triunfo de las tendencias integristas y del puritanismo, el freno a la libertad de expresión pero también un renacer de la sociedad civil que se organiza a través de diversas instituciones del voluntariado y la constatación de la necesidad de establecer políticas culturales nuevas. Sirva como ejemplo que el reconocimiento de la diversidad cultural fue uno de los ejes de discusión en la última reunión del consejo de ministros del Consejo de Europa de diciembre del 2000 y objeto de compromisos entre los estados miembros.

En lo que se refiere al mundo de los jóvenes y adolescentes algunas situaciones parecen significativas. En el estudio del Consejo de Europa/Interarts (1999) aparecen indicadas algunas de ellas: El cambio de roles en la relación entre generaciones, el papel fundamental de la cultura juvenil y de su sistema de valores, la capacidad de adaptación de los jóvenes a los cambios sociales y tecnológicos, el papel de los medios de comunicación en la creación de la identidad colectiva juvenil, en especial la capacidad de la publicidad para ofrecer mensajes que son apropiados por las culturas contestatarias que los pueden llegar a convertir en credos urbanos, la aparición de un voluntariado social, la sustitución de los juicios morales absolutos e internos por valores como el reconocimiento externo o la satisfacción del gusto personal, el debate en torno al impacto de las imágenes violentas del cine y en la televisión en los niños.

De entre los cambios estructurales arriba enunciados los que parecen más significativos para el propósito de esta comunicación son la convergencia de la tecnología en la información y el consiguiente predominio de la red, el proceso de globalización cultural y la imposición de conductas basadas en modelos de consumo y un aumento del interés por la cultura que se convierte en bien de consumo y motor de desarrollo en la industria y el turismo. Y me pregunto hasta qué punto estas tendencias afectan al mundo escolar y en concreto al currículum de conocimiento del medio y de geografía, historia y ciencias sociales.

Me parece que, a pesar de los cambios que propone la LOGSE, la institución escolar sigue siendo, en muchos casos, transmisora de información, en algunos ayuda a la sistematización de esta información y atiende a la diversidad, pero los proyectos educativos y los proyectos curriculares no tienen muy en cuenta las nuevas condiciones de la sociedad y en especial las políticas culturales y las necesidades sociales de los alumnos concretos a los que atiende. Y esta

situación no parece que vaya a mejorar, sino todo lo contrario con el llamado Decreto de Mínimos recientemente aprobado por el consejo de ministros.

2. UNA MIRADA AL MUNDO DE LA CULTURA

Un repaso a la literatura sobre políticas culturales y educación puede ofrecer algunas perspectivas interesantes para reflexionar sobre el tema. Para empezar, es conveniente definir los conceptos de cultura e identidad desde una perspectiva crítica revisada después del posmodernismo por un conjunto de expertos culturales del Consejo de Europa/Interarts (1999) y adaptada a mi propósito.

Cultura es un concepto muy amplio y difícil de definir. Tradicionalmente se define a partir de la oposición entre las prácticas estéticas y científicas de la Cultura con C y la idea antropológica de cultura como valores subyacentes a toda conducta humana; entre el mundo simbólico, de las representaciones e interpretaciones, y el mundo material. La superación de dicha dicotomía conlleva una definición muy amplia que abarca todos los aspectos. Según la declaración de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales «La cultura, en su sentido más amplio, es el total de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social. Incluye no sólo las artes y las letras sino también los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las costumbres» (UNESCO, 1982). La cultura no es sólo el conjunto de la vida de un pueblo, como habían definido los antropólogos de la primera mitad del siglo XX, sino también, y esta idea es de nueva incorporación, la voluntad de conservación, de cambio o de dominio en las relaciones culturales.

La definición anterior se completa con aspectos relativos a la renovación intelectual y el crecimiento humano «La cultura es lo que da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. La cultura nos hace específicamente humanos, seres racionales, provistos de un sentido crítico y de responsabilidad moral. Es a través de la cultura que el hombre se expresa a sí mismo, reconoce su carácter incompleto, cuestiona sus propios logros, busca incansablemente nuevos significados y crea obras a través de las cuales trasciende sus limitaciones» (UNESCO, 1982). Aquí también debe hacerse una precisión. Desde la perspectiva actual, la cultura no sólo abarca todos los tipos de actividad creativa, sólo las artes mayores sino también la cultura popular de masas: las músicas pop, rock o tecno, la moda, el *grafitti*, el arte *amateur*, por citar algunos de los aspectos de la cultura juvenil. Elementos que son fuente de creatividad, reflexión moral y crítica social, fuente de contradicciones, conflictos e irracionalidades que caracterizan la actividad creativa y reflexiva. La reflexión es un concepto importante ya que sobrepasa las prácticas cotidianas generando significados nuevos que pueden contribuir directa o indirectamente al desarrollo personal, social y económico.

Otra idea que se asocia a la definición de cultura y aporta aspectos interesantes para la perspectiva educativa es la función compensadora del desarrollo intelectual y del crecimiento humano que aporta el arte y la cultura; la necesidad de mantener un equilibrio entre los diferentes valores culturales y de reconciliar la ciencia con las humanidades, la racionalidad con la sensibilidad, claramente separadas desde el triunfo del positivismo científico. La idea de compensación, que en principio parecía que guiaba el decreto de humanidades, es importante pero también es necesario que el arte y la cultura reivindiquen esta asociación para reconciliar los dos aspectos en la sociedad occidental. La ciencia puede aportar respuestas y el arte las preguntas adecuadas.

La cultura no es un bien intrínseco. Los regímenes totalitarios la utilizan para sus propios fines y los grupos racistas y fascistas utilizan la música, la ropa y los símbolos culturales para sus fines destructivos. Los observadores culturales detectan que en el momento actual la cultura adquiere cualidades trascendentes, casi místicas, al considerarse, según algunos, contravalor de la deshumanización, la vulgarización y la uniformidad que conlleva el auge de la cultura global, sustentada en el racionalismo económico. Este fenómeno influye también en la política, donde esta tendencia a la sobrevaloración de la cultura puede esconderse detrás de la búsqueda de una identidad étnica, lingüística o religiosa y justificar, en algunos lugares del mundo, movimientos fundamentalistas o nacionalistas que alimentan conflictos éticos y guerras. Por ello parece necesario que los principios éticos y democráticos comúnmente aceptados guíen los objetivos de política cultural y educativa.

La cultura puede ofrecer vías de entendimiento entre el racionalismo y el misticismo, entre el mundo occidental tecnificado y las sociedades del tercer mundo. La cultura aporta un lenguaje común a gentes de diversas culturas, una relación de igualdad que no se da en ámbitos económicos o sociales, aporta una vivencia común que se manifiesta en la vida cotidiana, en el folklore y en las formas populares de creación artística. La vía de igualdad que ofrece la cultura puede ser también un puente de mediación entre los diversos colectivos juveniles que se juntan en una clase o en un centro, ofrecer una camino hacia la ciudadanía basado en la racionalidad pero también en la creatividad y otros aspectos de la personalidad asociados a la esfera emocional.

3. CULTURA E IDENTIDAD

Según los observadores, en las últimas décadas, la cultura puesta al servicio del estado del bienestar ha sido utilizada como un baluarte de la democracia y una valor activo para los ciudadanos. Los estados han invertido en el desarrollo del arte y de la cultura, en la protección del patrimonio y en educación. La cultura se ha descentralizado, acercándola a los ciudadanos y dando mayores responsabilidades a los gobiernos regionales y locales. Cuatro principios básicos

han guiado este proceso que se observa común en los países del entorno de la Unión Europea y en menor medida en los antiguos países del Este: la promoción de la identidad cultural, la diversidad cultural, la creatividad y la participación. Estas claves de la política cultural me van a permitir reflexionar sobre la identidad cultural con la intención de obtener algunos indicios de cómo podría ser un proceso de enculturación de los jóvenes en el entorno escolar.

Creo que es necesario iniciar el tema con la definición ya que concepto identidad, al igual que el de cultural, tiene muchas lecturas posibles. Suscribo la que proponen los observadores culturales del Consejo de Europa e Interarts por ser más amplio y compleja que la acepción habitual que lo relaciona con el conjunto de características que configuran una comunidad (1999, p. 45) «Empleo de modos expresivos y codificados de conducta o comunicación, que comprenden el lenguaje, el vestido, los modelos tradicionales de parentesco, instituciones, religión, el arte y la cultura. Son la moneda corriente de la vida cotidiana, resultan especiales para sus usuarios y expresan continuidad a través de generaciones». La definición puede aplicarse a grupos territoriales, pero puede también aplicarse a movimientos sociales como los feministas, de liberación sexual o de marginados. En esencia, la identidad cultural «es lo que nos hace sentir que pertenecemos de una manera profunda y permanente a un grupo, a una comunidad o incluso a un proyecto, a un ideal o a una aspiración común».

Un proceso de promoción de la identidad cultural implementado desde la institución escolar debería tener en cuenta tres aspectos: La pluralidad de identidades, la relación de la identidad con el desarrollo, y la necesidad de un redescubrimiento o reafirmación de las identidades.

Cada persona tiene una amplia variedad de identidades reales o potenciales: la individual, la familiar, la del grupo o comunidad, la nacional que tiene un componente territorial y se está forjando una nueva identidad europea. La existencia de esta variedad de identidades y el malestar que sienten los individuos, acrecentado por la crisis de sociedad del bienestar y los cambios acelerados desatados por las nuevas tecnologías y la globalización económica, llevan a la búsqueda de nuevos puntos de referencia y nuevos sistemas de valores. Esta situación es especialmente clara en el caso de los jóvenes ¿Cómo van a ser fieles a sí mismos si los valores tradicionales no responden a sus necesidades y todo esta cambiando en su alrededor?

El desarrollo, concepto asociado a los países de Tercer Mundo, en la nueva sociedad globalizada y de la información afecta a todos los sectores de la sociedad en todo el mundo. Los cambios impuestos en los procesos de desarrollo generan crisis, tensiones y violencia allí donde se producen. Estos procesos que afectaban sólo a los países del sur, se está produciendo ahora en el interior de nuestras sociedades. Los puntos de referencia y los modos de vida tradicionales tienden a desaparecer, puesto que, en realidad, las culturas populares son reprimidas.

En esta situación la reafirmación de las identidades parece una de las vías de actuación, un redescubrimiento que no implica etnicidad o tribalismo, por más que la identidad es la ideo-

logía de la diferencia sino comunicación para la creación de la diferenciación. Encerrarse en una mismo, adaptarse a una comunidad es, según los expertos, una prueba de la crisis de identidad. La negación de los derechos de los demás puede conducir a la agresividad, que no es más que un intento de compensar una pérdida; por el contrario, el arraigo comunitario proporciona certidumbres y valores y a su vez estimula la apertura al resto del mundo, la aceptación de la diferencia y la curiosidad por las otras culturas.

El reconocimiento de la diversidad cultural no debería entenderse en términos de respeto a las minorías sino que, en el contexto de nuestras sociedades democráticas, debería significar unas relaciones armoniosas entre todos los sectores de la sociedad en beneficio de todos sus miembros. Si se quiere alcanzar esta utopía deberían desaparecer los conceptos de minoría y mayoría étnica y la creación de un intercambio cultural o «interculturalismo», una coexistencia que implique diálogo y ausencia de confrontación.

La cultura se nutre del pasado. El patrimonio es el fundamento de la identidad y la memoria da un marco de continuidad pero la creatividad es la que nos sitúa en el presente y nos ayuda a aceptar el futuro. La creatividad no es sólo el motor de las artes, es una facultad mucho más amplia que sobrepasa el ámbito de la cultura y puede aportar una contribución fundamental al desarrollo sostenible. La crisis económica y social en la que estamos inmersos es consecuencia del fin de un tipo de estructuras y valores, la aparición de unos nuevos dependerá en gran medida de la capacidad de creación, ingenio e imaginación. En este contexto el papel de los artistas, diseñadores o pensadores es tan importante como el de los ingenieros, empresarios o científicos. La cultura está en la esencia del desarrollo.

La participación es otro de los grandes objetivos de las políticas culturales. Participación en el consumo y en la producción de arte pero también en la animación sociocultural. Ésta es un instrumento de la ciudadanía activa, uno de los medios de promover la participación. Estos movimientos de la sociedad civil, abundantes en las sociedades democráticas en los años ochenta, son un elemento clave en una sociedad diversa que se reconoce próspera y emprendedora. La riqueza de la vida cultural de un país depende también de los numerosos grupos altruistas activos en el campo cultural.

4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La revisión de los conceptos de cultura e identidad me da pie a unas reflexiones y propuestas. Algunas de las políticas europeas para la promoción de la identidad cultural, que se aplican en situaciones de educación no formal o a trabajos comunitarios me parecen transferibles a la institución escolar. Las propuestas afectan a los diversos niveles de decisión en los centros. La situación de las diversas acciones puede parecer discutible o arbitraria en algunos casos, se trata solamente de un intento de ordenación.

1. Algunas ideas en el ámbito de Centro Educativo, del Proyecto Educativo y del Curricular de Centro.

—Realizar un relectura del Proyecto Educativo y Curricular de Centro incorporando la educación en cultura como un eje transversal de las áreas de letras (Lengua, Ciencias Sociales y educación artística, musical y corporal)

—Incorporar las ideas básicas de cultura e identidad a dicha educación indicadas en el cuadro «Ideas básicas para la educación en cultura y en el fomento de la diversidad cultural».

—La aceptación de la diversidad de inteligencias siguiendo las indicaciones establecidas por GADNER (1998).

—Compromiso con la libertad de expresión.

—Utilizar los recursos que ofrece la red y ayudar a los alumnos a procesar y a crear información.

—Entender el centro como un núcleo de animación sociocultural. Asunción de la idea fundamental de la Animación sociocultural, de la estimulación de la participación y la creatividad individual, de la mayor importancia de la participación en el proceso de creación que al producto acabado.

—La dotación de unos espacios para la comunicación y expresión libre de los alumnos, más allá del patio y de las horas lectivas.

—Flexibilización de los horarios para facilitar el trabajo interdisciplinar y la ejecución de proyectos.

—Creación de relaciones del centro con el entorno y participación en la acción cívica, en las manifestaciones artísticas, presencia en los medios de comunicación y en la vida asociativa local. O, mejor todavía, apertura del centro a la vida cultural local.

—Asumir la utopía que representan estas ideas. Asumir la utopía como motor de las acciones educativas.

2. Algunas ideas en el ámbito curricular de Ciencias Sociales en primaria y secundaria:

—La adecuación de los currícula a las nuevas tendencias de la cultura de la información y la creatividad para que todos los alumnos puedan acceder a ella. Y no me estoy refiriendo a las adaptaciones curriculares, sino a la necesidad de una relectura del currículum de sociales para que cambien los contenidos y los procedimientos.

—Trabajo interdisciplinar entre las diversas áreas implicadas en la educación cultural

—Uso de metodologías relacionadas con la perspectiva crítica y comunicativa del currículum.

—Asunción de los principios de la animación sociocultural.

3. En el ámbito del aula el profesorado de primaria y los tutores y el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria:

- Establecer unas relaciones positivas y constructivas, facilitando el encuentro, la aceptación de la diversidad, ayudando a la resolución de tensiones y conflictos.
- Salvaguardar la cultura y el patrimonio del grupo clase para reafirmar el sentido de valores distintivos y crear una historia o un pasado común.
- Dotación de formas de organización del grupo que les permita participar en el centro, realizar acciones y participar fuera del centro escolar.
- La relación del grupo en las distintas clases de un Centro con otros grupos del entorno, pero especialmente con grupos de otras comunidades y de otros países.

IDEAS BÁSICAS PARA LA EDUCACIÓN EN CULTURA Y EN EL FOMENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

- La cultura se refiere al mundo simbólico, a la representación e interpretación implícitos en las llamadas artes mayores y al mundo espiritual y material recogido en el concepto antropológico de cultura, que tiene su representación en la vida cotidiana. Forman parte de este mundo los valores y convenciones: económicas, legales, políticas, religiosas, morales, familiares, tecnológicas, científicas y estéticas. En el contexto actual la cultura juvenil tiene una especial importancia.
- La conservación del medio, el cambio cultural y las relaciones de dominio en el campo cultural son temas de especial incidencia en la actualidad.
- La cultura nos hace específicamente humanos: la reflexión como herramienta que permite dar sentido y buscar nuevas significaciones.
- El cultivo de las habilidades personales y culturales complementa el desarrollo intelectual y científico. En la actualidad la cultura está en el origen de la investigación. La dicotomía arte-ciencia tiende a desaparecer.
- La cultura no es un valor mítico sino un elemento de relación entre los distintos grupos que forman una sociedad.
- Las relaciones culturales se realizan de igual a igual, contrariamente a lo que sucede en las relaciones económicas o sociales. En las sociedades democráticas la cultura tiene un papel central en dichas relaciones.
- La identidad cultural se expresa a través de la vida cotidiana y significa la continuidad a través de las generaciones.
- La identidad cultural es plural: personal, familiar, grupal, nacional, supranacional.
- El desarrollo cultural identitario está en crisis en todo el mundo. Los valores culturales tradicionales están en crisis y las culturas pueden desaparecer absorbidas por la cul-

tura global, divulgada a partir de la red y de los medios de comunicación. Una educación para la comprensión de la información difundida por los medios parece importante.

- La reafirmación cultural identitaria lejos de promover el conflicto ayuda a una mayor comprensión de la diferencia cultural, a la aceptación de la diferencia y a la curiosidad por el conocimiento del otro.
- El interculturalismo es fuente de diálogo y de no confrontación.
- La creatividad sitúa las culturas en el presente y permite avanzar hacia el futuro. La creatividad conlleva imaginación, ingenio y es motor de desarrollo personal y económico.
- La participación en el mundo de la producción y el consumo de arte y la animación sociocultural son algunos de los medios que tiene la sociedad civil para desarrollar su actividad dentro de los parámetros de la participación para la democracia.

Para finalizar, quisiera reseñar la existencia de programas y experiencias de educación cultural que podrían servir de guía para las personas interesadas. Un primer ejemplo es la propuesta de ámbito estatal para el desarrollo cultural regional en Latinoamérica «Educar en cultura» de ARIEL, H. y SANTILLAN, R. (2000) dirigida a gestores culturales y educativos. Partiendo de la base que la educación es siempre emergente de una cultura, que la finalidad de todo proceso educativo es una formación integral y que todo proceso formativo es total (integrador entre lo físico y lo mental) estos autores se proponen como objetivos:

1. Reflexionar sobre las características y las relaciones entre los diversos modelos culturales para colaborar en la apertura y articulación creativa de los mismos.
2. Procurar una articulación entre los campos de la gestión cultural y la gestión educativa tendentes a generar nuevos espacios para una gestión integrada.
3. Proponer proyectos que expresen identidades y proyectos propios de la vida de una región cultural con el propósito de otorgar un sentido *plenificante* a los procesos de integración cultural.
4. Creación de nuevas estrategias de comunicación cultural y desarrollo humano en distintas escalas.
5. Tomar la vida cotidiana como campo de exploración y estudio y como punto de partida y de llegada de toda acción integrada.
6. Asumir la utopía como motor de la gestión cultural y educativa.

Los contenidos los estructuran a través de cuatro ejes y dos recursos. Los ejes son: La educación como emergente de la cultura; la relevancia de la identidad cultural y sus dinámicas dentro del contexto social contemporáneo que implica una valoración de las culturas popu-

lares y regionales; los procesos de integración cultural y la necesidad de otorgarle sentido *plenificante* a la misma y finalmente lo utópico como motor de la gestión cultural y educativa. Los recursos son: lo cotidiano como campo de exploración, estudio y acción cultural directa y lo creativo, la acción creativa incluye la predisposición al cambio cultural y vocación de encuentro y de diálogo cultural.

El segundo ejemplo es un manual que plantea el desarrollo cultural local y la conexión en la red como medio de participación local. Ofrece también la peculiaridad de relacionar la cultura con el medio ambiente. Se trata de «Cultural development and connected intelligence» patrocinado por el International Centre for Connected Intelligence y la UNESCO dirigido a los profesores de primaria y secundaria de Madeira (Portugal) con la intención de ofrecer recursos para la formación personal, el dominio y participación en el desarrollo socioeconómico de la comunidad así como un laboratorio para el pensamiento creativo y habilidades de comunicación, entrelazando prácticas de redes abiertas, encuentros y solidaridad.

Los puntos temas desarrollados se distribuyen en dos bloques. El primero se refiere a la cultura, el ambiente cultural y el desarrollo humano, incluye temas sobre el desarrollo cultural, sistema cultural y medio ambiente. El segundo trata de las culturas, la globalización y desarrollo tecnológico, incluye temas sobre sistemas interconectados y la comprensión de los media y comunidades locales y conexión global. El tercero trata del desarrollo cultural, la inteligencia conectada y el aprendizaje creativo, incluye habilidades, capacidades y pensamiento crítico y el crecimiento personal en la sociedad conectada en red.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIEL, H. y SANTILLAN, R. (2000) *Educación en cultura*, Buenos Aires, CICCUS.
- DELGADO, E., LAAKSONEN, A y BADIA, F (en prensa) *Cultural development and connected intelligence, Manual*, International Center for Connected Intelligence and UNESCO.
- CONSEJO DE EUROPA/INTERARTS (1999) *Sueños e identidades*, Barcelona, Interarts/Península.
- GADNER (1998) *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, col. Transiciones.
- UNESCO (1982) *World Conference on Cultural Policies*, Mexico City, París, UNESCO.

EDUCACIÓN, IDENTIDAD Y TERRITORIO DE LAS COMUNIDADES PLURICULTURALES: UN RETO PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ana Candreva

Universidad Nacional de La Plata (República Argentina)
candreva@amc.com.ar

En nuestra línea de investigación: «Construcción de las didácticas específicas a través de la interdisciplina», la indagación acerca de la incidencia de la educación en la construcción de las identidades es un ámbito de relevancia. Instalar en la dimensión pedagógica-didáctica esta cuestión, de modo interdisciplinario, generando los conocimientos suficientes para fundamentar propuestas transformadoras, y los contenidos apropiados para la formación docente, es nuestro objetivo. Su abordaje lo intentamos desde dos dimensiones: 1) la búsqueda de los conocimientos necesarios para su comprensión, su teoría de la enseñanza, sus modos de apropiación por parte de los sujetos involucrados en las prácticas educativas; y 2) cómo construir la metodología para su investigación.

PRESENTACIÓN

En el marco del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, venimos desarrollando la línea de investigación: *Construcción de las didácticas específicas a través de la interdisciplina*. Para ello hemos conformado un equipo integrado por profesores-investigadores de Ciencias de la Educación, Geografía, Ciencias de la Salud, Antropología Cultural, Psicología, Historia, Filosofía, correspondientes a los diferentes Departamentos de la Universidad, con la dirección de la autora de este trabajo. En esta etapa el estudio de la problemática de la incidencia de la educación en la construcción de las identidades y el territorio es el objeto de mayor relevancia para

todo el equipo. Instalar en la dimensión pedagógica esta problemática, desde la búsqueda de fundamentos y construcción de la didáctica, con una mirada interdisciplinaria que genere los conocimientos suficientes para fundamentar propuestas innovadoras, capaces de mejorar el estado de la cuestión y generar los contenidos apropiados para la formación docente, tanto en espacios formales como no formales de educación, pasa a ser nuestro objetivo.

Su abordaje, que reconocemos complejo, lo intentamos desde dos dimensiones: 1) indagación de los contenidos, la teoría de su enseñanza, los modos de apropiación por parte de los estudiantes y docentes involucrados en las prácticas educativas y cómo esto incide en la construcción de las identidades, 2) cómo construir la metodología para su investigación.

Si bien es cierto que abundan las dificultades cuando se propone una aproximación a la cuestión con un enfoque interdisciplinario —la necesidad de elaborar un vocabulario y estrategias metodológicas en común, entre otras— es posible identificar que las mismas enriquecen la discusión entre los investigadores del equipo, tanto en lo concerniente a los marcos referenciales teóricos, a los problemas generales de las prácticas educativas, como en lo relativo a sus Didácticas específicas. Es menester reconocer que las disciplinas reunidas en esta línea tienen recorridos diferentes. Por otro lado el presente programa se inscribe en la investigación educativa, de técnicas cualitativas, y se fundamenta en el trabajo interdisciplinario como modo de construcción de la Educación por lo que no podríamos intentar su comprensión sin el reconocimiento de la necesidad de un enfoque holístico. Acordamos con GARCÍA CANCLINI (1995) cuando señala que, muchas veces, las investigaciones «reproducen la compartimentación y desconexión entre las ciencias sociales»

DE LA PROBLEMÁTICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN COMUNIDADES PLURICULTURALES Y EL RETO QUE SIGNIFICA SU TRATAMIENTO PARA LAS DIDÁCTICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La identidad es un concepto poliédrico. Son muchas las acepciones, desde distintos ejes y perspectivas. Para las ciencias sociales, es un centro de articulación teórico y aún epistemológico. En nuestro trabajo entendemos su concepto como representación individual y representación social, por lo tanto el estudio de las representaciones sociales pasa a constituir parte de nuestro marco teórico y metodológico, sosteniéndonos en el aporte de la psicología social. Tomamos la propuesta de la teoría de las representaciones sociales, no sólo como mecanismo para conocer las maneras de pensar, sino porque nos traduce la concepción de la sociedad y los individuos que la conforman. Contribuye a conocer por qué un grupo social se conduce de tal o cual manera y desarrolla determinadas prácticas. De tal modo que si el objetivo de nuestra investigación es aportar al cambio del comportamiento de esos grupos a través de la educación, es indispensable considerar sus propias representaciones y sus propios sistemas de referencia.

El tema es universal pero simultáneamente particular a cada contexto socio-cultural. La atención al espacio y a la diversidad es una necesidad educativa, que implica romper con las tradiciones escolares homogeneizadoras y lleva a repensar el currículum, tanto escolar como el de la formación docente.

El estado actual del tema, exige algunas consideraciones acerca de los contenidos que la educación, como modo de construcción de las identidades, requiere.

—Educar en la diversidad a toda la población. En este sentido es un hecho que no admite discusión la necesidad de la formación de futuros ciudadanos responsables de sus actos, conscientes y conocedores de los riesgos, activos y solidarios para conquistar el bienestar de la sociedad, críticos y exigentes frente a quienes toman las decisiones. El diagnóstico de esta problemática indica la necesidad de un quehacer educativo más vigoroso para fomentar el acercamiento a mejores condiciones, para lograr este fin. Las acciones educativas sostenidas en la información, y aún las que logran la comunicación, son necesarias pero no suficientes y deben ser evaluadas a la luz de un posicionamiento pedagógico-didáctico. Es necesario el estudio de los comportamientos sico-sociales y cómo estos influyen en la construcción de las identidades, y de las modalidades culturales, aún aquellas que de manera manifiesta o sutil se presentan como obstáculos en el acto educativo. Esto coloca a todos los docentes del sistema en un alto nivel de responsabilidad.

¿Qué ocurre en la práctica educativa? Nuestros estudios van mostrando la falta de formación específica en ciencias sociales de los docentes. Los contenidos más que trabajarse de manera transversal e interdisciplinaria se diluyen en los diseños curriculares.

¿Cuáles son los modelos de análisis y de evaluación, apropiados a esta cuestión? Desde nuestro trabajo percibimos una gran confusión. Sólo ciertos avances en el desarrollo de investigaciones estratégicas y orientadas a problemas específicos, permiten intervenir en problemas de la práctica educativa, pero estas son esporádicas y aisladas.

No obstante las dificultades hay consenso en algunos criterios y principios, que podríamos sintetizar del siguiente modo:

—La educación es la actividad humana capaz de crear acciones. Cuando se requiere generar y modificar comportamientos sostenidos en normas culturales es el único recurso.

—En este campo la educación no debe limitarse a restricciones de ningún tipo. Debe extenderse a ámbitos formales y no formales, así como apelar a todas las alternativas apropiadas que sean necesarias aplicar.

—Requiere integrar los aportes, perspectivas y enfoques de diferentes disciplinas científicas, interpretadas de tal modo que dicha integración permita una mejor comprensión de los fenómenos educativos. Una real tarea trasdisciplinaria, que construya un modelo capaz de superar las reducciones a las que dan lugar la acumulación de aportes de conocimientos desmembrados.

—Para lograr esos objetivos se requieren docentes preparados, capaces de asumir este desafío, e instituciones educativas que avalen las acciones de intervención educativa, proporcionando los medios y las condiciones para orientar su realización.

—La escuela, como institución social, históricamente reconocida, condensa distintas demandas sociales, constituyéndose en uno de los medios más efectivos para lograr el cambio de comportamientos. Por lo que toda institución educativa debería ser generadora de actitudes sociales de integración, respeto por la diversidad y, a la vez, dinamizadora de las relaciones que se establecen entre la familia y la comunidad en general.

Sin embargo, el análisis de los Planes de Estudio de la Formación Docente en la Argentina, de los últimos 20 años, y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) establecidos a partir de la Ley Federal de Educación (N° 24195/93) no manifiestan una tendencia en ese sentido. Por el contrario la Educación para la diversidad no está contemplada en la propuesta de la Formación Docente, y sólo se proporcionan orientaciones didácticas para su abordaje a través de algunos temas disciplinares.

DE LA INVESTIGACIÓN EN ESTA TEMÁTICA

Se ha detectado como cuestión relevante, que afecta tanto a docentes como a educandos, un tipo de relación particular entre las formas como se proponen y organizan las prácticas educativas, formales y no formales, los aprendizajes que de ella resultan y las manifestaciones (implícitas y explícitas) de comportamientos, opiniones, imágenes y representaciones de cada uno de los actores intervinientes. También se ha identificado que este fenómeno puede no estar directamente relacionado con algún contenido en particular y menos con alguna disciplina.

Esto conduce a considerar pertinente indagar las relaciones entre los saberes disciplinares y pedagógicos que portan los docentes, el grado de actualización y apropiación de los avances de las Didácticas específicas, sus propuestas de organización de las prácticas educativas y el grado de significación de los aprendizajes por parte de los destinatarios, dentro del marco de su contexto sociocultural.

Las dificultades interfieren permanentemente la labor de esta problemática. La aproximación a esta cuestión origina en los actores sociales, negación, rechazo, resistencias, descalificación, miedo y muchos otros comportamientos que enmarañan la comprensión del fenómeno.

DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Algunas de las conclusiones de nuestros trabajos nos muestran la complejidad de nuestro campo de estudio. Los niveles superiores de información no son suficientes para un compor-

tamiento adaptativo, ni siquiera en sujetos a los que su conocimiento, y grado de instrucción, se evalúa como positivo.

Es necesario estudiar las dificultades operativas que impiden llevar a cabo el proceso de construcción de las identidades, a través de cuestiones tales como dificultades de integración, de tratamiento de la diversidad, de atención al pluralismo, de respeto a las minorías y otros.

Al respecto es bastante ilustrativo que al estudiar las metas a alcanzar, de acuerdo con el objetivo primario de integración curricular, encontramos que se destaca un contraste muy relevante entre la uniformidad de propuestas educativas de América Latina y las diferencias geográficas, socioeconómicas, científicas, técnicas, de las diversas regiones. Teniendo en cuenta estas diferencias se establece la necesidad de examinar los problemas conceptuales y metodológicos generales, junto con las estrategias educativas posibles, para respetar cada una de las particularidades. Se está requiriendo la formulación de recomendaciones específicas sobre el currículum de las ciencias sociales para llegar a acuerdos generales y que cada sector de formación determine aplicar los cambios que estime pertinentes, de acuerdo con sus propias necesidades, cubriendo una formación básica para adquirir conocimientos universales y destrezas generales que lleven a una formación apropiada. Se debe introducir desde temprano en la formación del educando, y en las prácticas educativas, los contenidos necesarios para conocer las interrelaciones de la trama sociocultural y tender así a convertirlo en un sujeto integrador. Se considera que esta introducción temprana del sujeto en las acciones sociales, permitirán descubrir la realidad psicosocial en la cual se construye la identidad. Una vez implementada esta experiencia es necesaria su evaluación.

La integración y la diversidad-educacional resulta recomendable para lograr el mejor conocimiento de la realidad local en la formación docente. Integrando la formación docente en un currículum construido específicamente para cada realidad. Esto requiere un profesorado de alto nivel y con sólida formación en todas las Ciencias Sociales, de manera integrada.

Surge la necesidad de desarrollar el compromiso crítico y científico frente a los problemas del contexto social, la capacidad creadora para tomar decisiones ante una realidad cada vez más comprometida, con necesidades cada vez más cambiantes.

Muchas veces el docente carece de una visión integral de la problemática social de su área profesional, y por otro parte se espera que sean participantes activos en el campo de la sociedad.

Se ha observado que algunos intentos de superación se fundamentan en agregar nuevos contenidos, cuando sería necesario un trabajo profundo de delimitación del campo con una perspectiva más realista del contexto social donde toca desempeñarse, para asegurar una transformación en beneficio de la población con participación. Hay dificultades para poner en práctica los esquemas de regionalización y de integración del trabajo docente con el aprendizaje y el estudio del contexto socio-cultural.

Si se quiere aceptar el desafío que el estudio de esta problemática impone, es ineludible incluir los aportes de la geografía humana, que están instalando modos de comprensión de las interrelaciones del espacio físico con los componentes menos manifiestos (por eso más incidentes en estas cuestiones), tales como los conceptos de:

– Territorio: está siendo objeto de estudios que exigen profundizar en cuestiones tales como: Prácticas espaciales: concepto referido a la relación entre la sociedad y su espacio. La sociedad produce el espacio, lo domina y se apropia de él. En este concepto se involucra la experiencia de los individuos y el espacio material.

– Representaciones del espacio: corresponden al espacio de planificadores, ingenieros y también de políticas por lo que lo convierte en el espacio dominante en cualquier sociedad. Es el vinculado a las acciones técnico-políticas. También se lo considera como el espacio percibido.

– Espacios de representación: es el espacio como es directamente vivido a través de sus imágenes asociadas y símbolos. Tiene que ver con la imaginación y la búsqueda de cambiar y apropiarse de espacio. Recubre al espacio físico y hace uso simbólico de sus objetos.

Estos conceptos interrelacionan en la práctica espacial los aspectos de accesibilidad y distancia, apropiación y uso del espacio y su dominio y control, como así también la interrelación de los sujetos con la estructura económica y social. Orienta al análisis de las particulares relaciones entre poder/conocimiento/espacialidad.

DE LA NECESIDAD DE BUCEAR EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y EDUCADORES NO FORMALES

Las estrategias de nuestra investigación apuntan a profundizar el relevamiento de imágenes, representaciones y actitudes, a través de entrevistas y observaciones, que los incluyen como participantes, puesto que cuando los docentes programan, enseñan y evalúan contenidos referidos a la identidad, los hacen, quizá más que en otras áreas de la enseñanza, involucrando sus propios modelos, concepciones y actitudes, profundamente internalizados. Los saberes que los docentes seleccionan y jerarquizan como los deseables, para que sus alumnos se apropien, se construyeron en ellos como resultado de años de escolarización, de formación, de práctica docente, de su vida cotidiana y de su historia de vida. Las concepciones y actitudes están inscriptas en el bagaje sociocultural del docente, y atraviesan sus prácticas educativas.

Los docentes (de acuerdo con los datos obtenidos en nuestras investigaciones) tienen una formación deficiente en el área social, producto de una capacitación no específica en los temas tales como identidad, diversidad, dinámica y comportamiento sicosocial. El uso de las mismas fuentes que utilizan sus alumnos, limita la profundización de los temas a la mera información. Se desempeñan en instituciones donde, en su mayoría, los contenidos no se articulan ni entre sí ni con los otros componentes curriculares, sin programación que incluya más que la

sugerencia del desarrollo de algún tema vinculado a la cuestión. Las instituciones y los docentes se liberan de la inquietud que les genera la enseñanza capaz de modificar comportamientos de sus educandos, lo que se refuerza con la falta de evaluación.

La selección de los contenidos refleja la tendencia hegemónica de un modelo donde la identidad no es vista con un enfoque integral. En estas tendencias dominantes se observan también contradicciones; tales como entender que la educación ciudadana debe comenzar en el nivel inicial, pero no se definen estrategias tendientes a que las escuelas tengan un proyecto sistematizado y multicultural, donde esté presente lo humano no lo escindido y los valores den la clave de significación.

DE LOS CONTENIDOS ESCOLARIZADOS

El análisis de los *Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente* nos muestra la precariedad con la que han sido seleccionados los temas y su desarticulación. Son temas que exigen la integración de contenidos con la Ética y requieren de la participación de las familias y la comunidad en general. Estudiarlas desde un solo campo disciplinar, o con una única metodología, o no tener en cuenta el contexto de proveniencia, podría implicar un abordaje impropio, reduccionista e incompleto (M. C. E. N.-1997), como ocurre con los temas referidos al amor, la sexualidad, la familia, las relaciones humanas. (DGCyE.1995). La Pedagogía Crítica, analiza los planteamientos acerca de la construcción de la identidad y aborda esta problemática, resaltando la diversidad y evitando la discriminación: «Nuestra preocupación más seria es desarrollar un enfoque pedagógico crítico que logre que los estudiantes interroguen críticamente su propia construcción de identidad, e intenten dar cuenta de la manera en que su identidad puede construirse alternativamente por medio de una política de la diferencia.» (MCLAREN P. 1998)

En el medio escolar, el currículum integrado inducirá a los alumnos a construir su propia identidad a través de la información y los conocimientos que necesiten para optar razonablemente. Dice PETER MCLAREN en el texto citado «Los maestros y los estudiantes deben trabajar en colaboración para identificar los procesos sociales y culturales que modelan y reproducen la formación de la identidad en las escuelas, la comunidad y la sociedad en general. Maestros y estudiantes deben abocarse a un minucioso análisis de la manera en que funcionan las estructuras institucionales, organizativas y burocráticas para limitar o estimular el proceso de formación de la identidad.»

Teniendo en cuenta que la formación de actitudes requiere de un tiempo prolongado y que debe hacerse en etapas, debe comenzarse desde los primeros años de vida del niño, cuando comienzan sus primeras inquietudes. Es evidente que la falta de preparación de los docentes en estos temas y, tanto en docentes con cierta trayectoria en la profesión, como en los que recientemente han finalizado su carrera, es una dificultad a atender.

Deberían elaborarse propuestas de trabajo, que permitan al docente incorporar recursos pedagógico-didácticos, que favorezcan el abordaje de esta cuestión, facilitando la integración de teoría y práctica, desarrollando la afectividad, la reflexión y la acción mediante formas activas de aprendizaje, promoviendo en los participantes las capacidades de informarse, comprender, analizar, criticar y evaluar para poder realizar una lectura de la realidad que posibilite modos de inserción adecuados y creativos.

La educación no formal no puede quedar al margen de este proceso. Las familias, la comunidad en general, requieren de algún tipo de actividad educativa, que les permita comprender la nueva realidad, superando la discriminación social y la falta de respeto por los derechos y la dignidad del ser humano, con la convicción que las sociedades puedan reducir la discriminación y promover esos valores, y que así tendrán éxito. Pensar la construcción de las identidades como concepto correlacionado con el bienestar y la calidad de vida, nos ayudará a comprenderla como proceso complejo, dinámico, que puede ser abarcado desde diversos lugares, sin fragmentaciones, posibilidad que nos brindan los contenidos transversales. De esta manera, la Educación para la diversidad se convierte en una estrategia relevante para la transformación de hábitos y conductas de los sujetos y comunidades, brindando alternativas integradoras de conocimiento, perspectivas de análisis de la vida escolar y una clara direccionalidad hacia cuestiones de demanda social, y permitiendo reorientar la búsqueda de una presencia continua y sistemática de las temáticas sociales en la escuela, superando las limitaciones de los enfoques disciplinarios o meramente informativos.

Es sabido que realizar el tratamiento transversal requiere su inclusión en el Diseño Curricular, es decir, explicitar su presencia en las expectativas de logro por ciclo, en los objetivos de las áreas, en la organización y secuenciación de los contenidos de cada ciclo y nivel, especificando núcleos temáticos y previendo espacios y metodologías para su tratamiento, acordes a la población escolar sobre la que se impacta.

Siguiendo con este enfoque, evidentemente, también debe ser incluido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), no sólo a través de su explicitación en el ideario de las instituciones, sino señalando las acciones y el modo en que estará presente en la institución. Abordar estos temas desde el Proyecto Educativo institucional, requiere la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar y en especial del cuerpo docente, de diferentes áreas curriculares, en cada una y en todas las etapas del proceso educativo. En este proceso no puede dejar de considerarse la relación con la comunidad y la inclusión de contenidos referidos a valores, actitudes y hábitos propios de cada ámbito social.

La vía extracurricular puede complementar, sistematizar y consolidar las actividades escolares, de ahí la necesidad del desarrollo de estas variables para propiciar el crecimiento personal y social de los educandos.

Aunque abordar esta problemática no es una cuestión privativa de la escuela (ya que no debemos dejar de lado la familia, los organismos del Estado y la sociedad en general), es en ella donde podemos situarnos como punto de partida desde el cual proponer cambios profundos, tanto en los contenidos como en la metodología pedagógica.

DE LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO: LA COMUNIDAD PLURICULTURAL

Delimitamos nuestra área de estudio en los modos de incidencia de la educación en la construcción de las identidades en los grupos pluriculturales, que se conforman de manera permanente, por inmigración de personas de distinto origen, en el cono urbano de la ciudad de Buenos Aires. Acordamos con RONALD BOGUE cuando señala que las migraciones son, frecuentemente, un «síntoma mayor de cambio» en las condiciones socioeconómicas de las poblaciones incluidas, afectando el crecimiento y produciendo un cambio potencial. Pueden generar condiciones favorables al proceso de desarrollo posibilitando el uso más eficiente de los recursos disponibles, pero también y a su vez, pueden generar situaciones desfavorables por los desequilibrios que producen.

Los fenómenos circunscriptos —históricos, económicos, demográficos— necesariamente deben recopilarse, mas deben estudiarse también los modos de comportamiento, sus cambios, y la construcción de una dinámica cultural propia en este proceso. Aparece como significativo el contexto socio económico, pero no se agota en él. Las migraciones son un complejo fenómeno humano que requiere del estudio de los sujetos en sus interrelaciones y cómo estos generan contenidos culturales que provocan cambios, dinámicos, permanentes, multifacéticos; que van desde demográficos, a producciones culturales sostenidas en nuevas representaciones sociales.

En la Argentina, encontramos una experiencia con tiempo y espacio definido para estudiar el proceso de cambio global, que da origen a la «migración masivas», tanto externa como interna. Desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días este fenómeno es relevante y los hechos educativos se encuentran enraizados en los sociales, lo cual permite estudiar desde el ámbito de la educación los orígenes de tramas y matrices del fenómeno de la migración.

DEL LUGAR DE LA EDUCACIÓN

Tomamos como referencia los estudios de JOSÉ MARÍA LUNAZZI (1994) cuando dice «*educación es todo acto humano de transmisión de valores culturales que inciden en la formación humana, la que actúa en permanente desenvolvimiento, deliberado o no*».

La cultura aparece como una fuente inagotable que produce educación a través de sucesos, generaciones y consideraciones sociales, forma valores para el mundo objetivo de la cultura, las cuales vuelven a transformarse en vivencias y comportamientos. Toda creación cultural

produce una voluntad de educación que quiere propasarse. En la integración de grupos humanos que actúan con estilos de vida diferentes entran enormes contrastes, antinomias y complicaciones. Es en los espacios, en la interacción y en los tiempos de la vertiginosidad de las inmigraciones, donde este fenómeno se pone de manifiesto con mayor relevancia. Los grupos que interactúan, asumen una multitud de funciones educativas y de este modo aportan cambios construyendo modos culturales inéditos.

¿Por qué estudiar la interacción entre educación e inmigración?

Acordamos con RICARDO NASSIF (1986) que la educación no es solo una función, sino también una institución y un sistema sociocultural, fruto de un proceso histórico. También es la educabilidad la que permite al sujeto su «socialización» a través de aprendizajes de los modos culturales de los grupos estables y duraderos a los que pertenece. Esta socialización es elaborada a partir de la interacción social, las motivaciones y las necesidades básicas de los individuos a través de pautas simbólicas, expectativas y sentimiento del mundo circundante.

En la inmigración se activan los aprendizajes, se resignifican los valores, las expectativas, los usos, creencias, las tendencias generales aceptadas, los modos de búsqueda de aceptación, modos de vinculación entre los miembros de los distintos grupos de pertenencia, modos de individualización y niveles de adaptación. Hay muchas diferencias entre valores y comportamientos en las diversas sociedades y entre los subgrupos de las mismas. Las teorías aún no están lo suficientemente desarrolladas como para explicar este fenómeno y poco ayudan a la comprensión de lo que ocurre en los actos personales y grupales que genera este proceso. La necesidad en los inmigrantes de reaprendizaje, por exigencias de adaptación a una nueva cultura, incluye modificaciones dinámicas de la sociedad ya estructurada, en el proceso de socialización primario y la influencia de los modos de la nueva sociedad transformada.

El proceso de la inmigración puede resultar menos doloroso para el individuo y apropiado a la sociedad si se desarrollan las potencialidades de adaptación, y aquí es donde el papel de la educación de esa cultura puede ser decisivo si tiende a fortalecer el comportamiento flexible y la plasticidad del ambiente cultural, junto con un respeto por las minorías.

La flexibilidad es inherente a los procesos y estados psicológicos fundamentales que se estructuran en la educación de los primeros años de vida y son significativos para el individuo

Por tanto, el desarrollo de la personalidad también depende de la cultura y no solo de la educación sistemática, la sociedad cuenta con múltiples educadores, algunos sin saber que lo son, que igualmente intervienen en este proceso y que muchas veces generan tensión social como resultado de las demandas contradictorias.

Las inmigraciones actuales en nuestro país generan fenómenos que no podemos estudiar con los modelos de indagación existentes. Por tanto nuestra investigación requiere del desarrollo de una metodología cualicuantitativa, que la investigación educativa ha desarrollado de manera suficiente, para aplicar a esta cuestión.

LA EDUCACIÓN Y SU CONTEXTO: LOS DESAFÍOS ACTUALES

Este proceso de construcción de la identidad en las comunidades pluriculturales es atravesado por la educación de nuestro tiempo, la cual enfrenta también cambios profundos.

La revolución científico tecnológica es explosiva e inédita en toda la historia de la Humanidad. El grado de incidencia que esto tiene en la modificación social está en un estudio incipiente. La brecha se está agrandando porque los caminos se bifurcan, la ciencia y la tecnología tienen mucho que ver con el poder y está lejos de resolver cuestiones sociales como las necesidades básicas de los pueblos. El impacto de las tecnologías sobre el hombre y su sociedad se está convirtiendo en la principal fuente de cambio contemporáneo.

Se estructura una sociedad configurada en lo cultural psicológico, lo social y lo económico por la influencia de la tecnología, la electrónica. La tecnocracia influye de modo directo en casi todos los aspectos de la vida, aumenta la necesidad de integrar los cambios sociales y reclama nuevo cuño de valores. Los sucesos aparecen con aspectos perturbadores. Un escandaloso proceso de cambio atraviesa la vida cotidiana imponiendo significados diferentes. Pocas certezas en las cuales la historia futura incluida, la biotecnología y la teleinformática, el descubrimiento de nuevos materiales y el dominio de los centros de poder mundial. Tiempos que exigen imaginación y creatividad para encontrar metas. Se desequilibran los modos habituales del saber, hacer, obrar, querer. Toda es novedad y con ella todo futuro se disuelve de inmediato en la vorágine de la transitoriedad y fugacidad de la experiencia presente, lo nuevo es comprendido como la mayor eficacia de la administración tecnológica y el punto de referencia utópico ha desaparecido.

Entonces ¿cómo desarrollar la reflexión crítica? Si el futuro es el lugar del simple despliegue del presente, la ausencia de esperanzas y promesas, ya que asume un nuevo carácter pasivo, paraliza la voluntad y la creatividad. La aceleración del cambio llega a la inmediatez. Los medios de transporte y de comunicación electrónica convierten al mundo en una inmensa red de intercomunicación. Posibilitan la anulación de las distancias espaciales y temporales. Permiten la coexistencia y simultaneidad de tiempos y espacios que pierden sus caracteres diferenciales, nuestro espacio es otro. Disuelven la temporalidad en una sucesión de instantes inconexos.

Se produce así una profunda ruptura de la conciencia histórica privilegiándose lo instantáneo, lo efímero para el cual y desde el cual no hay continuidad ni trascendencia posible, se disuelve el pasado, presente y futuro en una eternidad instantánea, transida de fugacidad. Se genera el sinsentido de este nuevo tiempo, sin tiempos.

La atemporalidad del presente que arrasa la historia y nos deja sin proyecto futuro nos genera angustia, ansiedad y nos deja solos frente al mundo. El hombre se defiende y la nostalgia nos devuelve al pasado donde el tiempo contaba con un espacio.

Todo es equivalente e intercambiable. Los valores no existen, ya no hay razones para elegir y preferir. Negada la diversidad, arrasadas las diferencias, aplastada la alternancia, desaparece también el sujeto disolviéndose en la indiferenciación.

Las fracturas de las formas tradicionales de convivencia son elemento de la crisis. La confianza en resolverla a través del desarrollo científico y tecnológico ya no es suficiente.

Ante este estado de cosas, la educación aparece como el recurso legítimo de construcción de una cultura sin discriminaciones, con valores, con tiempo y espacio, como fuente de imaginación y creatividad, pero también sufre la ambivalencia de que dejaron de creer.

¿Podrá ser la trama de sostén de un nuevo proyecto histórico? En todo caso es la esperanza. La educación es la función humana clave para tomar conciencia de estas transformaciones.

Ya en 1982 el informe del «Club de Roma» señala que los cambios derivados de la micro-electrónica son más profundos que los que originaron la primera revolución industrial.

A la hora de integrar las exigencias de las innovaciones científicas y técnicas a los sistemas de valores de una cultura, la educación encuentra su máximo desafío al que la pedagogía responde: «Afirmamos que hay objetivos netamente educativos que se expresan en hechos e ideas que provienen de hombres, organismos, pueblos y educadores» (J.M. LUNAZZI. 1994)

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El estudio de la educación en las nuevas formas de construcción de las identidades en espacios de comunidades pluriculturales trasciende el fenómeno de la movilidad social, que aún sigue teniendo importancia (CHOMSKY NOAN, DIETERICH HEINZ (1995)). Puede pasar a transformarse en una incidencia positiva de esa construcción, si logra tomar una dimensión de variable independiente que influya autónomamente en ese proceso. Para lo cual pensamos, deben formarse educadores capaces de crear espacios educativos, formales y no formales, sostenidos en la rigurosidad de los saberes y la didáctica de las ciencias sociales, suficientes para dar cuenta de la multiculturalidad. En nuestro trabajo comienza a aparecer el debate.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER Y LUCKMANN (1984): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BOGUE RONALD: «El estudio de las poblaciones» en *Informe de la comisión de Educación y Estadística del Instituto Interamericano*, ALFREDO SOTES: Las migraciones en la Argentina entre mediados del Siglo XIX y 1960 (pp. 11-60,765-813).
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado*. Madrid, Alianza Editorial.
- CASALLA MARIO y HERALDO CLAUDIA (1996): *La tecnología y sus impactos en la educación y en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires. Editorial Plus Ultra.

- CASTORIADIS, C. (1993): en Colombo, E. *El imaginario social*. Montevideo, Edit. Altamira.
- CHOMSKY NOAN; DIETERICH HEINZ (1995): *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México D.F. Editorial Joaquín Mortiz. Grupo editorial Planeta.
- D.G.E.Bs.As. (1999): *Diseño Curricular- formación docente de grado*. Tomo II, página 116.
- ETCHEVERRY GUILLERMO (2000): *La Tragedia Educativa*. Bs. As. Editorial F.C.E.
- GEERTZ, C. (1989) *La interpretación de las culturas*. Edit. Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Editorial Grijalbo.
- JODELET, Denise (1986): «La representación social: fenómenos, conceptos y teoría», en Moscovici, S. *Psicología Social*, Barcelona, Paidós, tomo II.
- LUNAZZI, J. (1994): *Federalismo y Educación en una Argentina Plural*. Editorial R.A.E.L.P.
- McLAREN, P. (1998): *La pedagogía crítica y la política de resistencia*. Rosario. Argentina. Ediciones Homo Sapiens, pp. 105-106.
- NASSIF RICARDO (1986): *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid. Editorial Cincel.

LOS PROCESOS DE IDENTIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN
DE LA CONCIENCIA SOCIAL Y LA FORMACIÓN
DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES

Jesús María López Andrés

Universidad de Almería
jmandres@ual.es

Tomando como referencia argumental la transferencia de matrices ideológicas en la construcción de la conciencia social y en la configuración de identidades a través de la enseñanza de las ciencias sociales, se trata de poner de manifiesto la necesidad de la construcción de un soporte ideológico –identificación de matrices ideológicas– en la formación del profesorado, de manera que produzca una representación del modelo social en el que se pretende enseñar, que, realmente, es el que define las finalidades educativas en la enseñanza de las ciencias sociales.

* * * *

HISTORIA, CIENCIAS SOCIALES E INSTITUCIONES Y CONCIENCIA SOCIAL

«No puede haber una reforma de la educación sin una reforma del pensamiento».
Edgar Morin (*Foro Santillana*. Octubre de 2000)

La Historia juega un importante papel para inculcar valores que legitiman el orden social, aunque en la actualidad se tiende a pensar que esto es más propio de otras épocas en las que era un objetivo manifiesto la formación de una «conciencia nacional», y no sólo de esa «conciencia», sino de su proyección y competencia en relación a otras nacionalidades¹. En cual-

¹ Recordemos, sencillamente, la organización de algunas disciplinas durante el bachillerato franquista, como por ejemplo las denominadas «Formación del Espíritu Nacional» o, tan sólo, algunos enunciados que se convir-

quier caso podemos plantearnos que, realmente, la enseñanza de la Historia en la escuela ha respondido, y en cierta medida aún responde, a una tarea de difusión ideológica (MERCHÁN, 1999, 237) que ha quedado relegada hoy día a un segundo plano tal vez por el inmenso hartazgo ideológico que se ha venido produciendo y que se ha considerado más un adoctrinamiento que otra cosa. Pero no es menos cierto que se ha pasado al extremo contrario, a un proceso de desideologización que ha sustituido los referentes ideológicos por lo que se ha dado en llamar «valores», que ponen el acento en aspectos de ética social y que tienden a un proceso de universalización en la creación de actitudes y pautas de conducta social, en resumen a una nueva forma de cultura no comprometida. Se puede considerar que la Historia ha servido, mediante procedimientos concretos, a la difusión ideológica —una historia entendida como propaganda al servicio de una idea de estado concreta²—, pero tampoco es posible eludir que ello no es sino el resultado de la construcción de ciertas matrices ideológicas que pueden ser fácilmente identificadas en los perfiles que definen algunas reconstrucciones históricas del pasado, en determinadas tendencias historiográficas³.

Conviene subrayar que, tradicionalmente, no ha cabido discusión alguna respecto a que el objeto de estudio por excelencia en la Historia escolar ha sido el proceso de configuración del Estado-nación, de modo que éste sería el resultado de un proceso acumulativo que ha ido acentuando los elementos diferenciales entre sociedades y culturas hasta constituir las señas de identidad de un grupo social identificado con una estructura territorial, y, de hecho, en la actualidad, se sigue planteando esta misma hipótesis que es la que ha llevado, por ejemplo, a la consideración de los diferenciales autonómicos que se enfrentan a otro diferencial de mayor rango que sería el Estado-nación considerado como «gran unidad histórica» capaz de abarcar la diversidad autonómica. Sería el establecimiento de hechos diferenciales sustantivos dentro del gran hecho diferencial genérico⁴.

Planteemos un ejemplo: Ser del Madrid o del Barça, del Sevilla o del Betis, es una identificación con unos colores o con una actitud vital —decir Betis es decir «trabajador, obrero, etc.»—, decir Sevilla es decir «señorito»—, es, también, una identificación con un territorio —el Nou Camp, El Bernabéu, el Sánchez Pizjuán, etc.— y sus espacios circundantes que definen una

tieron en lemas emblemáticos y definidores del Régimen («España como unidad de destino en lo Universal», etc...), como referentes educativos más próximos.

² Chesnaux identifica algunos procedimientos concretos mediante los cuales la Historia sirve al propósito que comentamos. En CHESNAUX, J. (1984) *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la Historia y de los historiadores*. Siglo XXI. Madrid.

³ Una síntesis interesante al respecto en CARDOSO, C.; PÉREZ BRIGNOLI, H. (1986): *Los métodos de la Historia*. Crítica. Barcelona; con una presentación de Josep Fontana.

⁴ Ref. en FONTANA, J. (1999) *Enseñar historia con una guerra civil por medio*. Crítica. Barcelona. Cit. por MERCHÁN (1999, 239).

adscripción física, un lugar estable, fijo y determinado y también característico; pero al mismo tiempo un «territorio intelectual», pues esa identificación no excluye otros aspectos que no definen identidad en sí mismos, sino más propiamente universales de rango moral —valores—: hablamos del «fair play» o juego limpio, de que los árbitros sean ecuanímenes en su juicio apresurado o de que cien mil espectadores permanezcan impávidos y sólo reaccionen ante la excelencia de ciertas jugadas sin que se genere una violencia socialmente no deseable. El sentido de pertenencia orientado hacia la idea de «valor» como concepto abstracto, sin realidad, no tiene sentido en educación; esa realidad es la que hace que de hecho se convierta en un valor. No está reñida la configuración de una conciencia social, la definición de unas señas de identidad con conceptos éticos basados en universales. En resumidas cuentas la personalidad social se construye sobre universales: las reglas de juego son las mismas para todos, sin que por ello haya que modificar el carácter del grupo.

En cierta medida, tal vez sea esa la razón por la que se mantiene vivo un debate que hoy se ha articulado en torno al Informe de la Real Academia de la Historia sobre la enseñanza de esta disciplina en la Enseñanza Secundaria. Algunas afirmaciones de las conclusiones de este informe remiten directamente a estas ideas:

«La gran influencia del sociologismo ... en el sentido de proponer una visión del pasado alejada del tradicional proceso cronológico y vinculada al análisis que permitiera la utilización de las formulaciones teóricas del presente.» O bien: «la obsesión pedagógica ha tenido sus efectos negativos, pues al poner tanto énfasis en los métodos de la enseñanza se ha terminado por olvidar qué es lo que hay que enseñar.» Y por último: «las circunstancias políticas tienen que ver con la pretensión de las Comunidades autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos»⁵.

Como claramente se puede observar, tres conceptos están presentes en estas conclusiones:

1. La Historia tiene su propia metodología, sus «señas de identidad» fundadas en sus elementos básicos: la cronología y los acontecimientos.
2. El problema de la selección de los contenidos: no importa el método, lo interesante es qué enseñar, aunque se aferre a un concepto tradicional de conocimiento científico estructurado que, aparentemente no tiene en cuenta ni la finalidad educativa ni las dinámicas de

⁵ Informe de la Real Academia de la Historia sobre la enseñanza de esta disciplina en la Educación secundaria en España. Este informe ha sido difundido a través de diversas publicaciones periódicas y también ha estado disponible en diversos portales de la red informática. Para la ocasión se ha utilizado la versión editada en el Boletín nº 9 de Julio de 2000 de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 25-36.

aprendizaje; esto es, la mera transmisión de un modelo de conocimiento científico y no un conocimiento social constructo.

3. Las señas de identidad de la Historia son las señas de identidad del Estado-nación y las que marcan la noción de pertenencia del individuo: «la Historia ... es el territorio del hombre. ... Pero ... cabe obtener de ella enseñanzas útiles para orientar la acción dirigida a crear condiciones para que el futuro sea de concordia y mejora»⁶. ¿Y no es esto, pues, un «objetivo ajeno a los planteamientos académicos» en el sentido en que el Informe entiende lo académico identificado con lo que llamaríamos procesos de enseñanza-aprendizaje? Deberíamos contestarnos afirmativamente, pero aclarando que la Academia, en este caso lo que hace es desdeñar, subliminalmente, la fragmentación de las señas de identidad del Estado-nación en las construcciones autonómicas.

La definición de cualquier nacionalidad supone necesariamente la afirmación de un hecho diferencial, algo que constituya un factor excluyente respecto de otras posibles identidades. No es más que una mecánica de afirmación de una personalidad colectiva. La cuestión reside en qué hecho o hechos diferenciales producen o llevan a la consecución de una identidad.

Seguindo a Fernández Enguita (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990), podríamos afirmar que, entre otras, las finalidades más importantes que cabe atribuir a la institución escolar se encontrarían la reproducción de la jerarquía social y la formación de las conciencias con el fin de legitimar el orden social, y esto se hace distribuyendo ideas y valores que legitiman el orden social, haciendo pasar como naturales y actuales prácticas sociales históricas vinculadas a los intereses de clase. Por tanto la construcción de una identidad es el resultado final de la articulación de diferentes matrices ideológicas construidas desde la jerarquía social y transmitidas a través de la reproducción de un determinado modelo mediante sus «señas de identidad».

Pero, ¿podemos plantear que el actual modelo crítico para la enseñanza, en lo que respecta a las Ciencias Sociales, no trata de reproducir las matrices ideológicas que legitiman un orden social establecido?

Parece claro que, sobre todo últimamente, la búsqueda ha ido orientada hacia la cuestión de los contenidos. El ejercicio de una «responsabilidad» en la selección y secuenciación, ha dado lugar en unos casos a la búsqueda de información y asesoramiento cualificado en un intento de autorreciclaje y de configuración de criterios que aseguren una correcta selección y ordenación de los contenidos, y, en otros, al ejercicio de una importante presión social sobre los órganos de decisión política, de modo que se permita al profesor eludir esa «responsabilidad» de la que hablamos —al menos en ese sentido puede entenderse, también, la actual polémica sobre los contenidos en la enseñanza de la Historia, que ha encontrado enorme eco en los medios de comunicación de masas y que ha sido hábilmente aprovechada como arma de

⁶ Informe de la Real Academia de la Historia...

debate político—, convirtiendo al susodicho profesor en un mero intérprete de la voluntad de la Administración, que previamente ha ordenado los programas, pretendiendo ser expresión de voluntad popular. Tal vez esta sería otra manera de entender, en otro sentido, el informe sobre la enseñanza de la Historia que ha emitido recientemente la Real Academia de la Historia, que, como «institución de prestigio social» ha pretendido hacer efectivo su peso específico y ha asumido la defensa de un determinado modelo que es, cuando menos, extraño al propio modelo educativo actual, contribuyendo no poco a la creación de una percepción de fracaso social del modelo educativo.

EL PAPEL DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

Sea como fuere, lo cierto es que todas estas circunstancias han revertido, de hecho, en el profesor de ciencias sociales, por la propia naturaleza de esta área de conocimiento, de modo que ha sido convertido en un demiurgo, o en un mago que tiene que asumir como propia la osadía de «invocar conjuros» que, finalmente den coherencia a los actos del presente social. El gran debate social del momento es el debate sobre la Historia y, con sus consecuentes traslaciones, por extensión, de las ciencias sociales, lo que ha convertido al profesor de estas disciplinas en una especie de encargado de realizar una catarsis colectiva que permita desculpabilizar a la sociedad de sus errores presentes mediante la recuperación de ciertos aspectos del pasado. Potenciar la autoestima social.

Lo cierto es que puede parecer, en cuanto a la formación del profesor de ciencias sociales, que convenga sea revestido de un ritual que le confiera una «autoridad» que le hace aparecer como el individuo idóneo y capacitado y no un mero «técnico educativo». En anteriores modelos educativos no parecía haber la menor duda de que esa «autoridad» provenía de la profundidad con la que se abordara el conocimiento disciplinar, estableciendo una clara relación de proporcionalidad: mayor autoridad cuanto mayor erudición⁷.

Por una parte la erudición del profesor, pero por otra la objetividad de la disciplina: «nada hay más objetivo y descomprometido, aséptico, que los hechos». En este sentido, por ejemplo, la Real Academia de la Historia reutiliza estos dos aspectos para desvincular el principio de autoridad de la propia acción interpretativa de la Academia cuando hace la siguiente cita:

«Los hechos no son la historia, pero no puede hacerse historia prescindiendo de ellos», dijo en su día Don Claudio Sánchez Albornoz, miembro insigne de esta casa»⁸.

⁷ Sobre modelos de enseñanza en Ciencias Sociales en España, entre otros, puede consultarse de DELGADO, C.; ALBACETE, C. (1996) *Conocimiento del medio social y cultural*. I.C.E. Universidad de Murcia, Cap. I: Los modelos de enseñanza en Ciencias sociales en el siglo XX.

⁸ Informe de la Real Academia...

Las acciones de enseñanza y aprendizaje no son sino formas «litúrgicas» que originan representaciones a través de las cuales se transmiten los códigos de valores sociales. El currículo es sólo el breviario litúrgico, eso sí, concebido desde una determinada corrección formal —a la que llamamos *científica*— que permite llevar a la práctica las formas del pensamiento que lo sustentan y lo ejecutan (CÁRDENAS; 1991).

En cualquier contexto, el currículo es moldeado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor. A través de la enseñanza, sea cual sea el proceso metodológico que se produzca (BENEJAM y PAGÉS, coords., 1997), el profesor transmite un modelo de sociedad —que puede ser una *producción* o una *reproducción*— y configura modelos de persona en función de unos determinados valores, y tanto más el profesor de ciencias sociales dada la implicación crítica de esta área de conocimiento con la realidad social y con el pasado —la historia— del grupo que genera el modelo educativo en el que este profesor se desenvuelve. Ese pasado, esa historia, puede constituirse en un valor de identidad y pertenencia que justifique los restantes valores éticos y sociales.

Pero hay que tener en cuenta que las teorías que informan y guían las acciones de los profesores son las que les mueven a tomar unas determinadas decisiones curriculares y a actuar de una determinada manera (BENEJAM; 1992). Tampoco debemos dejar de lado que las teorías que informan la acción del profesor proceden de dos ámbitos concretos: de la capacitación que ha obtenido a través de su formación inicial y permanente, y, sobre todo, de la configuración de sus matrices ideológicas, que, a fin de cuentas, son las que sustentan los conocimientos e instrumentos que le capacitan.

Pero, si estamos de acuerdo con SCHÖN (1992), debemos convenir que los currículos para la formación del profesorado derivan del criterio de «racionalidad técnica» y, en consecuencia, presentan «en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas y finalmente un practicum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento, basado [el practicum] en la investigación de los problemas de la práctica cotidiana» (SCHÖN; 1992: 22-23); pero esta concepción conduce a una desconexión entre el conocimiento técnico profesional y la práctica profesional y, por demás, tampoco garantiza la conexión o adecuación entre el pensamiento y la práctica real del profesor. Según THORTON (1991), las decisiones curriculares están condicionadas por el marco de referencia que cada profesor posee. Este marco de referencia está formado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida y se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza del conocimiento disciplinar y a la naturaleza del pensamiento.

¿Y no son, pues, concepción social, naturaleza del conocimiento disciplinar y naturaleza del pensamiento lo que constituye el soporte ideológico, las *matrices* —ideológicas en este caso— que configuran el esquema conceptual que, a su vez, soporta la cosmovisión de un individuo?

Dice Pagés (BENEJAM y PAGÉS; 1997: 213), en corolario a los enunciados de Thorton que el marco de referencia determina el significado que el profesor da a las ciencias sociales —los propósitos y las finalidades de su enseñanza— y, en consecuencia, a la planificación de la instrucción. Si por otra parte aceptamos, como apunta THORTON (1991), que el conocimiento se construye socialmente, que depende de contextos sociales e históricos, para conocer cómo y por qué actúa un profesor —en este caso en cuanto a las ciencias sociales— es necesario averiguar cuáles son sus influencias, qué matrices ideológicas han informado sus procesos formativos inicial y permanente. En fin, cuáles son sus señas de identidad.

Las políticas educativas en España han desarrollado diversos modelos de enseñanza⁹. Cada uno de estos modelos ha pretendido ser una respuesta a una específica demanda social, pero de lo que no nos cabe duda es de que responden a la influencia y al peso de la mentalidad dominante en cada período de nuestra historia reciente. Por tanto estos modelos no deben de ser nunca valorados fuera del contexto histórico en que se elaboraron¹⁰. Pero, en cualquier caso, lo que no es aceptable, en cuanto a la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, es que éste, al que de hecho se le va a exigir que se constituya en el «mago» de esa sociedad a la que él contribuye a reproducirse y de la que se convierte en guía y referencia, conozca el «conjuro», es decir, la fórmula del ritual, las técnicas y estrategias a utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que a la larga han de configurar la conciencia social, pero no conozca su razón de ser, aquello que lo ha motivado en su forma ritual en que se conoce. Si el conocimiento es una construcción social, es evidente que construimos —educativamente— un modelo social, al tiempo que destruimos o modificamos el ya existente o lo perpetuamos reproduciéndolo en una nueva construcción.

El gran debate en las tendencias actuales de la formación inicial tiende a solventarse orientando esta formación hacia la búsqueda de un perfil razonado sobre las competencias profesionales. Se deja constancia de que los educadores de profesores han dedicado poco tiempo a las cuestiones curriculares, así como al estudio de la naturaleza de las instituciones educativas. Ello ha originado una abundante literatura en torno a la formación inicial de maestros (PAGÉS; 1997) y profesores¹¹, e incluso ha producido —aunque en escasas ocasiones— modelos alternativos justificados desde la investigación y el análisis comparativo de propuestas ya existentes (BENEJAM; 1986). Se ha trabajado fundamentalmente sobre planes de estudio y troncalidad,

⁹ Ref. en nota 7; también refs. En PUELLES, M. de (1986) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona.

¹⁰ Al efecto se puede consultar la obra de PUELLES, citada en la nota anterior y, también, VALLS MONTÉS, R. (1984) *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia.

¹¹ Este tema se consituyó en el eje de debate monográfico del «XI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales» celebrado en Huelva en Abril de 2000.

competencias curriculares, la incidencia del practicum en la formación inicial, etc. Pero, a diferencia de lo que sucede en otros niveles educativos, en los que el gran problema que centra todos los debates es la cuestión de los contenidos, este debate se ha hurtado en la formación inicial de profesores, sobre todo en lo referente a contenido ideológico y epistemológico, centrándose en cuestiones de planteamientos metodológicos y de condicionamientos psicológicos, evidentemente necesarios, pero no únicos. Hay que plantearse que los contenidos de índole epistemológica e ideológica son los que realmente sustentan las matrices ideológicas que son las que, a la postre, producen la ordenación de las tareas educativas de un profesor determinado y la puesta en ejecución del proceso educativo. La matriz ideológica, en fin, produce el concepto de sociedad que percibimos y establece las finalidades educativas, esto es, la idea de sociedad y su representación, y en la enseñanza de las ciencias sociales no podemos prescindir de ello, porque eso sería hurtar a una sociedad la posibilidad de definir sus propias señas de identidad.

Tal vez la cuestión sea que esta sociedad no haya llegado aún a identificar sus propias matrices ideológicas. ¿Podríamos, por ejemplo, efectuar una reconstrucción de un período histórico sin tener, al menos, un criterio explicativo que trate de darle cierta coherencia? Dicho de otra forma: ¿puede el mago pronunciar el conjuro si la razón social que lo sustenta no existe? Planteado de esa manera es obvio que no tiene sentido, en la sociedad actual, un modelo educativo que no perfile o delimite unas señas de identidad.

El papel de las ciencias sociales es determinante en la relación entre educación y cultura, pues la primera determina la segunda, es decir la finalidad de toda educación es producir ciertas pautas de comportamiento social —o sea, formas de representación colectiva a las que llamamos «cultura»—, de forma que las tendencias científicas y epistemológicas han tenido su correlato y se han ido concretando en formas —disciplinas— que se han hecho accesibles a los diferentes modelos educativos.

Esas pautas de comportamiento social, esas formas de representación colectiva, eso que llamamos «cultura», junto con la historia, es decir, las distintas formas de representación colectiva en el pasado, es lo que configura las señas de identidad de un grupo social. Y el análisis de esos modelos —no su reconstrucción o el corpus científico historiográfico— no se encuentra en los currículos de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Aquí es donde surge la paradoja. Si consideramos uno de los textos más divulgados últimamente sobre formación inicial de maestros, del autor Joan Pagés, vemos que, como consideración final a su propuesta expresa su punto de vista de que «la formación inicial de los maestros ha de preparar profesionales competentes capacitados para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a los complejos problemas que la práctica de enseñar les deparará en el futuro» (PAGÉS; 1997:97). Es decir, se requiere imaginación, recursos y capacidades organizativa y participativa. La cuestión es que el maestro o profesor ha de identificarse con el modelo de sociedad que debe suscribir y eso no

puede hacerlo, independientemente de las técnicas y la metodología, sin una configuración ideológica que se lo permita.

Tenemos abundantes estudios que inciden en este aspecto: el profesor VALLS MONTÉS (1984), por ejemplo, señala cuando estudia los libros de texto de Historia de España de los años cuarenta y cincuenta que la Historia se constituye en una poderosa fórmula de adoctrinamiento nacionalista; podrá ser tendenciosa y partidista, pero, nos guste o no, configuró un concepto de sociedad, de modo que los contenidos seleccionados incidían todos en ese sentido¹². Una educación pretendidamente crítica no puede comportarse en ese sentido ni trazar esos itinerarios educativos, pero no puede despojar a la figura del profesor de los referentes ideológicos que configuran su modelo de sociedad, si se quiere, su «metasociedad».

LA CONSTRUCCIÓN IDEOLÓGICA DE UN MODELO SOCIAL

La mayoría de las investigaciones actuales, tanto nacionales como de procedencia foránea, no indagan sobre el origen de las matrices ideológicas, su construcción, que rigen los procesos formativos del profesor de Ciencias Sociales. A menudo no se va más allá de pretender averiguar las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y sus orígenes, sobre el conocimiento, interpretación y valoración de las mismas y la incidencia de esta concepción en la programación de la enseñanza. Lo normal, también, es que no se refieran al concepto general y globalizador de ciencias sociales, sino al «pensamiento del profesor de historia» y, en mucho menor grado, sobre el «pensamiento del profesor de geografía». En este sentido destacaría el trabajo «Teacher Conceptions of History» del estadounidense EVANS, R.W. (1989), con todas sus revisiones posteriores de 1990 y 1993.

Pero todas las investigaciones versan sobre *la concepción de la historia...*, *la concepción de la geografía...*, *ideas previas...*, etc., pero no existen trabajos sobre los procesos educativos que han originado esos trabajos, es decir, sobre la concepción social y su identidad ideológica, o, dicho de otra forma, en qué se ha fundamentado esas concepciones y esas ideas previas. Sólo JOHN (1991) utiliza un modelo para representar el origen de las ideas de los profesores, estableciendo la noción de «ideología» fundamentada en creencias, valores y actitudes.

¹² Al respecto puede consultarse nuestro trabajo *Contenidos ideológicos para la educación y la cultura en la «Era azul» del Franquismo: sobre una supuesta Historia de España de D. Marcelino Menéndez y Pelayo*, en la que se pretende sacar a la luz la construcción del soporte ideológico a través de una selección de contenidos que adquieren carta de naturaleza por la autoridad de su supuesto autor, Menéndez Pelayo, cuyo solo nombre es suficiente para dar patente de corso a una idea sobre España, a una identidad, que se convierte en finalidad educativa, por más que esa idea no sea sino una burda manipulación. El trabajo a que se hace referencia constituyó una comunicación al Congreso Nacional «DOS DÉCADAS DE CULTURA ARTÍSTICA EN EL FRANQUISMO (1936-1956)». Granada 2000. En prensa.

Para este autor, el conocimiento de base y la ideología de los profesores están directamente relacionados, de manera que determinan la planificación y el desarrollo de su proceso de enseñanza, destacando el peso de la ideología en la formación de su conocimiento y en las decisiones que toma al programar, enseñar y evaluar.

El profesorado, en general, del actual modelo educativo español en sus aspectos ideológico y formativo, procede de una formación inicial consolidada en virtud de otros modelos diferentes del actual. Los maestros y profesores que hoy ejercen se han formado en el ámbito de los planes de estudio del modelo tradicional o, en el mejor de los casos, en los planes surgidos de la Ley General de Educación de 1970 que se desarrolló paralelamente a la idea de desarrollismo, eficiencia y rentabilidad. En cualquier caso su formación asumió el cambio de matrices ideológicas de una sociedad. Para que se produjera la Ley General de Educación de 1970 tuvo que producirse antes toda una serie de fenómenos sociales —manifestados externamente en los «polos de desarrollo industrial», el «seiscientos», etc.— que constituyeron formas de representación de las nuevas matrices ideológicas. Para que se constituya el actual modelo educativo ha tenido que producirse el fenómeno de la transición democrática y la recuperación del constitucionalismo, entre otros procesos. Pero, a diferencia de lo que sucedió con los planes de estudio de formación de profesores de los años setenta, en la actualidad no se han incorporado como contenidos de los diversos currículos de formación inicial del profesorado las nuevas concepciones que de sí misma ha generado la sociedad española, las nuevas matrices ideológicas, de modo que se produce un shock que genera un rechazo a los procedimientos del nuevo modelo, pues de hecho este modelo se pretende aplicar a través de matrices ideológicas formativas de etiología diferente a las del modelo actual. ¿Explicaría esto la tendencia actual en lo que se ha llamado la «reforma de las humanidades», que no hace sino recoger formulas propias de la Ley de 1970¹³ y que, sin demasiada disconformidad, ha sido aceptada incluso por la actual oposición política que, en su día, gestó el actual modelo? ¿Justificaría esta situación, así mismo, ese informe de la Real Academia de la Historia, que actúa como «opinión de calidad» que pretende sustentar la precitada reforma? ¿Es la causa de la aparición de ciertas publicaciones sobre Historia de España que han surgido, y que pueden tener un cierto carácter oportunista?

Realmente, la idea final, la conclusión, es que la crisis de identidad —si es que la hay— en nuestra sociedad actual, se produce cuando se debilita la creencia que la sustenta; la Historia aporta credibilidad al grupo, configura la conciencia social, cuando hay coherencia entre la

¹³ El diario *El País*, del martes 7 de Noviembre de 2000, recoge al respecto unas declaraciones de Álvaro Marchesi en las que, entre otras cosas, manifiesta que «el modelo que está proponiendo el Ministerio de Educación, en el que la materia de Historia de España que se debe estudiar en todas las comunidades es prácticamente igual que la de hace treinta años [por la Ley de 1970] y la enseñanza en valores aparece marginada, es un grave retroceso.»

fundamentación ideológica y la práctica educativa social, en caso contrario la acción es estéril y queda reducida a una mera fórmula ritual vacía de significación.

En nuestra opinión, el profesor de ciencias sociales no sólo tiene que «aprender a hacer» —pura adquisición de destreza metodológica o ejercicio de virtuosismo didáctico—, sino que, ante todo, tiene que «aprender a ser» para «enseñar a ser» y, probablemente, el único medio sea a través de la reconstrucción de los esquemas de pensamiento, como indica PÉREZ GÓMEZ (1993, 46), pero estimamos que ha de hacerse a partir de la identificación de las matrices ideológicas que soportan la definición del modelo de sociedad con que se identifica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (1986). «La formación de maestros. Una propuesta alternativa». en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Laia.
- BENEJAM, P. (1992). «Contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado», en *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. I.C.E.-Horsori.
- CÁRDENAS, J. y otros (1991). *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- EVANS, R.W. (1989). «Las concepciones del maestro sobre la Historia». *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3-4, pp. 61-94.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.
- JOHN, P. (1991). «The Professional Craft Knowledge of the History Teacher», en *Teaching History*, nº 64, pp. 8-12.
- MERCHÁN, F.J. (1999). «La enseñanza de la Historia: cambio y continuidad», en *XVIII Coloquio Metodológico-Didáctico de la Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato HESPÉRIDES*. Granada, pp. 235-258.
- PAGÉS, J. (1997). «La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y sombras de los nuevos planes de estudio», en *Investigación en la Escuela*, nº 31, pp. 89-98.
- PÉREZ, A. (1993). *La interacción teórica-práctica en la formación docente*. Santiago de Compostela.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona. Paidós/MEC.
- THORTON, S. J. (1991). «Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies.» SHAWER, J. P. (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York, Macmillan, pp. 237-248.
- VALLS, R. *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia.

CAPÍTULO II

NACIÓN E HISTORIA

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Ramón López Facal

IES Pontepedriña (Santiago de Compostela)
rfacal@teleline.es

«El elogio del pasado es una astucia de aspirantes a privilegiados» (J. A. Marina)

El papel de la historia en el sistema escolar ha sido, tradicionalmente, el de contribuir a crear una identidad nacional, difundiendo una determinada interpretación del pasado que facilitase la asimilación de símbolos y creencias compartidas entre la población. En España este proceso ha sido menos eficiente que en otros Estados europeos debido, entre otras causas, a la debilidad del propio sistema escolar hasta fechas relativamente recientes. En los últimos tiempos asistimos a un creciente sentimiento de crisis acerca del papel que debe jugar hoy la enseñanza de la historia en una sociedad democrática y pluralista en la que, por una parte emergen nuevos referentes nacionales que cuestionan el antes hegemónico nacionalismo español y, por otra, ante la crisis del modelo de Estado-nación nacido de las revoluciones liberales, en un mundo cada vez más globalizado.

En las siguientes páginas se analizan los orígenes de la historia enseñada; las limitaciones que ha tenido en el proceso de *nacionalizar* a la población española a lo largo del siglo XIX; la formación y características de la imagen tópica del pasado que se ha venido reflejando en los libros de texto; las tres variantes básicas del nacionalismo español formuladas a finales del siglo XIX y presentes a lo largo del siglo XX y el papel *desnacionalizador* jugado por el franquismo a lo largo de cuarenta años. Por último, concluimos con algunas consideraciones sobre la situación creada a partir de los años setenta. En esta apretada síntesis de casi dos siglos nos hemos visto obligados, en aras de una mayor brevedad y claridad expositiva, a prescindir de muchas referencias documentales en las que apoyar la argumentación y que hemos manejado en otras ocasiones; esperamos que las referencias bibliográficas que se indican ayuden a aquellas personas interesadas en este tema a suplir esta limitación.

LIBERALISMO, NACIONALISMO Y ORÍGENES DE LA HISTORIA ESCOLAR

Durante el Antiguo Régimen el estudio de la historia estaba excluido del currículum escolar, heredero en gran medida de la tradición escolástica medieval, aunque matizado por el pensamiento humanista de los siglos XVI y XVII (BRUTER, 1997). Los libros de historia publicados en los siglos XVII y XVIII fueron fruto de las preocupaciones intelectuales de carácter privado y su divulgación se produjo al margen de las instituciones escolares. Su única presencia en el sistema escolar era la que tenía en los colegios de jesuitas, dedicados fundamentalmente a la educación de la nobleza; se incluía en ellos, junto a la historia sagrada, la historia de la antigüedad clásica y una breve historia de España (o del país en el que estuviese radicado el colegio). Como ha señalado Raimundo CUESTA (1997) «sería un anacronismo buscar en la época moderna programas, manuales, cursos u horarios específicos para la Historia», aunque fue precisamente entonces cuando empezó a codificarse la estructura formal que, con algunos cambios, ha llegado hasta la actualidad: se situaban los orígenes en los tiempos bíblicos (historia sagrada) con los que se hacía enlazar la época clásica (Grecia y Roma) y se continuaba en una serie de dinastías reales, protegidas por la providencia, y completadas con las figuras de algunos héroes o grandes guerreros (VALLS, 1991a).

Durante el siglo XVIII empezó a desarrollarse cierto interés por la literatura histórica con finalidad educativa *ad usum delphini*, al extenderse la creencia de origen humanista, de su virtualidad para los futuros dirigentes que obtendrían así modelos de comportamiento en sus posteriores responsabilidades. Algunos ilustrados, como Voltaire, reformularon el concepto de historia en una dirección más moderna que sería, posteriormente, la asumida por el liberalismo. Proponiendo por una parte, la necesidad de incluir aspectos jurídicos y económicos superando la mera relación de acontecimientos políticos; por otra, considerando que el protagonismo no correspondía únicamente a reyes y gobernantes sino a la nación, en sentido moderno: al conjunto de personas que participan en el gobierno y la creación de riquezas de un país:

[La Historia] «tratará de averiguar cuáles han sido el vicio radical y la virtud dominante de una nación; por qué ha sido poderosa o débil en el mar; cómo y hasta que punto se ha enriquecido desde hace un siglo; los registros de las exportaciones pueden decírnoslo. Querrá saber cómo se han establecido las artes, las manufacturas; las seguirá en su paso y en su vuelta de un país a otro. En fin, los cambios en las costumbres y en las leyes serán su gran tema. Se sabría así la Historia de los hombres en vez de conocer una pequeña parte de la Historia de los reyes y de las cortes» [Voltaire, 1774: *Nuevas consideraciones sobre la historia*]

Este tipo de consideraciones, bien conocidas en medios intelectuales, tuvieron escasa incidencia entre los primeros liberales. La vieja concepción moral de la historia, *magistra vitae*

conforme a la manida frase ciceroniana, siguió siendo hegemónica tanto en obras generales como en las destinadas a la enseñanza. Por su parte, los revolucionarios franceses enfrentados al Antiguo Régimen estaban más interesados en fundamentar sus aspiraciones políticas en la voluntad de los ciudadanos constituidos en «nación» que en las, entonces sospechosas, legitimidades históricas.

Pero muchos liberales fueron pronto conscientes de la utilidad política de la historia para justificar —paradójicamente— las transformaciones revolucionarias. Así, los dirigentes de la I república francesa, al ser atacados por ejércitos absolutistas extranjeros, no dudaron en movilizar «a todos los franceses» incorporando a un discurso netamente liberal (la lucha por las libertades frente al despotismo) la defensa de la Francia «inmortal» (histórica) contra la agresión extranjera. Y el invento les resultó extremadamente eficaz. La misma idea se abrió paso entre los liberales españoles de principios del XIX: la necesidad de lograr un compromiso con los partidarios del absolutismo para afrontar con ellos la lucha contra los franceses y afrontar, al tiempo, las reformas liberales explica su preocupación por entroncar las innovaciones legislativas en viejas tradiciones medievales (concejos, Cortes) o con el pensamiento de Vitoria, Suárez o Mariana. En este sentido es muy significativo el consejo de Jovellanos¹ a Marina en 1808: «para sacar de ellos [los gobernantes] algún partido convendría argüirles no tanto con razonamientos como con los hechos de la Historia». El discurso nacionalista de raíz étnica fue así asumido con naturalidad y oportunidad por los liberales españoles como instrumento de agitación en su particular proceso de construcción nacional aunque tuvo escasa incidencia en la legislación aprobada. No fue asumido, inicialmente, por los sectores reaccionarios que desconfiaban del protagonismo atribuido a la nación —a las masas populares— prefiriendo basar la cohesión social en la lealtad a valores propios del Antiguo Régimen: la monarquía y, sobre todo, la religión.

El control del sistema escolar ha sido uno de los instrumentos básicos para la consolidación de los procesos de construcción nacional y así fue percibido por sus primeros protagonistas. El triunfo de un Estado constitucional, basado en la igualdad jurídica y las libertades individuales, solamente era posible si se asentaba en un amplio cuerpo de *ciudadanos*, es decir, un conjunto de individuos conscientes, que asumiesen los nuevos derechos políticos y participasen en los asuntos públicos. Quintana (1813) —inspirándose en el informe Condorcet— fue el primero en formular en España las líneas maestras de la argumentación liberal aunque, debido a circunstancias bien conocidas, este proyecto educativo no se materializó hasta el plan Pidal de 1845 y la ley de Moyano de 1857. Resulta significativo que todavía plantease la enseñanza de la historia de acuerdo a los viejos criterios morales, considerando inadecuado incluirla en la educación primaria dirigida a personas destinadas a «ocupaciones laboriosas»;

¹ Citado por Beramendi, 1992, p. 126.

limitaba su estudio para la minoría que debía adquirir «conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada»²; concibiéndola, como en la antigüedad clásica, como una variedad de la literatura.

Hasta 1850 hemos identificado menos de un centenar de libros de historia de España que, probablemente, se utilizaron como manuales escolares (LÓPEZ FACAL, 1999). Los que alcanzaron mayor difusión (Iriarte, Duchesne-Isla) se habían redactado en el siglo XVIII y de acuerdo a valores propios del Antiguo Régimen; otros (como el de Gómez Ranera) se inspiraron en estos, plagiando incluso una parte de los contenidos. Fue a partir de 1850, año en el que se inició la publicación de la Historia General de España de Modesto Lafuente, cuando empezaron a difundirse los tópicos más conocidos sobre la historia de España, llamados a tener una larga continuidad.

Proliferaron a partir de entonces los manuales escolares en los que se recogía el modelo explicativo romántico del liberalismo doctrinario, propio de los moderados isabelinos, plasmando una ideología extremadamente conservadora en la que se aunó una tradición historiográfica arcaica, tradicionalismo religioso (providencialismo, exaltación acrítica del papel de la iglesia y del catolicismo), una moderada ideología liberal (defensa de la monarquía parlamentaria, fe en el progreso) y consideraciones de raíz romántica (exaltación del pasado o la existencia de un carácter peculiar de los españoles, condicionado por factores naturales y por la historia) contribuyendo a identificar al pueblo español como sujeto activo de la historia nacional. La historia de España, que desde 1836 ha formado parte de todos los planes de estudio en la educación secundaria, pasó a asumir desde entonces un papel central en la difusión de la ideología nacionalista.

HISTORIA PARA LA FORMACIÓN DE ÉLITES

Hasta los años setenta del siglo XX el sistema escolar ha sido en España extremadamente elitista. La enseñanza primaria se limitó durante décadas a enseñar tan sólo la lengua castellana (desconocida para una parte importante de la población) y la religión católica. Parece que se atribuía a la primera una finalidad nacionalizadora elemental (era necesario hacer comprender la lengua de la administración, la justicia y la política) y a la segunda, la creación del consenso social básico basado en la sumisión a los principios religiosos que imponían la resignación y el acatamiento del orden establecido. Hasta los últimos años del siglo XIX la enseñanza de la historia sólo era obligatoria en el nivel secundario.

Tras los iniciales titubeos del primer liberalismo, se impuso en toda Europa un concepto de nación que excluía a la inmensa mayoría de la población y del que se derivaba un sistema

² El texto íntegro del informe Quintana en MEC (2ª ed. 1985) tomo I, pp. 377-417.

electoral extremadamente restrictivo. En la España isabelina el número de personas con derecho a voto fue siempre inferior al 4% de la población total³. Si el ejercicio de la soberanía se limitaba a un número tan reducido, era coherente que no existiese la menor preocupación en extender a otras capas de la población la formación en los valores patrios que se suponía que proporcionaba la historia⁴.

Como es sabido, la burguesía liberal pronto prefirió aliarse con la nobleza y el clero, ante el creciente temor a las demandas democratizadoras de las clases más bajas. Esta alianza se plasmó tanto en el ordenamiento jurídico como en su desinterés por potenciar otras instituciones *nacionalizadoras* (incluido un sistema de educación *nacional*) que no fuesen las meramente represivas: en la época isabelina se procedió a la construcción de cárceles en cada uno de los recién creados partidos judiciales, mientras que hasta la segunda república no existió ningún plan *nacional* de construcciones escolares. La fundación de institutos de segunda enseñanza iniciada entre 1845 y 1849 se frenó a partir de esta fecha, no sólo por motivos financieros sino fundamentalmente por motivos ideológicos: La estrecha alianza de los moderados con la iglesia propició la potenciación de los seminarios como centros educativos para la pequeña y mediana burguesía; a partir de la Restauración este papel fue asumido por centros privados religiosos (en el curso 1859-1860 existían en España 59 institutos y 48 colegios privados; en 1890-1891 se mantenía el número de institutos en 59 mientras que los colegios religiosos ascendían a 511).

Atraso económico e ignorancia son dos aspectos de una misma situación sobre la que se asentó la frustración política. La desesperante lentitud de las transformaciones económicas se reflejó en los escasos cambios en la estructura social con dos tercios de la población activa ocupada en la agricultura hasta el final del siglo XIX. La mayoría de la población, analfabeta, quedaba al margen de la vida política salvo en momentos de crisis, en las que era fácilmente manipulable. Las carencias educativas y las elevadas tasas de analfabetismo repercutieron en la vida política y económica, en el déficit de capital humano que los economistas señalan como uno de los fundamentos del desarrollo. Pocas eran las personas que podían identificarse con un Estado que mantenía el ciclo pre-liberal de «extracción-coerción» sin proporcionar servicios, ni crecimiento económico, ni siquiera seguridad. La precariedad de este modelo de Estado fue un factor decisivo en la debilidad del proceso de construcción nacional español y no la ausencia de un discurso de agitación nacionalista que es perceptible en la prensa y los manuales

³ El número de electores osciló entre un máximo —previsto en la ley electoral de Espartero de 1854— de 896.000 (de los que llegaron a contabilizarse 485.000 votos en los que hay que incluir un elevado porcentaje de fraude) y el mínimo de la ley de 1846, con el gobierno de Isturiz, que reconocía 99.000 electores —contabilizándose 65.000 votos en total— mientras que la población total rondaba los 15.000.000 de personas.

⁴ Resulta significativo que se implante en la enseñanza primaria coincidiendo, casi, con la extensión del sufragio universal, o que *no* se incorporase a la educación de las niñas antes de reconocer el derecho a voto a las mujeres.

escolares de la época. La mayor parte de la gente quedaba al margen de los mensajes nacionalizadores, pero tampoco fueron asumidos por una oligarquía que prefería la alianza con los antiguos sectores privilegiados, que enviaba a sus hijos a colegios religiosos o los formaba por medio de preceptores domésticos y que, en cualquier caso, desconfiaban de valores liberales que llegaban a percibir como contradictorios con la iglesia o la corona. Lo mismo sucedía con las elites locales (caciques) que desconfiaban de las doctrinas progresistas que implicaban la formación ideológica y la participación popular que encerraban el peligro evidente de apartar a las masas populares de las lealtades tradicionales a la religión, las costumbres y los poderes locales. Esta actitud concuerda con la escasa difusión de iniciativas de identificación nacional-patriótica promovidas por los poderes locales; en España apenas hay monumentos a héroes «nacionales» como en otros países europeos, con la excepción de los que tuvieron alguna vinculación con la localidad en la que se han erigido. Como han señalado Borja de Riquer (1994) o Álvarez Junco (1998), el predominio de una élite conservadora llevó a establecer como prioritario la defensa de la propiedad capitalista y la reconciliación con la iglesia católica otorgando escasa importancia a las tareas de construcción nacional que se consideraron casi innecesarias. La ausencia de símbolos comunes compartidos (monumentos a héroes nacionales, placas conmemorativas, bandera, himno...) no tiene parangón en Europa.

CONSTRUCCIÓN DEL ESTEREOTIPO DE HISTORIA DE ESPAÑA DURANTE EL SIGLO XIX

Hasta la publicación de la magna historia de Modesto Lafuente, la obra más importante de Historia de España fue la publicada por el jesuita Juan de Mariana en 1592 (en 1601 la edición castellana) con la finalidad de dar a conocer, fuera de España «*los principios y los medios* [por los que España] *se encaminó a la grandeza que hoy tiene*». Su declarada voluntad de exaltar la monarquía hispánica, tras la incorporación de Portugal por Felipe II, facilitó la identificación de la *Hispania* que se menciona en la primera edición latina por *España* (territorios peninsulares de la monarquía de los Austrias) y su continuidad temporal desde la época romana. Percibir la península ibérica en el siglo XVI como una unidad política llevaba a no diferenciar tampoco una diversidad del pasado que sería contradictoria con la explicación de esa «grandeza» o unidad alcanzada. Y así, uno de los hitos históricos fundamentales de su narración (capítulos 3 a 5 del libro 3º) como es la historia de Viriato frente a Roma («*el libertador se puede decir casi de España*») pasó posteriormente —tras la independencia de Portugal en 1640— y gracias en buena medida a la obra de Mariana, a incorporarse a la mitología nacionalista de dos naciones diferentes. El etnopatriotismo de Mariana explica el entusiasmo con que fue acogida su obra por los protonacionalistas ilustrados del XVIII (el jesuita Miñana le añadió nuevos capítulos) y por el nacionalismo liberal del XIX, llegando a ser continuada todavía en la segunda mitad de ese siglo por un republicano como Eduardo Chao.

La historia de Mariana fue la principal fuente de la historiografía escolar, e incluso culta, hasta mediados del siglo XIX; su influencia en manuales escolares se prolongó incluso hasta principios del siglo XX. En ella se inspiraron los versos redactados por Isla en el siglo XVIII, cuando tradujo y adaptó el que quizá haya sido el primer libro de historia de España escrito con una finalidad inequívocamente educativa: el que el jesuita francés Duchesne escribió para la educación de los nietos de Felipe V; estos versos fueron profusamente utilizados en diversos manuales del siglo XIX (Gómez Ranera y Sánchez Casado, entre otros).

Pero desde la segunda mitad del XIX la historia de España de referencia será la obra de Modesto Lafuente. Tuvo un éxito incontestable al acomodarse a los esquemas del liberalismo moderado o conservador que fue la ideología hegemónica entre la burguesía española de la segunda mitad del XIX y primer tercio del siglo XX. Su moderado liberalismo quedaba bastante diluido en el discurso providencialista y de apología de la monarquía y todo ello unido a un nacionalismo explícito y apasionado. Este discurso será dominante en los manuales escolares, pero con cierto retraso —lo que ha sido habitual en la literatura escolar— y sólo resulta evidente a partir de la Restauración.

En la obra de Lafuente el protagonismo histórico corresponde inequívocamente a la nación española que concibe como una proyección hacia el pasado del modelo de Estado liberal-burgués que se estaba construyendo durante el reinado de Isabel II. Buscó en el pasado los orígenes y precedentes de los elementos básicos que integran la concepción liberal-doctrinaria de la nación, articulando el concepto de nación (o «patria») a partir de los siguientes elementos:

—La idea de SOBERANÍA TERRITORIAL: la nación —España— está formada por un territorio con cierta unidad, delimitado por unas fronteras que vienen determinadas en gran medida por una realidad geográfica «natural» que, dentro de su diversidad, le confieren coherencia interna al conjunto.

—La UNIDAD LEGISLATIVA Y POLÍTICA: existe la nación cuando se manifiesta cierto grado de unidad política, con un gobierno «central» y un sistema legislativo común (visigodos, reyes católicos o borbones).

—La IDENTIDAD NACIONAL COMÚN: fruto del CARÁCTER COMÚN de los habitantes que viven en el mismo territorio quienes, condicionados por el medio geográfico, expresan comportamientos esencialmente idénticos.

—La UNIDAD RELIGIOSA (contribución esencial de los moderados, común con el pensamiento tradicionalista y que los diferencia del liberalismo progresista). La iglesia católica como institución y la religión misma contribuyeron a forjar la identidad común de los españoles.

El resultado es una concepción típicamente organicista, similar a las que se están desarrollando en otros países europeos (Alemania, Italia y, de forma más matizada en Francia), y difundida de forma generalizada tras las guerras napoleónicas. En este concepto se excluyó, o

quedó en segundo término—incluso entre historiadores liberal progresistas y demócratas— la idea de soberanía nacional. Y si existe algún historiador progresista, como Paxot i Ferrer⁵ que critica el papel que la historiografía dominante atribuía al catolicismo como elemento básico de la unidad e identidad nacional, no lo hace desde la perspectiva racionalista ilustrada del *contrato social*, sino desde la reivindicación de la existencia de una realidad anterior al cristianismo que él sitúa en la época ibérica: en su opinión ya existía entre los iberos, de manera latente, un cierto sentimiento *nacional*, y un *carácter nacional* que fueron el origen de la nación española. La nación española que se identifica con el pueblo español tiene en la historiografía romántica, fuese cual fuese su sesgo ideológico, un carácter intemporal, eterno:

«La personalidad de los pueblos, a la que los escritores modernos apellidan nacionalidad, la constituyen la raza, la lengua y la Historia, y donde quiera que estos tres vínculos unan a los hombres, el separarlos es una obra violenta y antiprovidencial»⁶.

Lafuente y toda la historiografía romántica establecen una diferencia implícita entre esa nación eterna (o el «carácter español» que remontan por lo menos a los iberos) y la construcción jurídica del Estado que es la que da carta de naturaleza y legitimidad histórica al Estado en el que se resume la nación. La historia de España viene marcada por el progreso desde los tiempos primitivos en los que ya existía una nacionalidad diferenciada española, hasta la época contemporánea, aunque el proceso se haya visto dificultado a veces por momentos de decadencia. Los grandes hitos son los momentos fundacionales, consumados o frustrados, en el camino de progreso que culmina en la gran obra del Estado liberal-burgués del siglo XIX.

Los historiadores románticos consiguieron reforzar la idea de continuidad histórica desde los más primitivos habitantes de la península hasta el Estado liberal con el artificio de denominar «españoles» a los pueblos de la antigüedad peninsular. No son ellos los primeros en utilizarlo en este sentido, sino que había sido dado el mismo uso por Mariana y por todos los escritores prenacionalistas del antiguo régimen⁷. Pero el significado era ahora diferente. Para Mariana «españoles» era una traducción literal de *hispani* que figura en la edición latina de su obra, de acuerdo a los autores clásicos en los que se inspiraba; es decir, habitantes de *Hispania*, que obviamente traduce por España. Lo que durante siglos no había sido más que una mera referencia geográfica (*Hispania*) se utilizó a partir del siglo XIX con un significado ana-

⁵ Citado por Cirujano *et al.*, p. 88.

⁶ Borrego, A. 1848. p. 133

⁷ «De estos celtas y de los españoles que se llamaban iberos, habiéndose entre sí emparentado, resultó el nombre de Celtiberia con que se llamó gran parte de España.» Mariana, Historia General de España, libro primero, cap. XIV.

crónico⁸; y así los *hispani* de Plinio, Tácito o Strabón se convirtieron en españoles, pero llenando este término con un nuevo contenido político—equiparable a «ciudadanía»— que solamente era posible comprender a partir de las revoluciones liberales.

Los libros de texto se han caracterizado, hasta fechas muy recientes, por su arcaísmo historiográfico—y pedagógico—. Como ya he mencionado, incluso el pensamiento moderado de Lafuente tarda en tener su reflejo en los manuales y cuando esto sucede—durante la Restauración— se mantiene de forma hegemónica hasta la etapa franquista, cuando ya emergían nuevos paradigmas más modernos, como el positivismo o *método histórico*.

A partir de la Restauración el protagonismo de todas las historias escolares correspondió ya a la nación española (y no a la monarquía). La impronta que el nacionalismo romántico imprimió a la historiografía española, sobre todo a la escolar, fue tan fuerte que influyó incluso en historiadores positivistas y en los libros de texto institucionistas. Las diferencias de discurso presentes en los manuales de diferente signo ideológico son menores que las coincidencias; la mayoría de ellas están relacionadas con los procesos de *modernización* de los siglos XVIII y XIX en los que las discrepancias ideológicas se hacen más patentes, mientras que las coincidencias derivan de un común concepto de nación histórico-organicista.

Resumimos a continuación los elementos básicos de la narración histórica que reflejan los manuales escolares:

a) *El carácter nacional*

A lo largo de la historia el pueblo español ha manifestado una psicología (*volksgeist*) o carácter esencialmente común, condicionado por las características físicas del accidentado territorio peninsular—desde los más remotos pobladores que se enfrentaron con cartagineses y romanos, hasta los guerrilleros antibonapartistas— destacando como principales virtudes el valor, el idealismo, la austeridad, la religiosidad, la generosidad y desprendimiento y, sobre todo, la apasionada defensa de la independencia nacional. También se mencionan algunos defectos, como un individualismo extremado que impide la participación en esfuerzos colectivos, la inconstancia e indisciplina y el escaso apego al trabajo productivo

Como ha observado Álvarez Junco⁹, pueden identificarse algunos rasgos sobre un supuesto «carácter español» (que tanto éxito alcanzaron—hasta la actualidad— dentro y fuera de nuestras fronteras) en la literatura del XVIII, aunque esos tópicos, recibieron el impulso definitivo

⁸ Como es sabido, la utilización del término España para referirse a los territorios peninsulares de la monarquía hispánica es muy anterior, y está presente en autores protonacionalistas como Cervantes (*El cerco de Numancia*), Quevedo (*España defendida*, 1609), o Saavedra Fajardo y, sobre todo, por ilustrados como Forner, Cadalso o Meléndez Valdés. Pero no debe confundirse el «amor a la patria» preliberal con un sentimiento político nacionalista.

⁹ 1998, pp 425 y ss.

a partir de los años 30 del siglo pasado, al regreso de los exiliados de la *década ominosa*. El contacto con obras escritas por franceses e ingleses durante el exilio fue para muchos intelectuales un revulsivo que les ayudó a hacerse conscientes de la necesidad de construir una identidad nacional basándose, precisamente, en la reelaboración e interpretación del pasado, tratando de «*hacer a la nación española una nación, que no lo es ni lo ha sido hasta ahora*»¹⁰. Los tópicos nacionalistas se alimentaron de la nueva mentalidad romántica que triunfaba en Europa, y fue precisamente fuera de España donde el mito del *carácter español* adquirió una nueva dimensión que sorprendentemente apenas tenía nada que ver con los tópicos utilizados por escritores europeos de los siglos precedentes¹¹.

b) Los primeros pobladores

Ese «carácter» español se refleja a lo largo de la historia. Así los «primeros pobladores» iberos ya se distinguieron en su lucha por la «independencia nacional» frente a los fenicios, los cartagineses y, sobre todo, frente a los romanos. La identificación de estas primitivas guerras tribales con luchas por la independencia nacional desaparecerá en los textos más rigurosos de principios del siglo XX, vinculados al movimiento institucionista, pero se mantendrán en los de orientación tradicionalista, pasando de ahí a la literatura escolar franquista.

c) Los visigodos como fundadores de la nación española

La identificación de las luchas de los pueblos prerromanos con la *defensa de la independencia de la patria* puede rastrearse en escritores protonacionalistas (como Mariana o Iriarte), pero no ocurre lo mismo respecto a la caracterización de los visigodos con el origen

¹⁰ Alcalá Galiano, 1835. Citado por Álvarez Junco (1998, p. 428).

¹¹ El arquetipo de español bravo, sentimental, religioso, valiente, etc. respondía en gran medida a la idealización de las aspiraciones de los legitimistas europeos que después de la ola revolucionaria veían en la España de Fernando VII o en las revueltas carlistas un ejemplo de la fidelidad al rey y a la religión, un país leal a su *identidad*. Por supuesto que no se trataba de la fascinación por un posible modelo a imitar, sino más bien de la añoranza —desde una cómoda superioridad material— por un inexistente e idealizado tiempo pasado (la sociedad tradicional del Antiguo Régimen) en el que las clases populares «ocupaban su lugar», asumían las relaciones de dependencia y no cuestionaban la tradicional jerarquía de valores. Este tópico, recogido por la abundante literatura romántica y libros de viajes, fue recibido de manera ambivalente por los intelectuales liberales españoles. Fue rechazado por algunos, como Larra, que apostaban por una transformación modernizadora de España. Pero acabó por ser asumido por el imaginario colectivo de conservadores y progresistas. Desde mediados del siglo XIX nadie puso en duda, dentro o fuera de España, que existía un carácter español bien definido, dando lugar a una de las identidades colectivas más universalmente aceptadas. Los estereotipos presentes en la literatura romántica europea, como *Hernani* de Víctor Hugo o, en mayor medida en *Carmen* de Merimée (especialmente en la versión operística de Bizet) tendrán continuidad años más tarde, revestidos de la exaltación nacionalista española, en los *Episodios Nacionales* de Galdós o en las patrioterías zarzuelas de la Restauración, como *Cádiz* o *Trafalgar*.

de la *nación* española. Esta identificación está ausente en los escritores humanistas e ilustrados (Marina, Isla, Iriarte, Masdeu, ni siquiera lo hace Ascargorta en 1806). Sin embargo, desde mediados del XIX¹² se convertirá en uno de los tópicos más duraderos —todavía reivindicado hoy por la Real Academia de la Historia¹³. Se atribuirá a los visigodos el logro de la *unidad política de España* (o el primer Estado nacional) al constituir la primera *monarquía hispánica* que ejerció su dominio sobre todo el *territorio nacional*. Lafuente afirmaba a mediados del siglo XIX que «*en los tiempos de Alarico II. . . es cuando se ven formadas las tres grandes naciones neolatinas, Italia, España, Francia. . .*» y más de un siglo después, todavía se podía encontrar en un libro de texto de amplia difusión *perlas* como la siguiente:

«2.6. La unidad territorial. Con la expulsión de los bizantinos, conseguida casi totalmente por Sisebuto (612-621) —primer rey con verdadero interés en desarrollar una cultura nacional— (...) queda por fin conseguida la unidad territorial. Con ella puede afirmarse que se inicia también un sentimiento general de nacionalismo, hasta entonces ausente en la mayor parte de la población» (CENTENO et al, 1977; p. 60).

d) La Reconquista

La historiografía romántica asumió los valores xenófobos, antiislámicos y antijudíos, de la literatura española precedente. Los «moros» se convirtieron en los «otros» por antonomasia *contra* los que construir el imaginario nacional como recientemente ha analizado Eduardo Manzano¹⁴. La identificación de español = católico únicamente será cuestionada por los autores de manuales escolares de tendencia progresista del primer tercio del siglo XX (Altamira, Ballester). Se exalta la mítica batalla de Covadonga como el acto simbólico de refundación de la nación española, tópico recurrente hasta la reforma de los textos escolares posteriores a 1970¹⁵.

¹² La primera referencia de este tipo la he localizado en Rabbe (1824): «*Pero se ve, contando desde este rey [Eurico], que comenzaron los afectos nacionales de los Españoles á dirigirse hácia los príncipes de esta stirpe*» (p. 86). Rabbe relaciona estos «afectos» con la publicación del *Fuero Juzgo* lo que está en consonancia con la importancia reconocida a las leyes como expresión del carácter nacional entre los primeros nacionalistas románticos.

¹³ Eloy Ruano Benito, 1998. «En principio fue el nombre», *vid.* pp 20-22. En Real Academia de la Historia, *España, reflexiones sobre el ser de España*. Madrid.

¹⁴ Manzano, E., 2000. «La construcción histórica del pasado nacional», en PÉREZ GARZÓN et al. *La gestión de la memoria*. pp 35-62.

¹⁵ El mito sólo se mantiene actualmente en ambientes, política o historiográficamente, extremadamente conservadores. Por ejemplo, en la obra ya mencionada de Ruano Benito (p. 23) todavía se pueden leer frases como: «... a partir del «*grano de mostaza*» de Covadonga, semilla que había de fructificar en el frondoso árbol de su total recuperación...» [RAH, op. cit.].

La idea de la «reconquista» de *España perdida* frente a unos «extranjeros» (jextranjeros durante casi ocho siglos!) en una lucha «constante» será otro de los tópicos más consistentes de la historiografía española, tanto culta como escolar. Suele relacionarse esta «pérdida» de España con los vicios morales, los enfrentamientos internos y la corrupción de costumbres de los godos (o de los hispanogodos) de acuerdo con la vieja interpretación moral y moralista de la historia. La *reconquista* se presenta por consiguiente como una *prueba* que han debido pasar los *españoles* para expiar sus pecados y sólo con su unión (*unión nacional*) lograron consumir al fin la recuperación de la patria.

e) Los reyes católicos

Su reinado constituye, sin duda, el momento culminante para el nacionalismo español del XIX (y gran parte del siglo XX). En la historiografía anterior estaban presentes todo tipo de elogios hacia estos monarcas, pero en ningún caso aparecía —no podía aparecer— esa identificación con un concepto que sólo a finales del siglo XVIII comenzó a adquirir el contenido político que desde entonces se le ha dado: la unidad *nacional*. La literatura histórica del siglo XVIII (Isla, Iriarte o Masdeu) destaca que el principal mérito de los reyes católicos fue el de haber culminado la reconquista; ni siquiera Rabbe, en 1824, menciona la unidad nacional durante ese reinado. Tampoco los libros escolares de mayor difusión en la primera mitad del XIX (Juan Cortada o Díaz de Rueda, por ejemplo) incluyen la menor referencia en este sentido. Pero desde mediados de ese siglo, a partir de la publicación de la obra de Modesto Lafuente, la identificación con la unidad nacional se convierte en un lugar común que sólo permanece ausente en la reedición de obras escritas con anterioridad. Las alabanzas hacia estos monarcas no proceden sólo de autores moderados, conservadores o integristas, sino que incluso republicanos, como Felipe Picatoste, se deshacen en elogios, aunque lo que prefiera destacar sea su enfrentamiento con la nobleza:

«Castilla, como si saliera de un mal sueño, pasa de la anarquía y la miseria á la época más brillante y gloriosa de su Historia bajo el cetro de unos reyes que quitan el obstáculo principal para todo progreso: el poder y la ambición de los nobles» (PICATOSTE, 1884).

f) La monarquía de la casa de Austria

En contraste con los reyes católicos, los Austrias han sido tratados con frialdad e incluso con dureza durante la mayor parte del siglo XIX. Las razones estarían, por una parte, en la tradición ilustrada del siglo XVIII que asumió la sesgada interpretación elaborada desde los primeros años del reinado de Felipe V, que acentuó los rasgos más negativos para caracterizar la etapa anterior y resaltar, por contraste, los beneficios de la nueva dinastía. A esta tradición se sumó el frontal rechazo de los liberales por aquellos rasgos que consideraban más execrables

del antiguo régimen en España: Inquisición e intolerancia religiosa, supresión de las «libertades» tradicionales (represión de la revuelta comunera, ejecución de Juan de Lanuza) y que relacionaban con el *absolutismo* de la casa de Austria. Los manuales escolares del siglo XIX suelen identificar a la casa de Austria con el inicio de la «decadencia» de la «nación española», considerando que incluso los Austrias *mayores* (Carlos I, Felipe II) se habían equivocado al dedicar la mayor parte de sus esfuerzos a empresas exteriores olvidando las *verdaderas* preocupaciones de la *nación*, representadas, entre otros, por los comuneros. En el último tercio del siglo XIX se asiste a la reivindicación de la obra de estos monarcas desde una triple perspectiva: por el tradicionalismo católico (Menéndez Pelayo y el pensamiento neocatólico) que destacaron positivamente su intransigencia religiosa contra la reforma protestante; por Cánovas y el liberalismo conservador, que añoran la proyección internacional de la monarquía de los Austrias en contraste con el limitado papel del Estado español en la política imperialista de su época; y por el liberalismo progresista de los institucionistas (Altamira) que reivindican la proyección de la cultura hispánica en América. De ahí que, ya en el siglo XX, se perciba en los libros escolares una valoración extraordinariamente positiva de los primeros Austrias, centrando las críticas únicamente en los monarcas del siglo XVII.

g) El siglo XVIII

La valoración de esta centuria empieza a ser más divergente, en función del sesgo ideológico de historiadores y autores de manuales. Prácticamente ausente en los manuales de la primera mitad del XIX fue, por lo general, positiva entre los liberales. Modesto Lafuente no oculta su entusiasmo por los Borbones; y así, mientras llama «austriacos» incluso a los monarcas hispanos del siglo XVII, afirma por el contrario que, a los pocos años de ceñir la corona española «Felipe [V] no es ya un príncipe francés, sino el monarca español» (Tomo I, p. 121). Pero entre los escritores antiliberales del último tercio del XIX, se inició una revisión crítica del siglo precedente, censurando los esfuerzos modernizadores de los ilustrados como extranjerizantes y contrarios a la tradición española, al tiempo que se exaltaba, como acabamos de decir, la política de intransigencia religiosa de los Austrias.

h) El siglo XIX

Este siglo, y el duro enfrentamiento ideológico que se desarrolló en ese periodo quedó prácticamente excluido de los contenidos de los manuales escolares; sólo empezó a ser mencionado en obras de la etapa restauracionista. El único acontecimiento al que se prestó especial atención, con valoraciones coincidentes, fue la llamada, desde mediados del XIX, *guerra de la Independencia* contra los franceses (1808-1814). La mitificación de aquel conflicto —mitificación iniciada coetáneamente en los ambientes liberales de Cádiz y que tardó en ser asumida por el pensamiento más conservador— pasó a ser el eje retórico fundamental sobre el que

giraría el nacionalismo español del XIX y primer tercio del XX (ÁLVAREZ JUNCO, 1994). Los sitios de Zaragoza y Gerona fueron reinterpretados sistemáticamente como modernas reediciones de Numancia y Sagunto. Esta tradición se mantuvo hasta los años 50 del siglo XX. En sentido contrario puede sorprender la nula atención que se le presta a la pérdida de la mayor parte del imperio colonial durante el reinado de Fernando VII (no se menciona en ningún libro de texto) en contraste con lo que ocurrirá con la pérdida de las colonias en 1898, de muchísima menos importancia territorial y económica y que, como es bien conocido, supuso un verdadero revulsivo entre los intelectuales de la época. La explicación es compleja (ÁLVAREZ JUNCO, 1997). La primera guerra de independencia de las colonias americanas fue percibida, incluso por los liberales más destacados de un país escasamente *nacionalizado* (en el que ni siquiera las elites asumían formar parte de un proyecto común, compartido con toda la población) como un asunto casi privado del monarca quien, por culpa de sus iniquidades había merecido el castigo de perder algunas de sus *propiedades*. Pervivía pues una mentalidad pre-nacional propia del antiguo régimen. Mientras que, a partir de los años sesenta (campana de Prim en Marruecos), incluso los sectores más tradicionalistas católicos empezaron a asumir la identidad nacional como elemento central de cohesión social, y las campañas exteriores serán interpretadas —es necesario insistir que nos referimos siempre a la minoría con acceso a la información— como un proyecto nacional. En este cambio jugó, sin duda, un papel relevante la escolarización de las clases medias.

TRES FORMAS DE ENTENDER EL NACIONALISMO ESPAÑOL

Los conservadores

A partir de la Restauración comienza a cambiar el panorama educativo e historiográfico. Por una parte se reelaboró el pensamiento historiográfico de los conservadores, muy condicionados por el proyecto político de Cánovas. El nuevo concepto de nación de la Restauración canovista estaba íntimamente relacionado con una determinada interpretación de la historia. La llamada «constitución interna» de la nación se fundamentaba en la legitimidad histórica de dos instituciones: Monarquía y Cortes. La RAH (Real Academia de la Historia), bajo dirección de Cánovas, asumió el compromiso político de afrontar el estudio del pasado desde una perspectiva científicamente aceptable, acorde con el *espíritu positivo* de la época, pero sin romper con la interpretación providencialista de la historiografía *moderada*, de la que era heredera. Su *Historia General de España* (nunca completada) cambió el concepto de historia y el modelo de trabajo del historiador, orientado ahora a la producción de monografías que hicieran posible las síntesis y reinterpretaciones posteriores. Pero su influencia fue muy limitada en la enseñanza media; en parte por la desconfianza que podía existir entre los sectores más progresistas debido, su conservadurismo ideológico y que ya contaban con una referencia ideoló-

gica alternativa en la ILE. Pero quizá, en mayor medida, porque los sectores conservadores que desde aquellos años controlaban la edición de libros de texto (el cuerpo de catedráticos de instituto) carecían de una formación histórica básica¹⁶ que los moviese a cuestionarse el discurso escolar acuñado en las décadas anteriores. Quizá uno de los pocos autores que, desde posiciones conservadoras, conectó con esta nueva sensibilidad (preocupación *positivista* por el rigor documental) fue Manuel Zabala, cuyo manual (de 1883) se utilizaría todavía 35 años después de su primera edición.

Pero las dos corrientes que alcanzarán mayor influencia en la enseñanza, a partir de estos años, serán por una parte la ILE (Institución Libre de Enseñanza) y por otra el integrismo católico tradicionalista que tendrá su principal referente en la obra de Menéndez Pelayo.

La Institución Libre de Enseñanza

La ILE, nacida al margen y contra la política educativa de la Restauración, logrará su mayor influencia, paradójicamente, a partir de la creación del Ministerio de Instrucción Pública, en 1901, cuando algunos de sus miembros colaboraron activamente en los programas que desarrollaron desde allí. Algunos krausistas e institucionistas (Sales y Ferré, Moreno Espinosa, Rafael Altamira y, posteriormente, Ballester, Castells y Aguado Bleye, entre otros) deseaban difundir un nuevo modelo de historia de España que superase tópicos y prácticas rutinarias:

«El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias que el profesor relata durante la hora de clase. . . . Unas veces la conferencia es la mera repetición de un Manual que se designa como libro de texto, otras (las más, aunque no siempre por motivos científicos) se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase, lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil y que, por añadidura, será el único que ellos adquieran en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñando y así se enseña en casi todos nuestros Institutos y Universidades» (ALTAMIRA, 1895)

Los institucionistas no se interesaron sólo por los aspectos metodológicos sino también, y sobre todo, por las finalidades y los contenidos. Respecto a las primeras los autores identificados con esta corriente liberal y progresista asumieron la necesidad de desarrollar un patriotismo (nacionalismo) que envidiaban a otros países como Francia o Alemania, y que suponían que era la clave de su progreso material:

¹⁶ La universidad española no contó con una Facultad de Geografía e Historia hasta el año 1900. Por otra parte, los catedráticos de instituto tenían la competencia exclusiva para decidir los libros de texto en sus centros, con lo que llegaron a monopolizar, de hecho, su producción. A ello se unió la escasa movilidad de las plantillas y la extraordinaria longevidad de manuales que se reeditaron durante 30, 40, 50 y más años.

«La Historia propia, ha dicho un gran escritor, debe ser esencialmente nacional; en ella se debe aprender á conocer y amar á la patria, teniendo presente que nadie ama lo que no conoce. Por esta causa en el extranjero han progresado tanto en el fondo y en la forma los libros elementales de Historia; y recientemente una gran nación, que aspira al dominio europeo por el doble medio de la ciencia y de las armas, Alemania, ha dictado varias disposiciones de carácter práctico para que el ejército no abandone el estudio de la Historia.» (PICATOSTE. 1907, p. 5)

«Reflejo España, desgraciadamente, desde hace mucho tiempo, de la literatura francesa, se han seguido humildemente los escritos de esta nación respecto a nuestra patria (...) copiando los errores transpirenaicos, y no tomando los que esa Francia, tan admirable en su patriotismo, ha hecho por su propia Historia.» (PICATOSTE. 1907, p. 7)

El pensamiento progresista de la ILE estará presente de manera creciente entre el profesorado laico y liberal del primer tercio del siglo XX hasta quedar violentamente truncado por la sublevación franquista. La obra de referencia de esta corriente fue, sin duda, la *Historia de la civilización española* de Rafael Altamira (1901) de la que se realizaron varias reediciones y adaptaciones posteriores. Prefiere utilizar el término «civilización» para dar cabida a la llamada «historia interna» (economía, cultura...) y no sólo a la «externa» como era tradicional (acontecimientos políticos). Altamira asume la perspectiva liberal clásica, concibiendo la historia como un proceso de progreso que identifica con la consolidación del Estado nacional centralizado. Incorpora los recientes descubrimientos arqueológicos y los nuevos conocimientos de prehistoria.

Respecto a los tradicionales momentos clave del pasado, valora positivamente el proceso de romanización y evita referirse a la resistencia indígena como guerras «por la independencia» como venía siendo tradicional. Acepta la contribución de los visigodos a la unidad religiosa, jurídica y cultural pero condena su política protagonizada por una oligarquía insolidaria. También reconoce la superioridad cultural y organizativa de Al Ándalus que asume como una tradición *española* más. Su baremo para evaluar la historia medieval está en función de la contribución al proceso de centralización que se suponga en cada caso. Los reyes católicos son, también para él, uno de los momentos culminantes del pasado porque ponen término a las divisiones medievales e inician la construcción del Estado nacional («cristalización del ideal nacional»). Aprecia la obra colonizadora en América, aunque reconoce «abusos particulares». Justifica la expulsión de los judíos (aunque él no la apruebe moralmente) por la finalidad superior de lograr la unidad nacional. Y condena la Inquisición sin paliativos. Respecto a los Austrias considera positivas las intenciones y tareas emprendidas por Carlos I y Felipe II, aunque censura sus imprevisiones, errores e incapacidad para evitar la posterior decadencia; rechaza sus prácticas autoritarias («absolutistas») y expresa claras simpatías por los comu-

neros. Se identifica con las reformas borbónicas del siglo XVIII y presenta el siglo XIX como una lucha permanente entre los esfuerzos modernizadores de los liberales y la resistencia de la oligarquía tradicional a cualquier tipo de cambio.

En conjunto, la interpretación de la historia en ambientes próximos a la ILE conecta con la tradición positivista francesa (Lavissee) y apuesta por un nacionalismo español, laico y progresista (para la época) que racionaliza y renueva el viejo historicismo organicista romántico pero manteniendo con él abundantes coincidencias: un concepto de nación esencialista muy similar; un organicismo casi biológico más acentuado aún, y una interpretación del pasado en la que sigue siendo decisiva la perspectiva idealista al explicar el devenir en clave psicológica o metafísica que tan amplia repercusión tendría entre los intelectuales españoles hasta mediados del siglo XX (la preocupación por el «ser» de España).

El integrismo católico

A partir del sexenio democrático (1869-1874) y paralelamente a las otras dos corrientes mencionadas (liberal-conservadora del canovismo y progresista-laica de la ILE) se incrementó notablemente la producción de manuales escolares de orientación integrista. No parece ajeno a este hecho la organización de los llamados *neocatólicos* que, al distanciarse del carlismo y aproximarse al partido de Cánovas, lograron mayor influencia social, contando con el decidido respaldo de la iglesia y gracias también a la proliferación de centros escolares pertenecientes a órdenes religiosas. Su ideología apenas se diferencia del carlismo y su discurso es historiográficamente muy arcaico, políticamente reaccionario e ideológicamente sectario y excluyente: reivindican los orígenes bíblicos (los primeros pobladores de España fueron nietos de Noé); se oponen radicalmente a la teoría de la evolución; rechazan las libertades, la ilustración, el liberalismo. Se reclaman herederos de la «verdadera» tradición española, acusando de extranjerizante toda reforma o innovación progresista¹⁷.

El integrismo católico será hegemónico en los centros privados (religiosos) y su influencia será escasa en los medios universitarios¹⁸. De ahí que sus manuales escolares no utilicen como fuentes las obras de historiadores profesionales sino que sus autores de referencia sean eruditos como Balmes y, sobre todo, Menéndez Pelayo.

¹⁷ Como ha destacado Javier Herrero (1988) esa supuesta «tradición española, ni era tradición ni era española» sino un burdo seguidismo del pensamiento reaccionario europeo (Barruel, Burke) nacido como rechazo a la revolución francesa.

¹⁸ En los años 20 en que se consolidó un pequeño grupo integrista (Pedro Saínz Rodríguez) que elaboró manifiestos nacional-católicos, contraponiendo la subjetividad a la objetividad positivista. Partiendo de la formulación apriorística del «carácter nacional» utilizaron la historia para validar la eterna existencia de la «raza» y la patria, acusando de antiespañoles a cuantos se apartan de su modelo ideal.

Los manuales integristas reducen la idea de nación que tratan de difundir a dos únicos rasgos: a la unidad católica —en su versión más fundamentalista— y monárquica. En función de esto valoran las distintas etapas históricas según el grado de influencia que en cada momento haya tenido la iglesia católica y, en menor medida, por el mayor o menor grado de poder alcanzado por la monarquía. Su beligerancia antiliberal (y antijudía, antimusulmana, anti-ilustrada) se fundamenta en una absoluta carencia de rigor, incorporando como hechos históricos leyendas *piadosas* (la aparición de la Virgen del Pilar en Zaragoza, Santiago en Clavijo), tradiciones xenófobas (los *crímenes* de los judíos contra niños cristianos) o abiertas falsedades (los primitivos españoles eran monoteístas). Su nacionalismo se reduce a la identificación de español y católico (entendido este catolicismo como la supremacía eclesiástica sobre el poder civil) y considerando extranjero (no español) y negativo todo aquello que se apartaba del dogma católico y de la subordinación a la jerarquía eclesiástica.

Al carecer de una historiografía propia, asumieron la parte de la propuesta *moderada* y conservadora que era compatible con sus tesis (providencialismo, exaltación de ciertas etapas del pasado). Su ámbito de difusión serán algunas editoriales confesionales fundadas a principios de este siglo, como F.T.D. (actualmente Edelvives), Bruño, Hijos de Santiago Rodríguez, etc. u otras fundadas tras la victoria franquista como S.M. El triunfo franquista eliminó las otras alternativas, ensañándose especialmente con la ILE, e imponiendo de forma exclusiva y excluyente este *nacional-catolicismo* que se había formulado en las décadas precedentes.

EL FRANQUISMO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1938-1970)

La interpretación de la historia de España durante el franquismo (hasta 1970) ha sido escasamente original, limitándose a recoger el pensamiento integrista católico al que hemos aludido en el párrafo anterior. Disponemos de bastante bibliografía sobre esta etapa¹⁹ por lo que nos permitimos obviar aspectos bastante conocidos, limitándonos a realizar algunas consideraciones sobre la ideología franquista que se impuso en los manuales de historia de España.

La interpretación del pasado se basó en identificar el catolicismo como el aspecto básico constitutivo del carácter español, utilizando hasta la saciedad las tesis expuestas por Menéndez Pelayo en su *Historia de los heterodoxos españoles* (1880-1882). La idea de nación (o «patria») que se impone es la de una realidad espiritual superior a los individuos. La nación se formó a lo largo de la historia por la acción de un *carácter* propio, manifestado en comportamientos esencialmente idénticos de los *españoles* desde la antigüedad. El rasgo más destacado de ese *carácter español* es el tradicionalismo religioso (integrista) que se opone a cualquier tipo de influencia extranjera

¹⁹ Fundamentalmente los trabajos de Rafael VALLS, 1984; 1986, 1990, 1991...; de C. BOYD, 1997; o LÓPEZ FACAL, 2000, entre otros.

por considerarlas siempre negativas para España. Consideraron el siglo XVI como el momento más glorioso y de mayor esplendor de la nación española.

El *nacional-catolicismo* franquista deriva directamente del integrista católico de las décadas precedentes, del que apenas lo diferencian pequeños detalles formales de menor entidad, como las de ciertas manifestaciones externas de los fascismos europeos (exaltación de la raza, del imperio, del caudillo) o evitar pronunciarse sobre la opción monárquica como forma deseable de gobierno. Las carencias ideológicas de la amalgama de fuerzas políticas y sociales que confluieron en la sublevación de 1936 (monárquicos alfonsinos, carlistas, cedistas, falangistas, fascistas, militares golpistas...) unidas tan sólo en su visceral rechazo de la política liberal-democrática y el temor a la revolución social, fueron suplidas por un superficial discurso integrista difundido a partir de los años 20 en los círculos de propagandistas católicos impulsados por el cardenal Herrera Oria y por el bagaje reaccionario que había aflorado en la revista *Acción Española* durante la segunda república. De ésta última destaca la influencia del que fue su director, Ramiro de Maeztu, cuyo discurso sobre la *hispanidad* sublimaba la frustración imperialista de los círculos conservadores, y acabaría convirtiéndose en una de las señas de identidad del franquismo.

El nacional-catolicismo franquista, continuador del sectarismo integrista católico, siempre consideró que el principal enemigo, el *otro*, eran aquellos compatriotas que pensaban de forma diferente (republicanos, liberales, ilustrados, revolucionarios, laicos) a los que se negaba incluso su cualidad de españoles. Hasta su desaparición en 1975 jamás intentó el menor gesto de reconciliación, denunciando a los opositores políticos como la «anti-España» a la que se debía aniquilar. Careció pues de la virtualidad político-ideológica más potente de los nacionalismos: la cohesión social interclasista en un sistema de valores y referentes simbólicos compartidos. Por ello, su aparente y exacerbado nacionalismo fue paradójicamente profundamente desnacionalizador. Al vincular reiteradamente la idea de nación española al catolicismo integrista premoderno contribuyó de hecho a su propia crisis cuando, a partir de los años 50 empezaron a percibirse los primeros signos de modernización de la estructura socioeconómica del país. El irrefrenable ascenso del laicismo propio de las sociedades desarrolladas arrastró al vertedero de la historia un concepto de nación que se confundía con el integrista de la contrarreforma tridentina («España, martillo de herejes y luz de Trento»). Ese proceso fue simultáneo con la generalización, por vez primera, de la escolarización de toda la población hasta los 14 años. A partir de ese momento se abandonaron los aspectos externos más grotescos del nacional-catolicismo contradictorios con la mentalidad *desarrollista*; pero por su propia naturaleza el franquismo no podía dar lugar, sin desaparecer, a una ideología de concordia nacional. No existió por eso un abandono real de su concepto excluyente de nación, sino una *ocultación* tal como hemos expuesto en otras ocasiones²⁰.

²⁰ López Facal, 2000: «La nación ocultada», en PÉREZ GARZÓN J. S. *et al.* (pp. 111-160).

UN SENTIMIENTO DE CRISIS: LA NACIÓN OCULTADA (1970-2000)

La Ley General de Educación de 1970 —LGE— fue un ambicioso proyecto para tratar de paliar las enormes deficiencias del modelo educativo del franquismo en una etapa de fuerte crecimiento económico. Con la LGE, los sectores *tecnocráticos* trataron de adaptar el régimen franquista a los modelos dominantes en el mundo capitalista desarrollado, abriéndose paso valores asociados al liberalismo y a las democracias que habían sido negados y perseguidos durante más de treinta años. Sin entrar a valorar ahora la importancia de la LGE en la extensión de la escolarización, en relación con la enseñanza de la historia el resultado ha sido una ruptura radical con las formas que se habían establecido en el siglo pasado y que habían mantenido caracteres comunes —un nacionalismo español histórico-organicista— por encima de las obvias diferencias ideológicas.

A partir de la LGE la enseñanza de la historia tendrá como principal referente historiográfico la influencia indirecta de *Annales* difundida en España a partir de Vicens Vives y sus discípulos, e incorporando también, en cierta medida, la perspectiva marxista de Pierre Vilar. La historia política disminuyó drásticamente su presencia en los contenidos escolares, incrementándose notablemente la dimensión económica y social. Se eliminaron las referencias más tópicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (iberos, visigodos, Reyes Católicos) aunque con alguna excepción, no relacionando la construcción del estado nacional con ninguna época, ni siquiera con las transformaciones liberales del siglo XIX; sencillamente se eludió el problema. Se da la paradoja de afirmar explícitamente en casi todos los manuales que con los Reyes Católicos *no* se alcanzó la unidad nacional sino que se trató simplemente de una «unión dinástica», pero sin aclarar en qué momento se alcanzó esa «unidad nacional» que posteriormente se da por supuesta. La ausencia de la más mínima información y reflexión sobre el proceso de construcción nacional en España y el correspondiente nacionalismo español, motor de ese proceso, no ha impedido —antes bien, ha favorecido— que se perpetúen de manera implícita las concepciones tradicionales, histórico-organicistas, sobre la nación española, tanto a través de mapas (los mapas histórico suelen incorporar la frontera pirenaica, incluso los referidos a la época romana) como en el discurso o en las actividades.

La LOGSE ha significado un cambio mucho menor que la LGE en relación con los contenidos y orientaciones historiográficas. Sin embargo no es la percepción que se tiene de ella en determinados ambientes, tanto políticos, como periodísticos o académicos. A este respecto son muy conocidas, por la polémica originada en torno a ellas, las posiciones mantenidas por Esperanza Aguirre cuando era ministra de educación, respaldadas en lo fundamental por la RAH y que se plasman en la contrarreforma «de las humanidades» actualmente en curso.

El final de la dictadura franquista fue acompañado por un rechazo popular generalizado a sus símbolos. Se cuestionaron sus *valores* excluyentes que había tratado de inculcar por la

fuerza. El deseo de superar cuanto antes el régimen que acababa de desaparecer facilitó el abandono de las ideas en las que se había sustentado el nacionalismo español desde sus orígenes, tanto los mitos fundacionales de la nación (Sagunto, Viriato, Don Pelayo...) como la misma concepción centralista y uniformizadora de la nación. Al mismo tiempo, adquirieron legitimidad democrática ideas y prácticas alternativas al viejo nacionalismo centralista español; esta reacción contribuye a explicar tanto la eclosión de los nacionalismos periféricos —vasco, catalán, gallego y otros más recientes como el valenciano, el aragonés, el asturiano, etc.— como la casi nula oposición popular a la profunda transformación política y administrativa del estado que significó la nueva estructura autonómica.

Los nuevos ámbitos de poder nacidos con la transición democrática se apresuraron a crear los elementos simbólicos que legitimasen su existencia, recurriendo de nuevo al *descubrimiento* de las esencias regionales o nacionales a través de elementos historicistas y organicistas. En pocos años todas las Comunidades autónomas se han dotado de sus correspondientes historias y geografías que *demuestran* su unidad orgánica en el tiempo y el espacio; casi todas ellas financiadas con fondos públicos, bien de Cajas de ahorro, bien de las propias instancias políticas²¹.

La nación es una idea, un sentimiento, no una realidad material; es una construcción político-ideológica que se ha desarrollado a partir del siglo XIX tratando de garantizar la cohesión social de una colectividad a partir de la asunción de una identidad compartida. Casi todos los nacionalismos europeos son deudores de la tradición esencialista romántica y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esta idea. Hasta que el contexto internacional (proceso de integración europea en el marco de la guerra fría) propició su superación, al menos en sus aspectos más xenófobos y belicistas. Pero este proceso no ha ido acompañado de una reflexión crítica —es decir, histórica— sobre la naturaleza del concepto de nación, su génesis y evolución. Simplemente se ha ocultado ante una avalancha de nuevos contenidos y enfoques tendentes a *demostrar* la identidad común de los países democráticos de Europa occidental, desde el pasado grecorromano, hasta la pretendida uniformidad de las sociedades feudales, la ilustración o la revolución industrial.

La pervivencia de concepciones esencialistas, vergonzantemente ocultadas por los viejos nacionalismos europeos (español, francés o británico), se manifiesta sin rubor ni complejos en aquellos otros que les son alternativos por estar referidos a ámbitos que, desde el siglo pasado, han tratado de englobar y negar, sea el escocés, el corso o el canario que, en el caso español, se revisten además de una legitimidad democrática por su pasado antifranquista, legi-

²¹ Vid Aurora Rivièrre: «Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)» en PÉREZ GARZÓN *et al.*, 2000, (pp. 160-220).

timidad que le es negada al español. De este contraste nace la sensación de crisis en aquellos sectores de la sociedad que se siente huérfanos de las únicas referencias nacionales que han conocido y en las que se han formado (la historia *común*, el territorio *común*, el carácter *común*... de los españoles) cuestionado por quienes tiene un referente nacional alternativo que se basa en la *diferencia* y en afirmar una *comunidad* diferente. No está en crisis la historia de España, sino un cierto sentimiento de la nación española nacido en unas circunstancias muy diferentes a las actuales.

Tratar de promover un nacionalismo español esencialista —histórico-organicista— está hoy, en mi opinión, condenado al fracaso. Para lograr la cohesión social interclasista, que es el objetivo y la virtualidad política de los nacionalismos, es necesario que la sociedad asuma valores comunes. La actual evolución política española hace cada vez más improbable que los valores que se pretenden comunes se asienten en tópicos, mitos y elementos creados por el esencialismo romántico, desde el momento en que han arraigado en cada comunidad autónoma referencias incompatibles con ellos. Quizá sea más razonable fundamentar la legitimidad de las instituciones en valores democráticos en el sentido de lo expresado por Habermas cuando se refiere a un *patriotismo constitucional*, que podría hacer posible la convivencia de personas con referentes simbólicos distintos. Pero no puede pretenderse que se vuelva a orientar la enseñanza de la historia hacia una finalidad patriótica y adoctrinadora; sería renunciar a su dimensión formativa crítica que es la que debe justificar hoy su presencia en el sistema escolar.

El viejo concepto de nación ha entrado en crisis en las sociedades democráticas, cada vez más mestizas. La enseñanza de la historia se orienta en mayor medida hacia la interpretación de una identidad supranacional. Este hecho es perceptible no sólo en la historia que se enseña en las etapas no universitarias sino, fundamentalmente, en las más recientes publicaciones de historiadores profesionales empeñados en demostrar la *normalidad* del proceso español (es decir, sus similitudes con otros países de Europa occidental) ya sea al analizar la evolución económica en el XIX, las redes caciquiles y el fraude electoral de la etapa canovista o las actitudes antidemocráticas y golpistas de la derecha española en los años treinta. Como ha sido siempre habitual en la historiografía, la actual perspectiva de *normalidad histórica* de España no es más que una proyección de los valores y actitudes del presente; la similitud y la diferencia no son más que dos dimensiones complementarias en cualquier análisis histórico. Es indudable que España, como estado europeo formado a partir del siglo XV y como estado-nación nacido de las revoluciones liberales del XIX, comparte numerosas referencias culturales (en el más amplio sentido de la palabra) con otros estados vecinos; pero también diferencias notables. Las elites culturales han elaborado un discurso nacionalista a partir del siglo XIX parecido, pero a diferencia de Francia, Italia o Alemania ese discurso no ha sido asumido por amplias capas de la población, entre otras razones por limitaciones en la escolarización y por el diferente papel que han jugado los ejércitos *nacionales* en cada caso. Y el fracaso rela-

tivo del nacionalismo español ha facilitado un mayor desarrollo de nacionalismos con un referente alternativo (catalán, gallego, vasco...) aunque tampoco estos hayan logrado la *derrota*, eliminación o superación del sentimiento nacional español en sus respectivos territorios. Nos encontramos en este momento con un «empate histórico» entre el nacionalismo español y los periféricos, «cuando no con la constatación de un doble y paradójico fracaso» (NÚÑEZ SEIXAS, 1999) en que ambos se bloquean mutuamente ante la imposibilidad de implantarse uno de ellos de manera exclusiva o hegemónica.

La importancia que se atribuye a la historia en los imaginarios nacionalistas (español o «alternativos») hace que los contenidos de esta asignatura y su orientación sean un permanente campo de confrontación ideológica, lo que no sucede con otras materias: resultaría insólito que un ministro discrepase de un consejero autonómico sobre la enseñanza de la física, las matemáticas o, incluso, sobre los contenidos de lengua y literatura en las que también existe una obvia componente ideológica. Pero parecen *normales* (por lo frecuentes) las polémicas sobre la enseñanza de las humanidades, que en la práctica se limitan a reclamar la presencia de una «legado histórico común» por parte de unos, frente a otros que reivindican el conocimiento de sus «raíces específicas». En mi opinión el error está en seguir concibiendo hoy la enseñanza en general, y la de la historia en particular, como el instrumento para la formación de una identidad nacional.

Al redactar estas últimas líneas, me viene a la mente una reflexión de José Antonio Marina con la que quisiera finalizar:

«En vez de plantearlo en el terreno de la confrontación entre esencias mitológicas, hay que hacerlo descender al terreno humilde y magnífico, cotidiano y revolucionario, de los derechos individuales. Cuando se estudia la larga genealogía de esta situación, resulta esperanzador y, al mismo tiempo irritante, ver que tenemos la solución al alcance de la mano como gran enseñanza de la historia, y no la hacemos caso» [Marina, J. A. «El progreso de la Historia». *El Mundo* 29 de diciembre de 2000, pp. 4-5]

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAMIRA, R. (1895). *La enseñanza de la historia*. Madrid, 1997, Akal.
- ALTAMIRA, R. (1906). *Historia de España y de la civilización española*. Barcelona. J. Gili.
- ÁLVAREZ JUNCO, José (1994). «La invención de la guerra de la independencia». En *Studia Historica*, Vol. 12. Universidad de Salamanca; pp. 75-99.
- ÁLVAREZ JUNCO, José (1997). «El nacionalismo español como mito movilizador. Cuatro guerras». En CRUZ, R.; y PÉREZ LEDESMA, M. (eds.). *Cultura y movilización en la España Contemporánea*. Madrid, Alianza; pp. 35-67.

- ÁLVAREZ JUNCO, José (1998). «La nación en duda», en PAN-MONTOJO, J (coord.) *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*. Madrid, Alianza, pp. 405-477.
- BERAMENDI, Justo G. (1992). «A función da historia no nacionalismo español», en XUNTA DE GALICIA, *Actas Congreso Internacional da Cultura Galega*. Santiago de Compostela. pp. 125-132.
- BORRERO, Antonio (1848). *De la situación y los intereses de España en el movimiento reformador de Europa, 1848*. Madrid.
- BOYD, Carolyn P. (1997). *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*. Princeton Uni. Press. Princeton. [Traducción española: *Historia patria*. Barcelona, Pomares-Corredor, 2000].
- BRUTER, Annie (1997). *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. París. Belin.
- CENTENO, E.; GALLIFA, J.; SÁNCHEZ-GIJÓN, A. (1977). *Geografía e Historia de España y países hispánicos*. Madrid. Santillana.
- CIRUJANO MARÍN, P.; ELORRIAGA PLANES, T.; PÉREZ GARZÓN, J. S. (1985). *Historiografía y nacionalismo español 1834-1868*. Madrid. Centro de Estudios Históricos-CSIC.
- CORTADA, J. (1845). *Lecciones de Historia de España*. Barcelona. Impr. Brusi.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar. la Historia*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- DÍAZ DE RUEDA, Ricardo (1845). *La Escuela de Instrucción Primaria*. Valladolid. Imprenta de D. Juan de la Cuesta.
- DUCHESNE (1762, 1ª ed. en francés, 1741). *Compendio de la Historia de España*. Traducción y notas de Joseph Francisco ISLA S.J., Joachim Ibarra. Madrid.
- HERRERO, Javier. (1988, 2ª ed.). *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*. Madrid. Alianza.
- IRIARTE, Tomás de. (1837). *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía*, Madrid. («nueva edición»). Imprenta de Boix.
- LAFUENTE, Modesto (1850) *Historia General de España*. Barcelona-Madrid. Montaner y Simón, 1889.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999). *O concepto de nación no ensino da historia*. Santiago de Compostela. Faculdade de Xeografía e Historia. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). «O ensino da historia no franquismo». *Dez-Eme* nº 2; pp. 55-64.
- MARIANA, Juan de (1601). *Historia General de España, con el sumario y tablas: y la continuación que escribió en latín Joseph Manuel MINIANA*. Madrid. 1794. Benito Cano.
- MEC (1979-1990). *Historia de la Educación en España*. 5 tomos, 6 vols. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1880-1882); *Historia de los heterodoxos españoles*. Obras Completas. Madrid, CSIC, 60 vols. 1940-1954.
- NÓÑEZ SEIXAS, X. M. (1999). *Los nacionalismos en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Barcelona. Hipòtesi.

- PÉREZ GARZÓN, J. S.; MANZANO, E.; LÓPEZ FACAL, R.; RIVIÈRE, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona. Crítica.
- PICATOSTE, Felipe (1884). *Compendio de la Historia de España*. Madrid. Librería Suc. Hernando. (7ª ed. 1907).
- RABBE, A. (1824). *Historia de España, desde la conquista de los Romanos hasta la Revolución de la Isla de León*. Madrid.
- RÍQUER I PERMANYER, Borja de (1994). «Aproximación al nacionalismo español contemporáneo». En *Studia Historica, Vol 12*. Universidad de Salamanca, pp. 11-29.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1984). *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista; 1938-1953*. ICE de la Universidad de Valencia.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1986). «Ideología franquista y enseñanza de la historia de España», en FONTANA, Josep (Ed.) *España bajo el franquismo*. Crítica, Barcelona, pp. 230-246.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1990). «Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la Historia», en GARCÍA SANZ, Fernando —comp.—; 1990. *Españoles e italianos en el mundo contemporáneo*. Madrid. C.S.I.C.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1991ª). «El bachillerato universitario de 1938: primera aproximación al modelo universitario franquista» en INSTITUCIÓN FERNANDO EL CATÓLICO; 1991. *La Universidad española bajo el Régimen de Franco*. Zaragoza [Actas del Congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y el 11 de noviembre de 1989], pp. 197-212.
- VALLS MONTÉS, Rafael (1991b). «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica». *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales* nº 5, Valencia, pp. 33-47.
- ZABALA URDANIZ, Manuel (1883). *Compendio de Historia de España*. Valencia Imprenta de José Ortega, 1895 —5ª edición—.

EL PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES:
EXIGENCIA CIENTÍFICA Y COMPROMISO ÉTICO-SOCIAL

Félix González Marzo

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La afirmación personal del individuo, sea considerada descubrimiento o construcción, se realiza mediante una acción de reconocimiento de su propia especificidad a través de los elementos que le distinguen de los demás individuos y le confieren unas señas de identidad propias. Este proceso de individualización no lo desvincula de su condición social; al contrario, a partir de él, a partir de la representación de sí mismo en su proyección al exterior que ese proceso implica, se reconoce también como sujeto social. Y como tal adopta una serie de elementos, atributos y símbolos que le confieren un determinado sentido de pertenencia a una identidad social.

En la construcción de las identidades, los sujetos y los grupos sociales desarrollan frecuentemente procesos de identidad autónomos, capaces de subsistir y de ser compatibles con otras identidades, y también de adherirse a ellas en la medida que constituyan modelos consolidados, con objetivos que satisfagan o definan su posición en la sociedad. Los elementos que configuran más apropiadamente el simbolismo interno de dichos modelos —en determinados casos, también sus signos externos—, proceden del ámbito cultural: lingüístico, histórico, territorial, antropológico, etnográfico, político, religioso.

Entre las diversas identidades colectivas, suscita gran interés la identidad nacional. En ella me fijaré exclusivamente, atendiendo a lo pertinente que resulta la cuestión en este momento histórico, caracterizado ya por el acelerado proceso de transformación de las estructuras de la sociedad y por las tensiones que se generan entre globalización y localismo. Además, la oportunidad de esta elección está plenamente justificada en la vocación de la historia como cien-

cia global, de síntesis, y en las competencias teóricas y metodológicas de la didáctica de las ciencias sociales.

2. LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE IDENTIDAD NACIONAL

La Historia constituye una fuente fundamental para la construcción de las identidades colectivas. De hecho, está universalmente aceptada la consideración de que la disciplina cobra carácter académico, en el siglo XIX, al conferirle a su enseñanza, entre otras finalidades, la de inculcar o formar una conciencia nacional y coadyuvar a la existencia de la propia nación. TOPOLSKY (1982) considera que es una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación, y además resalta el valor positivo que juega la historia desde esta perspectiva, en cuanto valor educativo. Asumo como propio este postulado de Topolsky, consciente de que entraña el riesgo de ir a contracorriente al invocar la función de la historia como legitimadora de la construcción de identidad nacional, y me apresuro a expresar que esta adopción es totalmente ajena a las concepciones reduccionistas que únicamente aciertan a ver en ella una instrumentalización de la historia al servicio de determinadas opciones políticas o ideológicas. Por el contrario, el valor educativo de la historia, por una parte, se fundamenta en la tesis de que su enseñanza permite a las personas y a las colectividades satisfacer su afán por conocer sus raíces y preservar su memoria colectiva porque «... cuanto mejor conoce el hombre su pasado es menos esclavo de él. Ahí reside la verdadera grandeza de la historia» (L.E. HALKIN, 1963). La historia permite a los individuos, a los grupos y a las sociedades en general, orientarse a sí mismos en relación con su propio pasado y en relación con otras sociedades, y de crear, por tanto, el sentido de su propia identidad. La historia nos ayuda a comprender qué somos y dónde nos encontramos, nos construye un horizonte temporal en el que nuestro presente se vuelve inteligible a través de lo que dejamos detrás nuestro y el sentido de la dirección del futuro.

Por otra parte, está plenamente justificado que la historia sirva al propósito de las personas de orientar la búsqueda de su propio significado, de su afirmación humana a través del protagonismo personal y colectivo que como sujetos históricos les corresponde, así como la proyección de ese protagonismo en el ámbito espacio-temporal que trasciende a su existencia humana.

En esa misma perspectiva, la función de la historia en la construcción de identidades también se justifica desde una consideración pragmática, atendiendo al enriquecimiento que la diversidad cultural proporciona al alumnado. El desarrollo de una conciencia histórica le hace partícipe del enriquecimiento cultural existente en el diverso e inmenso patrimonio histórico, porque como dice W. KULA (1990): «... el estudio de la diversidad creada por el hombre en el

curso de la historia permite seguir descubriendo sus nuevas manifestaciones, y profundizar en las ya conocidas. Revelando las riquezas de las culturas, su infinita heterogeneidad, su unicidad e irrepetibilidad, muestra al mismo tiempo el patrimonio de cada una de ellas, único en su género».

Pero, volviendo a la función que ha desempeñado, que desempeña, la historia en la formación y en la legitimación del sentido de pertenencia nacional, debemos reconocer que raramente se ha enfocado desde una perspectiva que armonice, y haga compatible, el sentido de pertenencia nacional con el re-conocimiento —conocimiento y aprecio— de la diversidad de culturas y su riqueza. La tendencia dominante, incluso en enfoques que hacen explícita la intención educativa de integrar la historia nacional en un marco territorial e institucional más amplio de pluralidades culturales —internacionales—, es la de mantener el ensimismamiento en la historia nacional, o la de proponer una integración subordinada de «los otros».

Y también persiste —seguramente persistirá en un futuro impredecible— el afán de instrumentalizar la historia para ponerla al servicio, generalmente, de los poderes dominantes de unas instituciones implícita o explícitamente nacionalistas, que de este modo legitiman su poder y aseguran la reproducción del sistema del que lo obtienen, fortaleciéndolo. Pero también ha sido y es manipulada por sectores sociales, por grupos emergentes, que, en la manipulación, obtienen la doctrina política e ideológica y el ritual legitimadores de su proyecto nacionalista. Los métodos de manipulación utilizados más frecuentemente por ambos de estos últimos para la construcción de «sus identidades», son los de ausencia y exclusión. Parecen asépticos, incluso pueden presentarse con un revestimiento pseudocientífico; y, desde luego, inoculan muchos menos gérmenes agresivos hacia «los otros» que aquellos que formulan sus señas identidad a partir de la búsqueda del «adversario». Distingo entre ausencia y exclusión porque, si bien en este último método también está comprendida la ausencia, cada uno de ellos configura un proceso distinto y apunta a objetivos diferentes.

La ausencia de «los otros» es una limitación que afecta al objeto de conocimiento. A mi modo de entender, desde mi posición teórica como historiador y didacta, considero que renuncia a la reconstrucción científica, sea por escasa fundamentación teórica disciplinar e interdisciplinar, sea por la desviación involuntaria que puede producirse ante el efecto de subyugación intelectual y/o emocional inducida por un objetivo concreto que muy bien podría identificarse (cifrase) en el afán de destacar y enaltecer los elementos constitutivos de la identidad nacional. La ausencia, entendida así, es el resultado del proceso de construcción. Contrariamente, la exclusión de «los otros» se fundamenta en un principio de ignorancia deliberada que orienta un proceso de reconstrucción selectiva de los elementos de identidad nacional preestablecidos mediante el que legitima el principio de partida. El resultado que persigue, y alcanza con éxito frecuente, es el de cimentar, de conferir plena entidad al discurso doctrinal, reforzando los mecanismos de control social. El modelo de construcción de la identidad nacio-

nal a partir de la exclusión es, además, un umbral, que si se traspasa, conduce necesariamente al encuentro de «los otros», de los que fueron ignorados y ahora, como todo lo desconocido, puede presentarse como «adversario». Porque la ignorancia impide entender la diferencia, de modo que la variedad puede producir reparo en vez de respeto, rechazo y xenofobia en vez de aprecio.

En uno y otro caso —ausencia, exclusión— se incurre, deliberadamente o no, esa es la distinción, en un atropello del conocimiento: de la historiografía y de otras ciencias sociales.

Se atropella la noción de la relación de intercambios culturales y de interdependencia entre unas sociedades históricas y otras, prescindiendo de la multiplicidad de nexos causales que establecen sus relaciones en diversos niveles estructurales, interactuando y condicionándose mutuamente; y se atropella la dimensión espacio-temporal, interpretando uno u otro sin tener en cuenta su indisociabilidad, forzándolos a las interpretaciones que respondan a medida del deseo.

Una representación típica de sujeto social colectivo que adopta diversos atributos y símbolos con sentido de pertenencia nacional, o «cuasi nacional», se configura en una identidad de resistencia o «victimista». El victimismo, fundamentalmente, consiste en una visión de sociedades maltratadas, cuya interpretación se origina, justamente, a partir de las relaciones interdependientes, en este caso quizá quepa decir más apropiadamente, de dependencia, entre sociedades históricas, que está ampliamente interiorizada, «hecha sentimiento», y más extendida de lo que pudiera parecer. Se identifican los agravios infringidos a la identidad propia de la colectividad en los distintos niveles de relación dependiente —lingüísticos, sometimiento institucional, económico, etc.— y se les dota de un valor simbólico que dé sentido, que apele a la razón y al sentimiento, para sostener los valores que encarna la referida identidad de la sociedad de su pertenencia. El proceso resulta eficaz, no tanto porque logra interiorizar emocionalmente conceptos y símbolos, que también, sino porque apela a valores humanos fundamentales: dignidad, equidad, justicia. . . Quizá los elementos constituyentes de esa identidad no se presenten nítidamente como constituyentes de un «modelo» nacionalista, pero le dotan de una consistencia y una duración temporal muy notables. De hecho, algunas de sus características «resistentes» sirven para nutrir doctrinalmente a los nacionalismos agresivos. Estos, en la medida que creen encarnarse descendientes, prolongación viva de la sociedad histórica que fue «víctima», transponen en un proceso de mimesis los agravios del pasado, como si fueran agravios en el presente, dotando al proceso victimista de la necesaria continuidad histórica. En esto se sustenta la apropiación de la identidad nacional y la consideración de estar legitimada para representar el interés general de la misma.

Quienes, por edad, fuimos instruidos en la particular apropiación de la identidad nacional que emanaba del nacionalismo español de cuño franquista, aun podemos recordar la síntesis interpretativa de aquel modelo, plasmada en «la unidad de destino en lo universal». Difícilmente puede condensarse más síntesis de interpretación cultural —incluida la historia como

eje conductor del discurso intelectual— al servicio de una doctrina política. La construcción de ese modelo patriótico manejó todos los materiales y cometió todos los atropellos que hemos señalado como necesarios para la formación de la identidad nacionalista. Actualmente, la oscilación pendular, ha conducido a la construcción de otros modelos que pueden reconocerse, a su pesar, en «la unidad de destino en lo particular»: los mismos fines, materiales de la misma naturaleza y procesos paralelos los hermanan.

La tentación de buscar selectivamente en la historia, la geografía, la antropología y otras disciplinas sociales, los materiales de construcción de identidades colectivas que satisfagan a unas opciones políticas-ideológicas nacionalistas —configuradas en un marco estatal o en un marco de segregación del mismo—, tiene en España una larga tradición; aunque no más larga ni acentuada que la de otras naciones y estados en amplias zonas del mundo, ni las interpretaciones a que han dado lugar en el ámbito español se apartan de las habidas en otros ámbitos. Pero aquí la cuestión se presenta muy controvertida actualmente.

Desde hace unos años, el debate abierto en el ambiente historiográfico sobre la crisis de los modelos historiográficos clásicos, de la crisis de la historia, como consecuencia presumible de su incapacidad para ofrecer unas producciones con suficiente atractivo para lo que demanda la sociedad, ha sido desplazado por el debate de otra cuestión problemática como es la del tratamiento que se da a la enseñanza de la historia en los niveles educativos no universitarios. El tema se presenta controvertido y suscita un apasionamiento poco frecuente en cuestiones de esta índole entre diversos sectores intelectuales y políticos. A este propósito, no voy a desaprovechar la ocasión de poner en evidencia la ignorancia en que las instituciones educativas y científicas han mantenido al área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales: ignorancia que puede ser una actitud deliberada o un estado lastimoso de las mismas. A tenor de la escasa participación pública —cuya medida la dan los medios, sea para bien y para mal— de miembros del área, pudiera deducirse que el tema «no apasiona», intelectualmente hablando, o que lo hemos eludido internamente; y esto último puede ser síntoma de inmadurez.

El debate sobre la enseñanza de las humanidades en esos niveles educativos —la historia se quedó en mero detonador—, se planteó en términos de extensión, aunque implícitamente también se hacía de intencionalidad.

Para las Ciencias Sociales, —creo yo— el resultado del azaroso viaje emprendido por estudiosos, políticos y otras compañías, con sus idas y venidas desde el despacho ministerial —uno en esencia y trino en personas— hasta las Cortes, pasando por otras instancias, ha sido poco fructífero.

A continuación vino el informe de la Real Academia de la Historia sobre la enseñanza de la disciplina. Es este un documento oportuno, comprometido en su análisis y en sus conclusiones, y por eso, sometido a una crítica descalificadora por unos, criticado de forma matizada por otros, o aplaudido por otros más, aunque el aplauso haya sido generalmente silencioso

para evitar hacerse partícipes de la instrumentalización partidista que acompañó a su divulgación. Cualquiera que sea el nivel de coincidencia o de discrepancia con relación a partes concretas del estudio, o de sus conclusiones, o de la fundamentación teórica del presunto modelo historiográfico que propugna, según crea cada cuál, o de las finalidades políticas y de otra naturaleza que lo inspiran; así como las que inspiran a sus detractores, y las numerosas objeciones que a cada una de las cuestiones reseñadas se le han podido formular con opiniones adversas, el informe de la Real Academia de la Historia, si no otro, tiene la enorme cualidad de obligarnos a repensar qué, cómo y para qué se enseña la historia. Al informe, desde mi opinión, también hay que reprocharle que no sitúe la polémica en el cuándo.

III. EXIGENCIA CIENTÍFICA Y COMPROMISO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

Y qué, cuándo, cómo y para qué enseñar historia —y las demás Ciencias Sociales—, ¿no son competencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Comprometamos al área de conocimiento, comprometámonos, pues, a dar respuestas al debate. Entremos en él, suscitémoslo entre nosotros, desdeñando cualquier reparo que supuestamente pudiera entorpecer el intercambio de nuestra producción y de nuestras reflexiones, o dañar la comunicación si nuestros planteamientos nos situaran en posiciones discrepantes. Bien está que mantengamos esa exquisita relación humana e intelectual que propician los simposios, pero no será un ambiente de asepsia el que consiga, a largo plazo, una profundización real en las cuestiones científicas que competen a la disciplina. Al contrario, si de evitar cualquier daño o entorpecimiento se trata, ahora mismo hay que abordar el debate porque, en cierto modo, la elusión es nociva para la Didáctica de las Ciencias Sociales: esteriliza la capacidad de reflexión y empequeñece la producción.

¿Qué importa si discutimos, qué importa si mantenemos una confrontación en términos de discrepancia o de apasionamiento, siempre intelectual?

En estas circunstancias, me considero obligado a hacer una aproximación al hipotético debate sobre la cuestión, partiendo de unas premisas:

La Didáctica de las Ciencias Sociales debe atender primero a la naturaleza del conocimiento disciplinar e interdisciplinar. Aunque suele abordarse el trabajo, tanto en la labor docente como en la investigadora, desde la perspectiva dominante de una disciplina concreta, por ejemplo de la historia, y la integración complementaria —no subordinada— de otras ciencias, todo el proceso debe estar presidido por un indeclinable propósito de rigor teórico y metodológico; esto es, debe responder a una enseñanza de contenidos científicos, rigurosos y actualizados. Y conviene tenerse muy en cuenta que la intervención didáctica, —además de la pertinencia de determinadas estrategias didácticas, técnicas y recursos— debe imbricar los procesos

metodológicos de las disciplinas como procedimientos estructurantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerados al mismo nivel de eficacia y funcionalidad, cuando menos, que otros elementos que hayan de considerarse pertinentes.

Así mismo, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe emanciparse de la servidumbre que le ha impuesto —o que nosotros hemos aceptado— la psicología educativa mediante el determinismo que implica la formulación del «desarrollo cognitivo del alumnado, tal como se plasma en la actualidad. Ello no acarrea un desentendimiento, ni siquiera una relativización, de los problemas que plantea la asimilación de los contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; tampoco supone el desdeño de las numerosas aportaciones realizadas por la psicología. Pero nuestra área de conocimiento debe empeñarse en una seria labor de investigación, —aunque las hipótesis de partida las pudiera obtener del cognitivismo piagetiano y de sus sucesores, mientras la metodología de investigación fuese netamente didáctica— acerca de los problemas de asimilación de contenidos que se plantean en el aula, en situaciones, digamos, «experienciales». Mientras esta labor investigadora no se consolide, mientras haya que pagar réditos por los censos (este parece perpetuo) contraídos con otras disciplinas, nuestras aportaciones serán tenidas como subsidiarias de otras (GONZÁLEZ MARZO, 1997).

Obviamente, también es una premisa el tener en cuenta las características contextuales del alumnado: afectivas, culturales y socioeducativas, entre otras; y también las finalidades educativas. Con ellas, vuelvo a tomar la cuestión de las identidades colectivas, nacionalistas o no, y su ligazón con el debate suscitado por el informe de la Real Academia.

Considero que las finalidades educativas que concreta el preámbulo de la LOGSE —artículos 1º y 2º en general, y particularmente las referidas específicamente a la cuestión—, como son el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España, cooperación y solidaridad entre los pueblos, respeto a todas las culturas . . . , han de prevalecer. La argumentación que realizo en relación con las funciones de la historia en la construcción de la identidad guarda una relación coherente con las finalidades explicitadas por la referida ley y me dispensa de volver sobre ella. Así pues, el objetivo al que debería dirigirse el estudio de la historia en España es el de hacer compatibles el estudio de la diversidad, de las riquezas de las culturas —que permitan tanto la afirmación de la identidad como el re-conocimiento de otras— con el propósito intelectual de reivindicar la autonomía del conocimiento histórico respecto a la finalidad extrínseca de cualquier género, sea político, religioso o social.

Por otra parte, propugno que ha de superarse, no suprimirse, el actual enfoque psicopedagógico —y algo menos didáctico— que constriñe la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales al Área de Conocimiento del Medio en la Educación Primaria porque es reduccionista. Indudablemente, el estudio del Medio tiene múltiples posibilidades educativas, que todos conocemos. No se trata, pues, de buscar un diseño alternativo, sino de introducir un enfoque claramente interdisciplinar a partir del 2º ciclo de esta etapa educativa, donde el entorno no se

convierta en coartada justificadora del ensimismamiento, de su utilización en la construcción de «identidades» de ausencia o exclusión, a las que hacía referencia más arriba.

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene competencia, y debe asumir el compromiso, en relación con la formación de la identidad colectiva, incluida la identidad nacional. Ambos le exigen que contemple la diversidad como un objetivo científico, disciplinar, en el que los valores humanos tienen plena entidad.

Sabemos que el entorno social del alumnado afecta a la formación de su sistema de valores humanos, y probablemente la capacidad de la enseñanza escolar se vea afectada, perturbada, por multitud de mensajes —en la calle, en la publicidad, en el deporte especialmente— apelando a la emotividad, construyendo sentimientos de exclusión y agresión, pero ello no nos exime del compromiso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. II. Madrid. Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (1994). «Enseñar historia: algunas reflexiones». En *Aula*, nº 26, pp. 67-70.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A.; GONZÁLEZ MARZO, F. (1997). «Un proyecto para el desarrollo de un pensamiento histórico en el Área de Conocimiento del Medio». En *El libro de texto. Materiales didácticos*. Vol. 2. Madrid, pp. 151-161.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (Coord.) (2001). *La mujer en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.
- FONTANA LÁZARO, J. (1974). *La historia*. Barcelona, Salvat.
- GONZÁLEZ MARZO, F. (Enero, 1997). «La investigación didáctica al aula universitaria: una tarea pendiente». En *Iber* nº 11, pp. 95-103.
- HALKIN, L.E. (1963). *Initiation a la critique historique*. París.
- KULA, W. (1990). *Riflessioni sulla storia*. Venezia, Marsilio.
- MARWICH, A. (1979). *Che cos'è questa storia?*, Milano. Mondadori.
- TOPOLSKY, J. (1982). *Metodología de la historia*. Madrid. Cátedra.

HISTORIA Y EDUCACIÓN

Ernesto Ballesteros Arranz

Universidad de Castilla la Mancha
eballest@mag-cu.uclm.es

Se postula una nueva perspectiva para relacionar la historia con la memoria como forjadoras de la identidad individual y colectiva de los pueblos, y ambas con la educación como transformación social de la conducta humana.

Es asunto muy tratado que a nosotros nos parece que casi siempre ha sido «maltratado», como intentamos mostrar en este comunicado, en el que pretendemos vigorizar la reflexión sobre el tiempo y la memoria, dos de los conceptos más olvidados de nuestra historia.

HISTORIA Y EDUCACIÓN

Las ciencias sociales, sobre todo la historia, son órganos de la vida social, instrumentos para mejorar la existencia colectiva. Del mismo modo que los organismos vivos, cuando tienen cierto nivel o grado de complejidad, responden a la excitación del entorno haciendo uso de sus experiencias pasadas para hacer frente a situaciones análogas, las sociedades se enfrentan a los problemas y retos del porvenir haciendo uso de su memoria colectiva, que es lo que conocemos por historia.

No en vano historia y escritura se han identificado siempre como dos estructuras de conocimiento paralelas: llamamos historia al periodo humano que cuenta con documentos escritos. El hombre comienza a tener historia cuando comprende que ésta le es útil para construir su futuro. La historia ha sido, a nuestro modo de ver, la razón principal del nacimiento de la escritura, de la misma manera que ésta se considera a su vez el descubrimiento determinante de la historia. La escritura es un medio de «fijar» nuestra memoria, pero no debemos olvidar que siempre la fija parcialmente, selectivamente, consolidando ciertos aspectos y aconteci-

mientos a cambio de olvidar y sepultar otros muchos en el inconsciente. Lo mismo que hace la memoria con el acontecer de la vida individual, por supuesto. En cualquier caso, no podemos dudar en calificar a la historia de memoria colectiva escrita.

Es evidente la relación que tiene la historia con la memoria humana y resulta no menos evidente, e incluso sorprendente, que esta facultad humana, la memoria, sea una de las funciones mentales más descuidadas desde Aristóteles a nuestros días, con escasas excepciones casi siempre preteridas u olvidadas por diversos motivos. Si la comparamos, por ejemplo, con el entendimiento, la sensibilidad, la razón, la voluntad, o cualquiera de las funciones específicas del ser humano, comprenderemos enseguida lo que queremos decir. La historia se nutre de memoria pero sabemos muy poco de esta misteriosa capacidad del ser vivo. A pesar del gran interés y dedicación que ha despertado en la psicología y la neurología actuales, son pocas, y a menudo contradictorias, las ideas que tenemos de ella. Casi todos los estudios recientes la sitúan confusamente en el paleocérebro, los más osados la ubican en el tálamo o en el hipocampo, pero ninguna de estas hipótesis permite comprender cómo actúa esta facultad en la corteza cerebral, donde realiza algunas de sus piruetas más espectaculares, ni cómo dirige el movimiento del cuerpo de forma inconsciente pero indudable.

La memoria es el órgano esencial que hace posible la identidad humana individual, como la historia es el soporte esencial de nuestra identidad colectiva. Por eso tiene tanta relación la memoria con la historia y la historia con la identidad, y ambas facultades, memoria e historia, deben ser objetivo prioritario de la educación. Y ahora quizás convenga advertir que si los problemas de la memoria, como órgano psicosomático, no han sido resueltos adecuadamente, mucho nos tememos que los problemas de la historia como memoria colectiva, aunque llevemos siglos practicando esta disciplina y algunas de sus obras nos parezcan ciertamente brillantes, corran la misma suerte.

El estudio de la historia, cuyos orígenes se atribuyen con cierta ingenuidad a Heródoto, está muy relacionado con el estudio del tiempo, que sigue siendo también una de las asignaturas pendientes del pensamiento occidental. A pesar de los esfuerzos de Bergson, Freud, Heidegger y Einstein en el siglo pasado por aclarar su contenido, creemos que el tiempo sigue siendo el último bastión de la naturaleza inaccesible a la ciencia occidental, tanto física como social, y nos parece, aunque no sea el momento ni lugar oportuno para considerarlo, que su insólita fortaleza resiste incólume los desesperados esfuerzos de físicos, filósofos, psicólogos, neurólogos y psiquiatras occidentales porque esta baranda de atacantes no se pone de acuerdo en el método a seguir para desentrañar sus misteriosas entrañas. La genialidad de Einstein consistió en abordar el tiempo de un modo matemático y espacial, convenciendo a los físicos de que era la estrategia adecuada, aunque ahora ya sabemos que incluso en este campo, si se me permite la expresión, queda mucho rabo por desollar. Sería curioso, y tal vez un poco ridículo, que en los albores del siglo XXI tuviéramos que volver a forcejear con uno de los filósofos más

antiguos y menos entendidos de Occidente: Zenón de Stoa. Pero ya he dicho que no es éste el momento de entrar en tales disquisiciones. En este encuentro de «Identidad y educación» tenemos que conformarnos con objetivos mucho más modestos que nos pongan sobre la pista del gran tema de la relación de la educación con la identidad individual y colectiva del ser humano. Concentrémonos pues, en este esfuerzo actual que parece más a nuestro alcance.

Del mismo modo que las neuronas y los cromosomas conservan la memoria corporal, no sabemos bien dónde ni cómo pero la conservan, para dar una respuesta biológica adecuada al mundo que les rodea sin que el individuo y la especie tengan que plantearse de nuevo los mismos problemas, la sociedad pretende hacer otro tanto con la conducta social por medio de la educación y de la historia, de modo que las nuevas generaciones puedan enfrentarse a los problemas sin repetir una y otra vez los mismos errores. En este sentido debemos considerar la educación como una especie de evolución cromosómico-social que pretende liberar a las sociedades humanas de los fracasos y penurias de sus antepasados. Un buen conocimiento de la historia es un factor fundamental de educación social, el primero de todos tal vez, y no estaban tan desacertados los antiguos romanos al calificar a la historia de maestra de la vida. Pero una vez situados aquí deberíamos preguntarnos: ¿es la historia una mera descripción del pasado o más bien una reconstrucción del mismo, interesada unas veces y otras inconsciente, a ratos pragmática y a ratos psicoanalítica?

Un informe reciente de la Real Academia de la Historia ha puesto de actualidad este asunto, denunciando la utilización que algunos nacionalismos han hecho de la historia en sus libros de texto elementales. No vamos a discutir aquí los ejemplos que han buscado para acusar a los autores de ciertos abusos, pero ¿son los nacionalismos los únicos que han cometido esta felonía?, ¿no hubo en la época franquista una utilización «educativa» de la historia ponderando a los nobles godos, de interminable dinastía, y humillando a judíos y moriscos, protagonistas de los negocios urbanos y la artesanía? ¿No se cayó en la misma trampa, inconsciente e interesada a un tiempo, dignificando a Enrique «el de las Mercedes» y menospreciando a Pedro «el Cruel», ensalzando a Carlos V y ninguneando a los comuneros? Serían interminables los ejemplos en este sentido, aunque a la mayoría de los oyentes nos puedan parecer ahora reales y correctos, a causa de nuestra «educación». Pero no es la Edad Media española la única que pasó por ese trago. Basta leer la Guerra del Peloponeso, de Tucídides, para comprender la escasa distancia que existe entre historia y propaganda «educativa». Ni los griegos eran tan inteligentes y exquisitos como se nos ha querido hacer creer desde el Renacimiento, ni Pericles fue ese gobernante noble y excelso, casi paradigmático, que los relieves de Fidias y las esculturas de Praxíteles han conseguido plasmar en nuestra memoria.

Para entender bien todo esto convendría ojear los libros de historia de cada época, sobre todo los elementales, pero no de un modo puntual como ha hecho la Real Academia, sino de forma sistemática, total. Si conociéramos lo que los libros elementales de cada época preten-

den decir a los alumnos, o mejor aún, lo que pretenden transmitir a los alumnos sin decirlo abiertamente, tal vez comprendiéramos mejor la verdadera historia o memoria colectiva de esa época, tal vez conociéramos parte de la verdad, aunque nunca toda, porque la verdad como las señoras antiguas, se resiste tercamente al desnudo total. A nuestro juicio, no hay mejor modo de saber lo que cada época piensa de su pasado que leer los libros de historia que dedica a sus jóvenes generaciones. Porque la historia no es nunca una mera relación de hechos objetivos, sino la reconstrucción que cada sociedad hace de su pasado para facilitar su acción en el inmediato porvenir. Con la mejor voluntad del mundo, eso sí, cada sociedad «reconstruye» su pasado quitando aquí y poniendo allá, subrayando lo que le parece de mayor interés para el futuro y olvidando lo que le resulta inexpresivo o superfluo. Son muchos los que han demostrado que la historia se edifica sobre un componente utilitario y económico, no vamos a negarlo en modo alguno, pero no hay que olvidar que junto este componente esencial hay otro inconsciente y psicoanalítico. Ambos, a nuestro juicio, funcionan de modo independiente y tienen una trascendencia equivalente, pues la memoria tiene también esos dos componentes, el pragmático, que en la historia se manifiesta esencialmente por la economía, y el psicoanalítico, que permite resolver de forma inconsciente lo que la conciencia no sería capaz de hacer sin demasiadas reticencias.

Fáciles y numerosos serían los ejemplos que se podrían poner para ilustrar esta afirmación. Ya hemos mencionado, aunque muy ligeramente, el realce histórico de la figura de Carlos V, con cuyas virtudes se identificaba profundamente el franquismo, no así la república como se advierte claramente en sus textos, porque de este monarca, de infausta o gloriosa memoria según quien lo cuente, tanto se puede decir que elevó a España a su mayor apogeo como que retrasó varios siglos la política y la economía ibéricas, aplastando a las incipientes fuerzas burguesas de Castilla y la costa mediterránea para prolongar el mandato de las fuerzas terratenientes, la alta nobleza y las órdenes militares. En los últimos tiempos, en el mercado «educativo», se ha vendido esta victoria de la nobleza terrateniente medieval de mentalidad agrícola y ganadera, como una «consecuencia» del carácter español, cuando en realidad fue el aplastamiento económico de la precoz burguesía castellana y levantina, que frenó durante más de tres siglos el desarrollo socioeconómico y político español. Por Carlos V y otros monarcas (extranjeros todos ellos por cierto, y rodeados de asesores y financieros extranjeros), España, que tuvo Cortes y Parlamento antes que ninguna nación europea (desde el siglo XII, y quizás antes), no ha conseguido una democracia constitucional hasta las postrimerías del siglo XX. ¿Por qué no se explica esto de otro modo, o se plantea siquiera la discusión del problema? ¿No conviene que se perturbe de este modo nuestra memoria histórica? Otro gran tema sin resolver son las diversas «expulsiones» de etnias «malditas» que ha sufrido España desde sus orígenes. Parece como si las fuerzas dominantes quisieran «expulsar» a los pueblos que les conviene y dejar a otros en el escenario histórico para representar el drama colectivo con

un guión determinado. Así ha ocurrido con judíos y moriscos, que infectan nuestras guías de teléfono, a pesar de haber sido recurrentemente expulsados de nuestras fronteras. ¿Por qué no se dice de una vez lo que fueron y significaron esas «expulsiones», qué éxito tuvieron realmente y a quiénes beneficiaron los manejos inquisitoriales que se montaron en su nombre? ¿No conviene desde un punto de vista «educativo» remover tan antiguas y quietas aguas? Alguna vez habrá que decir que la alta nobleza y la Iglesia medieval perjudicaron sobre todo al pueblo castellano, como evidencia la novela picaresca de forma inobjetable, pues de no hacerlo así, los demás pueblos peninsulares, al separarse de las políticas de aquellos gobernantes para reorientar su futuro, se irán distanciando cada vez más unos de otros.

Tal vez se vea más claro con la historia universal lo que queremos decir. ¿Tendríamos la misma historia universal si Hitler hubiera ganado la guerra mundial? ¿Por qué lo de Auschwitz es un genocidio y las bombas de Hiroshima y Nagasaki un desgraciado accidente inevitable que acortó la guerra y evitó millones de muertos? ¿No se trata de víctimas civiles e indefensas en ambos casos? ¿Cuántas películas se han hecho de Hiroshima, exceptuando la de Resnais y algún documental políticamente incorrecto, y cuántas del célebre holocausto, que ya debe aburrir al propio Spielberg?

Por poner otro ejemplo más reciente, ¿tendríamos la misma historia en nuestras escuelas e institutos si los soviéticos hubieran ganado la guerra fría y hubieran extendido su poder en Occidente? ¿Cómo podemos seguir pensando que la historia es un relato objetivo y neutral? Ni siquiera nuestra memoria lo es, como advirtió suavemente Bergson en un susurro neciamente olvidado: lo que llamo hechos sólo son percepciones y mis percepciones sólo recogen lo que me interesa, lo que choca o se refleja contra mi libertad. Si ni siquiera la ciencia es tan objetiva como pretende, según han puesto en evidencia Heisenberg y Prigogine con el principio de indeterminación y otras teorías, ¿cómo podemos seguir pensando ingenuamente que la historia puede ser aséptica y neutral, que nuestra memoria puede ser meramente descriptiva?

Educación es transformar socialmente la conducta humana y la historia, como reconstrucción del pasado, es un instrumento esencial de esa transformación. Muy a nuestro pesar, no podemos decir otra cosa. Sólo con los datos que la memoria nos proporciona de situaciones análogas del pasado podemos dar respuesta a los retos y expectativas que nos plantea el porvenir. No se puede vivir sin pasado, es decir, sin una interpretación o reconstrucción del pasado que dirija nuestros actos en el inminente porvenir. La memoria histórica es una especie de hipoteca gravosa y necesaria para hacer frente a la deuda de la vida que hay que pagar todos los días al contado. Las recetas para resolver los problemas actuales las sacamos de ingredientes del pasado mezclados con una pizca de imaginación y cautela. A la fenomenología sólo le faltó comprender que lo más «intencional» del conocimiento humano es la memoria, pero Husserl, kantiano hasta la médula, olvidó casi por completo esta oscura función mental volcando su genial atención en la sensibilidad y el entendimiento, como había hecho el maestro.

No es casual que el propio Kant suprimiera en la segunda edición de la *Crítica* casi todas las menciones a la imaginación trascendental, que sin duda le hubieran obligado a apoyar su concepto de «experiencia» en la memoria, que es la madre de la imaginación. Las formas a priori, las sublimes ideas, las esencias, también salen de la memoria, ¿de dónde podrían salir si no, a no ser que nos inventemos un mundo *sui generis* de donde extraerlas, como hizo Platón, o las hagamos nacer de la imaginación trascendental, como hizo Kant casi sin darse cuenta, y luego borremos esta parte de la obra para no confundir a los lectores? Pero esta ya sería otra historia, como decía Kipling.

El pasado no es una descripción objetiva de lo real, sino nuestra manera de entender el futuro y de actuar sobre los problemas del porvenir. Cada sociedad fabrica un futuro conforme al pasado que cree tener, o que le han dicho que tiene, porque la memoria es «educable», es decir, socialmente transmisible y transformable. Creencia e intención van ingenuamente cogidas de la mano, casi sin darse cuenta. La interpretación del pasado es esencial para la elaboración del porvenir. Por eso es tan importante y urgente para toda sociedad esa reconstrucción del pasado que llamamos historia. De ahí la importancia que las identidades nacionales o nacionalistas conceden a la historia, sobre todo a la historia que van a leer sus niños y jóvenes. Hacen bien. No podrán enfrentarse a futuro alguno sin un pasado que lo haga posible. Nadie puede hacerlo. ¿Acaso no está también sujeta a ello la Academia de la Historia por muy «real» que parezca lo que afirma con indiscutible competencia? La propia Academia de la Historia es una parte de esa historia que hemos calificado de reconstrucción del pasado, como lo demuestra el hecho de que sólo habla en público cuando a los dirigentes les interesa lo que tiene que decir.

Lo que nosotros pretendemos decir es algo que de puro sencillo puede parecer obscuro y atropellado: la historia no es una mera maestra de la vida, como decían los romanos, sino la mejor de todas, la maestra «cum laude», porque lo que vamos a hacer en el futuro sólo podemos hacerlo aprovechando nuestra experiencia pasada y toda experiencia, como demostró Kant, es construcción, o como nosotros preferimos decir, «reconstrucción», pues cada historia es un edificio que se derriba y reconstruye miles de veces, casi siempre con los mismos materiales, pero con estructuras e intenciones muy diferentes. Lo que llamamos «hechos» no son la realidad tal como aparece a la intuición inmediata, según advirtió Bergson, sino «una adaptación de lo real a los intereses prácticos y a las exigencias de la vida social»¹. La vida social está montada sobre la opinión pública, pero la opinión pública necesita una memoria también pública que le sirva de soporte y fundamento. Esa memoria pública se construye con diversos métodos y materiales, pero uno de los esenciales es la historia colectiva aceptada en cada momento por la sociedad y puesta al servicio de la educación elemental. Esa historia es,

¹ H. Bergson: *Matière et mémoire*, cap.IV. p. 203. P.U.F. Quadrigue, 1999.

pues, uno de los fundamentos de nuestra «experiencia» y por consiguiente de nuestro porvenir.

Sea cual sea nuestro concepto de «experiencia», tanto si lo consideramos en el sentido kantiano como en una perspectiva hegeliana o marxista, con su novedoso carácter de estructura, tanto si consideramos la experiencia en un sentido o en otro, decimos, no podemos eludir el carácter de reconstrucción que toda historia comporta. De cualquier forma, en última instancia, nuestro porvenir surge de nuestra historia, pero nuestra historia, y esto es lo que queremos subrayar con más énfasis, surge a su vez de nuestro porvenir, porque toda reconstrucción del pasado nace de nuestros intereses futuros, ya que la historia, como todo fenómeno mental, es necesariamente «intencional».

El conocimiento de la historia es pues un conocimiento de ida y vuelta, como los que ahora proponen todas las teorías neurológicas al advertir que la mayoría de los circuitos cerebrales presentan una doble dirección recurrente y un tanto incomprensible. Tal vez sea esta también la estructura esencial de la memoria, el huésped más desconocido de nuestra mente, que determina nuestra identidad individual y colectiva por medio de la educación. Tiempo, memoria y olvido serán los temas estrella del próximo siglo que ya es éste. No me cabe la menor duda. ¡Pongamos otra vez de moda a Borges y a Bergson para descubrir nuestra verdadera identidad!

Decíamos antes que el hombre tuvo historia desde que comprendió que le era útil para construir el porvenir y que este descubrimiento debió coincidir en buena medida con la escritura. Escritura e historia fijan y consolidan unas reacciones y olvidan otras por inútiles o claramente perjudiciales para la sociedad que las ha ensayado. De este modo la historia se convierte en uno de los principales instrumentos para forjar nuestro destino, o si Vds. lo prefieren, podríamos decir que para forjar nuestro destino tenemos que hacer primero una historia que lo presenta y explique. Así de trascendente nos parece este humilde negocio de la historia, llamado a tener mayor importancia cada día en la educación elemental de todos los países y sociedades, aunque por el momento, gracias a Dios, algunos políticos desconfíen de su trascendencia y prefieran suplirla con la televisión y sus concursos erótico-festivos, tan al uso.

IMAGINARIO SOCIAL E IDENTIDADES COLECTIVAS: FORJAR NACIONALCATOLICISTAS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Henar Herrero

Universidad de Valladolid
hherrero@sdcs.uva.es

Este breve artículo pretende constituir una contribución a la interpretación y el esclarecimiento del imaginario social del franquismo o, lo que casi es lo mismo, de la forja de identidades colectivas. Para ello hemos elegido el observatorio de la Educación Física, tanto formal como no formal, y, para los aspectos más concretos, la actuación del Frente de Juventudes, también conocido como la «*Obra predilecta del Régimen*».

Desde esta óptica, trataremos de evidenciar las intencionalidades «formativas» subyacentes e implícitas en la concepción y la articulación de la Educación Física masculina del primer franquismo, así como sus potencialidades adoctrinadoras, modeladoras de conciencias y generadoras de identidad.

A. PREÁMBULO

Desde hace tiempo venimos ocupándonos, desde diferentes perspectivas, de la reconstrucción del imaginario social del franquismo, o, dicho de otra manera, de la conformación de las representaciones colectivas que rigieron este sistema de identificación e integración social (PINTOS, 1995). Así pues, nuestro interés se centra en tratar de sacar a la luz la invisibilidad del tejido social de aquella época, así como en determinar los mecanismos, los recursos, las técnicas y las estrategias «*didáctico-pedagógicas*» gracias a los que este orden social, —ilegítimo en origen—, llegó a ser considerado como algo natural o, cuando menos, prácticamente incon-

testado, sin olvidar, por supuesto, el descollado papel que jugó la represión, en todas sus modalidades y vertientes.

Como es obvio, nos hallamos frente a una muy sutil y tupida red de interacciones que apelan, preferentemente, al subconsciente colectivo y que se dirigen a las facetas más afectivas o sensitivas del intelecto, lo que nos obliga a penetrar en territorios necesariamente crípticos y movedizos.

En este sentido, —y tal y como ya preconizaron los estudios que han abordado la transmisión ideológica, y muy particularmente los que han atendido a las cuestiones relacionadas con la reproducción cultural (BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., 1977)—, entendemos que, a la hora de tratar de desentrañar los procesos de alumbramiento de nuevas cosmovisiones, el análisis del papel desempeñado por la Educación, tanto formal, como no formal, resulta inexcusable. Algo que, por otra parte, también parecieron tener muy claro los «fabricantes» de la nueva mentalidad, habida cuenta la atención que prestaron a la educación y a la juventud, al menos en teoría.

Así pues, en las breves páginas que suceden, trataremos de ofrecer algunas pinceladas sobre cómo *la Educación*, y muy particularmente *la Educación Física*, contribuyeron a suministrar una «formación» cívica y patriótica a la juventud española de la postguerra y a acuñar una nueva forma de ser, estar y entender el mundo («a lo nacionalsindicalista»).

B. POR LA EDUCACIÓN HACIA LA REVOLUCIÓN

No cabe duda de que entre los tópicos del ideario franquista más recurrentes y, por supuesto, entre los principios básicos del Movimiento, se cuenta la urgente e inexcusable, noble y cristiana REVOLUCIÓN. Bástenos retomar las palabras de J. Ibañez, —el que fuera Ministro de Educación—, quien se expresa así de taxativamente:

«El nervio de nuestro Movimiento es la Revolución que yo admito con toda la fuerza del vocablo, porque hay que revolver lo viejo y lo caduco, porque hay que arrasar lo enfermo y lo viciado y trasplantar a las almas vírgenes la enjundia de nuestro ser histórico y cultivarlas con nuevos instrumentos y sistemas, que defiendan ya para siempre de brozas y espinas la ancestral fecundidad española» (IBÁÑEZ, J., 1942: 10).

Se aspiraba a una Revolución de talante básicamente espiritual, que pretendía cambiar de raíz el estilo del alma de los españoles. Una Revolución que se debía plasmar en dos ámbitos diferenciados y complementarios: el nacional y el individual.

Por lo que respecta al orden nacional, se perseguía la unidad total en el pensamiento, en la voluntad y en el sentimiento, mientras que la revolución individual se centraba en la rege-

neración del hombre a través de la consolidación y la generalización de una serie de principios, tales como: la obediencia, la jerarquía, la disciplina, la aristocracia de espíritu, el servicio y el amor a España, virtudes todas ellas que debían tener, entre los españoles, una «auténtica dignidad imperial» (IBÁÑEZ, J., 1942: 15).

Mas esta Revolución, que nutría y articulaba ideológicamente al Régimen, no podía permitirse perecer con el paso del tiempo sino que, por el contrario, debía permanecer inamovible, imponiendo sus principios tanto en el presente como en el futuro.

Así, a fin de lograr la pervivencia de estos ideales y de «eternizar» el Movimiento, sus protagonistas arbitraron toda suerte de vías entre las que destacó la acción educadora, pues, a juicio de los «prohombres» del Régimen, la Revolución duradera debía forjarse en la «*reeduación de las generaciones presentes y en una formación pura de las que hoy día son arcilla moldeable en nuestras manos*» (IBÁÑEZ, J., 1942: 10), ya que «*la vida de España, en el porvenir, habrá de ser consecuencia de la realización de nuestros ideales de educación y cultura de hoy*» (IBÁÑEZ, J., 1942: 11).

Por todo ello, resultaba perentorio definir qué tipo de educación se practicaría, ya que, como es obvio, tan alta empresa requería unas características muy determinadas, que en este caso se materializaron en un proyecto de educación «CRISTIANA Y ESPAÑOLA»: «*Toda la juventud debía formarse en católico, en humano y en español*», de modo que se produjera una «recristianización» y una «renacionalización» de la enseñanza, inspiradas, respectivamente, en la tradicional fe cristiana y en «*el signo permanente de la sustancia histórica tradicional española*» (IBÁÑEZ, J., 1942: 22).

Así las cosas, la misión prioritaria de la educación debía ser preparar a las juventudes en el servicio a España desde dos ámbitos bien definidos: el del esfuerzo físico y el espiritual, o, dicho de otra manera, el del trabajo del músculo y el del cultivo de la inteligencia y, por aquellos entonces, esta necesidad se hacía especialmente acuciante en el primero de los terrenos, debido a que según J. MALLART (jefe del Departamento del Instituto Nacional de Psicotecnia):

«nuestros rudos campesinos, nuestros fuertes marinos, nuestros montañeses endurecidos en el contacto y en la lucha con los elementos naturales están perfectamente capacitados para tomar parte en hazañas de las que han dado más honra y gloria a nuestra Patria. Pero nuestras masas urbanas ahora tan hipertrofiadas, y que suman cerca de la mitad de nuestra población total, de seguro no responderían debidamente a un llamamiento algo exigente en el esfuerzo físico» (MALLART, J., 1941: 38).

Desde esta perspectiva, no había duda de que una de las plataformas educativas idónea para formar a los futuros «monjes-soldados» era la Educación Física que atendía, como ninguna otra disciplina, a las vertientes de fortalecimiento del temple físico y moral.

C. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA REVOLUCIÓN

De cara a comprender en toda su magnitud la trascendencia de la Educación Física en la forja del imaginario social del franquismo y en la consecución de la «Revolución Espiritual», se hace necesario dejar constancia del papel que los propios «ideólogos» o «teóricos» del franquismo atribuyeron a la Educación Física. En este sentido José Moscardó, (conocido por su protagonismo en la «defensa» del alcázar de Toledo y posteriormente presidente del Comité Olímpico Español y Delegado Nacional de Deportes de F.E.T. y de las J.O.N.S), se muestra totalmente convencido de las infinitas potencialidades y virtualidades de la Educación Física. Veamos algunas de ellas a continuación.

c.1. La educación física: un arma de gobierno

Moscardó considera un signo de modernidad el que los gobiernos recurran a la Educación Física como vehículo o canal de «formación» de sus juventudes ya que, a su juicio, —el Deporte-la Educación Física— encierran un singular potencial educativo. Así, el autor se expresa en los siguientes términos:

(El Deporte) «Por su poder extraordinariamente educativo, se ha convertido en la actualidad en arma de gobierno, que todos los pueblos esgrimen cuando piensan en la formación de sus juventudes, y ello es común a los pueblos grandes como a los pequeños, a los extensos como a los reducidos, a los de todas las morfologías, a todas las razas fuertes, a todos, en una palabra, a los que quieren valerse por sí mismos para contar con un puesto en el concierto mundial, o quieren labrar y defender por sí su independencia» (MOSCARDÓ, J., 1941: 21).

c.2. La educación física: una exigencia de la patria y del caudillo

Del mismo modo y habida cuenta que, desde los planteamientos del fatalismo heroico del franquismo, la última y suprema vocación de todo joven español había de ser la de servir a España y, si fuera necesario, hasta morir por ella, no debe sorprendernos que la Educación Física que, teóricamente al menos, habilitaba al individuo para tan alta empresa, se convirtiera en un imperativo prioritario y dejara de constituir una obligación para pasar a ser un derecho, tal y como lo expone Moscardó en las líneas que siguen:

«Que no es admisible negar a esta juventud estos derechos que invoca con la fuerza de su razón, con la de sus aspiraciones legítimas y altruistas, con la fe puesta en hacerse fuertes y sanos para mejor servir a España y con más eficacia y alegría morir por ella, y que es precisamente por esta legitimidad de su aspiración por la que nosotros, los que por razón de nuestro empleo y cargo ejercemos funciones de mando y de dirección, por la que hemos de fomentar y facilitar la práctica de los

deportes. La Patria y el Caudillo lo exigen, la juventud lo anhela y nosotros lo cumpliremos inexorablemente, y ¡ay del que quiera oponerse a esta formación de la juventud y a la expansión de la Patria!» (MOSCARDÓ, J., 1941: 22-23).

c.3. La educación física: una piedra filosofal

Por último, José Moscardó parece haber encontrado en —el Deporte— la Educación Física la auténtica piedra filosofal pues, según sus propias palabras, su práctica ejercita todas aquellas virtudes que adornan al buen nacionasindicalista y que son imprescindibles para la consolidación del Movimiento y el advenimiento de la «Revolución», hasta el extremo de favorecer y facilitar el acercamiento a Dios. Estas virtudes pueden ser «*grosso modo*» las que se relacionan seguidamente:

«Es por este medio (el deporte) por el que se ejercita una DISCIPLINA, una SUBORDINACIÓN, el ACATAMIENTO a la autoridad de un árbitro, el SOMETIMIENTO a unas reglas o leyes, la ACEPTACIÓN CABALLERESCA de un revés, el ejercicio de una VOLUNTAD DE VENCER, la LUCHA noble, la RESISTENCIA a la fatiga, la TENACIDAD, la COHESIÓN, el ESPÍRITU DE LUCHA, la CONFIANZA EN SÍ, en una palabra, todas esas virtudes morales que elevan al hombre y lo hacen más apto para cumplir sus fines, que no son sino LABORAR POR LA PATRIA ACERCÁNDOSE A DIOS» (MOSCARDÓ, J., 1941: 22).

Mas el poder transfigurador o metamórfico de la Educación Física raya en lo taumáturgico cuando se trata de modificar las conductas negativas y adquirir hábitos saludables, a tal punto que, en opinión de Moscardó, el Deporte conseguiría alejar a los jóvenes de los prostíbulos y de la bebida y conducirlos por las sendas de la vida sana y edificante. He aquí sus argumentos:

«Esto es evidente para quien haya meditado, siquiera someramente, en ello. El deporte, por su calidad, por su condición, tiene un PODER EDUCATIVO, UN PODER DISCIPLINANTE, UN PODER HIGIÉNICO, MORAL Y MATERIALMENTE HABLANDO, que sería ciego o suicida negarlo o tan sólo despreciarlo. Es por este medio por el que se consigue que una sociedad que trabaja o estudia encamine sus pasos al campo de deportes, donde cultiva sus músculos, sus pulmones, su organismo en general, en lugar de encaminarse a lupanares. Es por este medio por el que una juventud se dirige los domingos a la sierra, cargada su espalda con un morral y sus hombros con un par de esquís, regresando henchida de oxígeno y de sol o después de luchar con la ventisca y con los elementos atmosféricos, sin rojece de vino y de lujuria, groserías ni “chiribís”» (MOSCARDÓ, J., 1941: 22).

Ciertamente, la fe de Moscardó en la capacidad adoctrinadora y modeladora de conciencias de la Educación Física, aunque él no lo plantease así, era inconmensurable, llegando a atribuirle, incluso, poderes rallanos en lo sobrenatural o milagroso.

D. LA EDUCACIÓN FÍSICA AL SERVICIO DEL FRANQUISMO

Una vez vistas las virtualidades propagandísticas, las potencialidades para acuñar cosmovisiones y la capacidad de articular la Revolución que el propio régimen de Franco atribuyó a la Educación Física, nos centraremos en su concepción, programación y puesta en práctica.

d.1. Los fines

Antes de seguir adelante, hay que tener en cuenta que el recurso a la Educación Física nunca puede plantearse, ni mucho menos comprenderse, desde perspectivas aisladoras y, por ende, reduccionistas. La Educación Física y Deportiva formó parte de un todo orgánico e indisoluble en el que, a la postre, los instrumentos fueron lo de menos. Se trataba de meros peones al servicio de un proyecto magno y único. Así, el objetivo final fue la formación espiritual de la juventud y la inculcación y la connaturalización de una escala de valores muy bien definida, a la que, sin lugar a dudas, podía servir magistralmente el fortalecimiento del cuerpo.

Así las cosas, la formación física, a la que el ideario franquista alude constantemente, fue entendida como un vehículo o un cauce que, por sus características, podía resultar de suma utilidad en la canalización del adoctrinamiento.

En este sentido, la Educación Física se utilizó como un acicate más en la que ellos calificaron de acción de regeneración social y de formación del ciudadano. No en balde, una publicación de 1938 proclamaba que el fin de la Educación Física era «*adorar a Dios nuestro Señor y a la Patria*» (VILLALBA RUBIO, I., 1938).

d.1.1. Los fines biológicos y fisiológicos

Comenzaremos, pues, por acercarnos a los fines de índole más biológica o fisiológica, aunque sea absolutamente imposible disociarlos de la acción espiritual.

De este modo y por lo que respecta al fortalecimiento físico, la Educación Física debía:

1. Buscar la robustez general.
2. Adiestrar los sentidos.
3. Habilitar los órganos y sistemas de ejecución del movimiento.
4. Estimular la coordinación funcional y plena.
5. Conseguir la belleza fisiológica, como exponente de la armonía funcional.
6. Alcanzar la armonía psicofisiológica.

Pero, como ya anunciábamos, la cosa no quedaba aquí, pues, revalidando el aforismo latino «*mens sana in corpore sano*», el desarrollo de las potencialidades fisiológicas debía formularse en íntima conexión con la promoción de las capacidades intelectuales, de modo que fuera posible alcanzar el predominio intelectual sobre los instintos primarios.

Así, el objetivo último era preparar generaciones fuertes, en camino constante a la perfección y en marcha hacia un destino «prometedor» que, conforme a la retórica vacua del franquismo, sería «la unidad de destino en lo universal», para cuya consecución era indispensable que la perfectibilidad y el acrecentamiento vital se concibiesen como una forma de colaboración a la obra divina.

Por consiguiente la acción de carácter físico se subordinaba a la renovación espiritual pues, según J. Mallart, los principales problemas que debía afrontar la Educación Física de la primera época franquista eran de carácter psicológico ya que a su entender «*los problemas que se presentan a todo pueblo que ha de realizar misiones de envergadura... son, en lo fundamental, de orden psicológico*» (MALLART, J., 1941: 39).

Veamos, pues, la capacidad e la Educación Física para intervenir en la psicología colectiva o, planteado desde otro punto de vista, para modelar las conciencias.

d.1.2. Los fines psicológicos

I. la contribución a la mejora de la raza.

«El deporte como ejercicio físico, y no como espectacularidad, debe ser practicado por todos los españoles. Y ha de ser un deporte que no se limite a desarrollar determinados músculos o miembros, sino la totalidad del organismo. Pues el deporte no ha de servir para hacer acróbatas, sino para acrecentar el vigor físico, tonificar el cuerpo y MEJORAR LA RAZA» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 39).

No cabe duda de que el valor de la «*raza*» es un referente omnipresente en el ideario franquista. Sin embargo, este concepto ha de asociarse a cuestiones patrióticas y nacionalistas más que a las estrictamente étnicas. Desde esta premisa, la Educación Física contribuiría notablemente a la modelación de hombres fuertes, robustos y vigorosos, pero no sólo en el terreno meramente físico. La fortaleza física se traduciría en el fortalecimiento del carácter y la voluntad, pero no para crear individuos autónomos, sino seres consagrados durante todas sus vidas al engrandecimiento de su patria y de su religión.

II. La contribución a la formación del carácter

Por encima de todo, y como acabamos de ver, había que formar buenos patriotas o, lo que venía a ser lo mismo por aquellos entonces, buenos católicos, para lo que había que dotar a los jóvenes de féreos códigos conductuales y morales, en los que destacaban valores tales como: LA DISCIPLINA Y LA OBEDIENCIA, EL SACRIFICIO, LA RESPONSABILIDAD, LA LEALTAD, EL SERVICIO, LA TRADICIÓN, LA HERMANDAD... Hagamos, pues, un recorrido a través de ellas:

II.A. La obediencia, la disciplina, el sacrificio y la sumisión

«En la España de hoy no hay que discutir hay que obedecer». «Yo prometo ser un niño disciplinado, ordenado y estudioso. Yo prometo someterme del todo, íntegramente a los mandatos de mi maestro, de mis padres y de las Autoridades. Yo cumpliré las obligaciones que se me impongan y, al cumplirlas, me sentiré satisfecho de haber cumplido con mi deber español» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 46-47).

La concepción franquista del Estado, que se articulaba en torno al principio de la desigualdad social, preconizaba una suerte de predestinación, en función de la cual el más competente estaba llamado a mandar y el que estaba llamado a obedecer, obedecía, aunque a la larga absolutamente todos debieran obedecer al Caudillo. Salvando las distancias, no resulta difícil detectar claras reminiscencias de la visión organicista de la estructura social del Antiguo Régimen y la concepción estamentalista de la sociedad.

Este planteamiento venía reforzado por la difusión del terror al anarquismo y de mensajes apocalípticos que presentaban el caos social como resultado del libre pensamiento. Así, y por su bien, el sujeto debía desprenderse o sacrificar sus propios pensamientos y opiniones, sobre todo en materia de política, y depositar su destino en manos ajenas, con lo que los españoles se convertirían en unos eternos menores de edad, tutelados por el Estado y, en último extremo, por el Caudillo que eran quienes, realmente, sabían lo que les convenía.

Es indudable que la práctica del ejercicio físico, en cualquier circunstancia, requiere un alto grado de disciplina y de «sacrificio», por lo que esta particularidad fue magistralmente aprovechada. Pero convendremos en que entre la disciplina y la sumisión, que era el fin postero, media un abismo insondable que se salvó de muy distintos modos.

Así, por ejemplo, a fin de estimular a los jóvenes, de compensar sus esfuerzos y de retarles a la superación, tanto en el terreno personal como en el colectivo, se arbitró un sistema permanente de competición, concursos, campeonatos, pruebas, exámenes... que se materializó en la concesión o retirada de puntos y, finalmente, la consecución de un premio que, como no podía ser menos, se recibía a lo largo de un acto emocionante y, desde luego, solemne. Aunque todo ello no quitase para que, según los teóricos, la mayor recompensa que podía recibir un joven español fuera «*la íntima satisfacción del deber cumplido*».

II.B. El Servicio y la disolución del individualismo

«Yo sé que sirvo a la comunidad de la que formo parte cumpliendo mis deberes de niño, como son los escolares. Con ellos me preparo para ser ciudadano de mi España y cumplir mis deberes de hombre que se reducen a OLVIDARME DE MÍ MISMO PARA RECORDAR QUE SOY ESPAÑOL» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 37).

«El individualismo es absorbente, egoísta y disgregador. Todo lo contrario de lo que España necesita. España necesita que todos, altos y bajos, grandes y pequeños, unamos nuestras voluntades y sentimientos para querer lo que a ella le convenga y no lo que convenga a nuestros caprichos» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 33).

Tanto el rechazo del individualismo, como la vocación de servicio están estrechamente relacionados con la obediencia, la disciplina, la sumisión y el sacrificio pues, todos ellos apuntan en una misma dirección: la negación del yo en pro del Estado o, si se quiere, de Franco, pero aquí, hemos tomado por separado el tema del servicio y del individualismo por cuanto la Educación Física es, frecuentemente, la abanderada de la noción de equipo. Así, y en el caso que nos ocupa, esta virtualidad fue encaminada a construir la mística (excluyente) del grupo y a adoctrinar al individuo en los principios del autoritarismo y del franquismo.

II.C. El júbilo y la alegría

«Para el ideal, el ímpetu; para el obstáculo, la constancia; para el esfuerzo, la fe; para el trabajo, la disciplina; para el bien general, el sacrificio, y PARA TODO, LA ALEGRÍA» «pues la alegría es también una cosa muy seria y respetable» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 55).

Ciertamente, y aunque la componente lúdico-recreativa no constituyera, al menos de partida, uno de los objetivos teóricos prioritarios del Movimiento o del Frente de Juventudes, el esparcimiento y la diversión fueron cuidadosamente atendidos, pues la práctica evidenciaba que el principal atractivo de esta «organización» radicaba en su oferta de «pasatiempos», no olvidemos que corrían tiempos grises y que los muchachos no contaban con muchas opciones para divertirse y emplear su tiempo libre.

En este sentido, el papel jugado por la Educación Física fue muy importante, ya que, por su propia naturaleza, se prestaba mejor que ninguna otra actividad al entretenimiento, al tiempo que, de paso, se lanzaban todo tipo de mensajes y consignas, en un ambiente distendido y favorable.

III. La vida entendida como milicia

«No nos referimos especialmente a los soldados, sino al espíritu militar que debe informar la vida española. Los soldados defienden la Patria con las armas en la mano; los que no somos soldados debemos defenderla con los libros, con el arado, con el martillo... Los soldados sirven con heroísmo, tenacidad y alegría; nosotros con esfuerzo, perseverancia y satisfacción íntima» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 54).

Todos, absolutamente todos, los órdenes de la vida debían ser entendidos como milicia, pues los valores que habían nutrido a esta institución eran precisamente los que se deseaba

exportar al común de la sociedad. Desde siempre, la formación militar había concedido gran relevancia a la preparación física y esta vertiente fue adoptada por el franquismo, pero con matices, pues, si la vida era milicia no podía ser deporte, fundamentalmente, porque al deporte le faltaba de severidad lo que le sobraba de espectáculo. Así, practicar deportes sería bueno siempre y cuando se pusiera al servicio del más alto ideal de la milicia vital.

d.2. Los medios

Si hasta aquí nos hemos detenido en las finalidades de la Educación Física del primer franquismo, parece llegado el momento de atender a los instrumentos o medios que se emplearon para su consecución, para ello centraremos nuestra atención en la actuación del Frente de Juventudes.

d.2.1. La educación física en el frente de juventudes

«Mi padre me ha dicho alguna vez que en sus tiempos los chicos vagaban libremente por las callejas, calles y plazas, como potrillos recentales, sin que nadie se preocupase de reunirlos y darles lecciones de DISCIPLINA y OBEDIENCIA. Actualmente las Organizaciones Juveniles se preocupan de reunir a los niños cuando han terminado las clases escolares, y enseñarles sus deberes como ciudadanos, así como también juegos, EJERCICIOS FÍSICOS, premilitar, etc. . . , e inspirarles principios de OBEDIENCIA, SACRIFICIO Y RESPONSABILIDAD (. . .) y acostumarles a vencer los obstáculos que ofrece la naturaleza, hacer vida higiénica, ayudarse mutuamente y FORMAR SU CARÁCTER» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 118).

Desde el nacimiento del Frente de Juventudes, un 6 de diciembre de 1940 (B.O.E. nº 342), este encuadramiento general de niños y jóvenes aspiró a convertirse en «*la promesa de la España del porvenir*», para ello «*encuadraba a la juventud española, sin distinción de clases ni estirpes*» y pretendía prepararla «*FÍSICA y ESPIRITUALMENTE para que un día llevasen al partido la savia nueva que lo remozase*» (SALVADOR ALDEA, I., 1942: 105).

Así, los mayores esfuerzos del Frente se dirigieron a proporcionar a los jóvenes una correcta educación política, física y deportiva y premilitar, para lo que no se dudó en fundar, campamentos, albergues, colonias, academias. . . (SAEZ, I., 1988 y DEL VAL, L., 1999). A tal fin, era preciso «*enseñar a amar el cuartel, a respetar a los superiores, a despreciar la vida en aras a los supremos ideales de la Patria y a tener confianza en uno mismo frente a la adversidad*» (LECTURAS CÍVICAS, 1944: 118-119).

No en balde, el propio Franco declaraba abiertamente, catorce años después de la fundación del Frente de Juventudes, que:

«El Frente de Juventudes ha sido para nosotros el instrumento más perfecto para enraizar el Movimiento en el futuro. Era necesario cuidar de la juventud, trabajar con la juventud y evitar que en

ella pudiera retoñar la flor aquella de la disidencia y de la división. Había que educar a nuestros futuros hombres en un sentimiento común de servicio y sacrificio por la grandeza de la patria; había que coger la cera virgen de nuestra juventud para moldear con ella los hombres nuevos. . . » (DEL RÍO, A., 1964: 187-188).

Así las cosas, la campaña de modelado de la juventud de la postguerra se orquestó en torno a un rudimentario corpus de principios, que debían convertirse en el horizonte referencial de las vidas, los sentimientos, las ambiciones. . . de cualquier joven de la época, a fin de hacer de él un buen español y un buen cristiano, obediente, sacrificado, servicial y heroico. Destacan en esta definición «ideológica» los principios del Movimiento, los de la Falange y los del Frente de Juventudes. De los últimos dejamos constancia en el cuadro 1, por estar más estrechamente relacionados con el objeto de este trabajo.

Cuadro 1 (SALVADOR ALDEA, I., 1942: 106)

PUNTOS BÁSICOS DEL FRENTE DE JUVENTUDES

1. La fe cristiana es el fundamento de mis actos.
2. Sabemos que España es la Patria más hermosa que se puede tener.
3. La Falange que fundó José Antonio es la guardia de España, y formar en ella mi afán supremo.
4. El Caudillo es mi jefe. Le querré y obedeceré siempre.
5. Amamos las genuinas tradiciones de nuestra Patria, substancia de nuestro porvenir imperial.
6. Nadie es pequeño en el deber de la patria.
7. Vivimos en el conocimiento y afición a lo campesino, de lo que huele y sabe a tierra madre.
8. La vida es milicia. Mi fe, tesón y disciplina harán a España Una, Grande y Libre.
9. Ser Nacional-sindicalista significa no tener contemplaciones con privilegios injustos. Luchamos por la patria, el pan y la justicia.
10. PARA SERVIR A ESPAÑA, UN CUERPO HA DE SER FUERTE Y UN ALMA SANA.
11. Cada día he de alcanzar una meta más alta. El que no se supera en el deber de la Patria descende.
12. Por tierra, mar y aire nosotros haremos el Imperio.

Para lograr que todos los niños españoles interiorizasen y obrasen en consecuencia con el «do-decálogo» del Frente de Juventudes cualquier recurso podía ser útil, pero no cabe duda

que la Educación Física ocupó un lugar de excepción en función de su potencialidad modeladora.

El Frente de Juventudes, impregnado de afanes ordenancistas y reglamentadores, articuló con precisión y exhaustividad las diferentes actividades que tenían que realizar los niños y jóvenes y, en particular, las centurias que se integraban en las «Falanges Juveniles de Franco». Por lo que respecta a las actividades de Educación Física, su presencia estuvo asociada a la formación premilitar y se materializó en las denominadas clases prácticas que, generalmente, se desarrollaban a lo largo de las mañanas de los domingos o de cualquier otro día festivo, en el seno de las que fueron conocidas como «*Mañanas Deportivas*».

Las actividades debían programarse de modo que fueran amenas y divertidas, aunque siempre ateniéndose a los programas, textos o indicaciones del Plan Nacional de Formación o de la Ayudantía Nacional. En consecuencia, su desarrollo solía atenerse a la siguientes estructura:

—Juegos Deportivos, (carreras de sacos, carreras de aro, marro, lanzamiento de piedra, tracción de cuerda...).

—Juegos Recreativos, (canicas, peonzas...).

—Juegos utilitarios, (prácticas de orientación a ciegas, de memoria visual...).

También existieron las «*Tardes Deportivas*», destinadas a la organización de campeonatos de deportes que se pudieran practicar en lugares cerrados, y muy particularmente en el «hogar», así se jugaba a las damas, al parchís, al ajedrez e incluso al ping-pong.

De la misma manera, una vez al mes, se celebraba la «*Revista General de toda la legión*», el acto daba comienzo con una Santa Misa, para inmediatamente proceder, entre otras cosas, al desarrollo de los concursos de carácter premilitar, de canciones y de deportes. A modo de colofón, no podía faltar un desfile por la localidad y un acto ante la Cruz de los Caídos, que consistía básicamente en la oración y ofrenda de la corona y en el canto solemne del «Cará al Sol».

Menos frecuentes fueron las *marchas* cuya periodicidad no se previó, pero, por el contrario, su planificación y desarrollo fueron minuciosamente trazados. De tal modo, además de caminar como máximo dos horas, entre la ida y la vuelta, al ritmo de canciones de talante aleccionador, debían llevarse a cabo actividades de Educación Física, Premilitar, Cultura, Arte... al igual que se tenía que impartir clases de formación Política y de Trato Social, las primeras en forma de consignas y las segundas a través de la reconvencción y corrección de todas las faltas que se pudieran cometer.

Bien merece la pena detenernos, aunque sea muy someramente, en las consignas, ya que estas fórmulas breves y contundentes de divulgación de conductas aquilataban los principios ideológicos, políticos y morales del Régimen. A ello habría que unir su incesante reiteración, casi a modo de repetición salmódica. Así, estos pseudoeslóganes publicitarios ocuparon un papel protagónico en la campaña propagandística. De igual modo, estas consignas servían de

recordatorio de las grandes efemérides del Movimiento, que, por otra parte tenían dedicado un día de reflexión y conmemoración, nos referimos por ejemplo a «*el día de la raza*», «*el día del caudillo*», «*el día del dolor*», «*el día del estudiante caído*» y un largo etcétera.

Por último, se contemplaba la realización de *campamentos* que se entendían como la culminación de todo el proceso formativo, pues debían servir de repaso general de las actividades realizadas durante todo el año y, lo que quizás sea más importante, eran concebidos y organizados con la clara intención de formar Jefes de Escuadra. Así, *la embriaguez de la camaradería y de la vida campestre*, adornada con toda suerte de *cantos, consignas, desfiles, símbolos*... se convertía en el caldo de cultivo óptimo para despertar entre los Flechas (los niños) y los cadetes (los adolescentes) la vocación de mando y, subsidiariamente, contar con buenas unidades de Falanges Juveniles (PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN, 1954).

En este rápido repaso a los recursos empleados para divulgar el rudimentario ideario franquista, sólo nos queda añadir que las diferentes actividades se vieron acompañadas de un efectismo y una parafernalia que buscaba crear un clima propicio a la permeabilidad y la adhesión, en los que estribó buena parte de los «éxitos» conseguidos.

Se trataba de llegar directamente al corazón sorteando todos aquellos filtros que la razón pudiera interponer, y para ello nada mejor que intervenir en los dominios más afectivos y sensibles del talante humano.

Conviene recordar también que, aunque en el Frente de Juventudes se integraba la generalidad de los chicos españoles, que participaban masivamente en sus diversas actividades, animados sobre todo por los maestros de educación primaria pública, pertenecientes en su mayoría al SEM (Servicio Español de Magisterio), o en el caso de la secundaria pública por los profesores de las disciplinas vinculadas al «*Movimiento*», era en las «Falanges Juveniles de Franco», un encuadramiento voluntario y bastante más selectivo, donde tenían lugar las actividades más reguladas y más sometidas a un planteamiento ideologizador, pues estas falanges desempeñaban «*por el ejercicio de las mejores virtudes de la raza, la primacía en todas las empresas falangistas*» (B.O.E. de 24-4-44, art. XXIII).

Y hasta aquí llega nuestro sinuoso discurrir por las sendas del subconsciente colectivo, a través de sus expresiones más concretas y objetivables. Confiamos, pues, en haber satisfecho las expectativas despertadas al inicio de nuestro devenir, así como en haber hecho una pequeña contribución en sacar a la luz lo invisible.

E. EPÍLOGO

Con este trabajo además de pretender contribuir a la ampliación del conocimiento de un fenómeno tan fascinante como es, en nuestra opinión, el de los imaginarios sociales y las identidades colectivas, es nuestro deseo hacer una aportación de carácter metodológico.

En este sentido, constatamos como, hasta ahora, las sendas de las identidades colectivas han sido preferentemente transitadas por los estudiosos y los métodos de la sociología, la psicología, la historia de las mentalidades o la historia de la educación y, a nuestro entender, sería necesario complementar estas perspectivas con las aportaciones de la epistemología y los métodos de trabajo de la didáctica de las ciencias sociales.

Nuestra propuesta se fundamenta en el hecho de que, tal y como se puede comprobar en las páginas que preceden, una de las vías de acceso al esclarecimiento de los imaginarios sociales es el análisis de la selección de contenidos (en esta ocasión conceptuales y actitudinales) y de la metodología empleada para la transmisión de estos conceptos y subsidiariamente del ideario que connotan, con el fin de alumbrar una nueva cosmovisión. Y, ¿cabe alguna duda de que ambos extremos, el de la selección de contenidos y el de la metodología comunicativa, constituyen algunos de los campos esenciales de la investigación de la didáctica de las ciencias sociales? Quizás sólo sea cuestión de ampliar los referentes del tiempo presente y de la Educación formal, —a menudo abordados desde el estudio del currículum oculto—, a otros tiempos más lejanos y a otras modalidades de educación.

Si su respuesta es afirmativa, veríamos confirmada nuestra hipótesis acerca de las potencialidades de las didácticas específicas, y más concretamente de la didáctica de las ciencias sociales, en la investigación sobre las identidades colectivas y los imaginarios sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- CARBAJOSA, C. y FERNÁNDEZ, E. (2000). *Manuales de Educación Física en el Franquismo*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- DEL RÍO, A. (1964). *Pensamiento político de Franco*. Madrid, Servicio informativo Español.
- DEL VAL, L. (1999). *Prietas la filas. Un niño en el Frente de Juventudes*. Madrid, Temas de Hoy.
- IBÁÑEZ, J. (1942). «El sentido político de la cultura en la hora presente» en *Revista Nacional de Educación*, nº 22, octubre.
- LECTURAS CÍVICAS (1944). *Así quiero ser (El niño del nuevo Estado)*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 3ª ed.
- MALLART, J. (1941). «Problemas psicológicos de la Educación Física en España» en *Revista Nacional de Educación*, nº 9, septiembre.
- MOSCARDÓ, J. (1941). «El poder educativo del deporte» en *Revista Nacional de Educación*, nº 1, enero.
- PINTOS, J.L. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Cantabria. Sal Terrae.

- PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN (1954). *Formación política para Flechas*. Delegación Nacional del Frente de Juventudes.
- SAEZ, I. (1988). *El Frente de Juventudes: política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid, siglo XXI.
- SALVADOR ALDEA, I. (1942). *Actividades Escolares. Conmemoraciones patrióticas y religiosas*. Valencia, América.
- VILLALVA RUBIO, I. (1938). *Nociones teóricas para la Educación Física*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

LOS HÉROES CABALGAN TODAVÍA:
PATRIOTISMO, NACIONALISMO Y REFORMA DE CONTENIDOS
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA

Gonzalo de Amézola

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
amezola@netverk.com.ar

Este trabajo se ocupa de la tradición de una historia escolar patriótica y nacionalista instaurada en la Argentina en el siglo XIX y que no cambió significativamente a lo largo del siglo XX y de los choques y contradicciones que se producen con la reforma educativa desde 1993, cuando se intenta «aggiornar» la historia enseñada a partir de su acercamiento a la historia investigada. Se señala la persistencia en el imaginario colectivo de la historia patriótica como la adecuada para la escuela, los problemas de elección de contenidos que presenta la «crisis de la Historia» y se propone la necesidad de atender a los contenidos procedimentales y a una política eficaz de actualización docente.

INTRODUCCIÓN

Desde que se sancionó la Ley Federal de Educación en 1993, un proceso de reforma profundo se ha puesto en marcha en el sistema educativo argentino. Los cambios que se han implementado abarcan una transformación del trayecto obligatorio, una redefinición de los niveles de la enseñanza y un nuevo currículo a desarrollar en las aulas. Del conjunto de estos cambios, me ocuparé aquí del intento de renovar los contenidos en Historia y de los obstáculos que significó para ello la vieja Historia escolar.

La convicción de que en la escuela se enfocaba el estudio del pasado con una perspectiva muy cercana a la vieja historiografía del siglo XIX promovió una renovación que la acercara a una distancia más razonable de la producción actual de la disciplina.

Este loable intento contó sin embargo con dos problemas simultáneos. Por una parte, la persistencia de una historia político-militar de fuerte contenido nacionalista que, manifiesta o implícitamente, es considerada por diversos sectores como la más conveniente para formar a los jóvenes. Por otra, que la crisis de nuestra disciplina abre interrogantes acerca de cuáles son los contenidos renovados que queremos introducir en la enseñanza.

Creo que estos problemas exceden el interés del caso argentino porque es en su definición donde se juega buena parte del papel de la Historia en los proyectos educativos.

EL REGRESO DE LOS CONTENIDOS

Luego de un período relativamente prolongado en el que se sobrevaloró la importancia de las innovaciones en las metodologías para mejorar la enseñanza (reducción del verbalismo, incremento de la actividad en clase, etc.) y se brindó una atención menor a los contenidos, hoy existe un acuerdo generalizado acerca del papel fundamental que estos últimos juegan en la educación. Cabría preguntarse si no estamos en presencia de un episodio más del flujo y reflujo de las modas pedagógicas. Sin embargo, esta nueva valoración implica reconsiderar en profundidad el concepto mismo de «contenido». Para ello los reformadores han tomado con entusiasmo la difundida caracterización realizada por César Coll quien señala que los «contenidos» están compuestos tanto por «conceptos» como por «procedimientos» y «actitudes», división que —por otra parte— se puede hacer sólo con un sentido didáctico, ya que ninguno de estos componentes puede considerarse por separado (COLL, 1987). Durante mucho tiempo se hizo hincapié en el cambio de los contenidos en un sentido restrictivo, o sea identificándolos sólo con hechos y conceptos, no incluyéndose en ellos a las habilidades y estrategias para resolver problemas, seleccionar información o utilizar los conocimientos disponibles para afrontar situaciones nuevas o inesperadas, trabajar en equipo, actuar solidariamente, respetar y valorizar el trabajo de los demás, no discriminar a las personas, etc. En esta conceptualización amplia, en cambio, se considera como «contenido» a todo aquello que requiera ayuda pedagógica del profesor.

No obstante, pese a esta aparente conciencia de que cuando hablamos de «contenidos» nos estamos refiriendo a esas distintas esferas, son los sólo los conceptuales los que preocupan primordialmente a los distintos integrantes de la comunidad educativa.

USOS Y ABUSOS DE LA HISTORIA ARGENTINA EN LA ESCUELA

La historia enseñada, tras su aparente inocuidad, tuvo tres características que se fueron acentuando a lo largo del tiempo: patriotismo, autoritarismo y manipulación del pasado.

El primer rasgo tiene que ver con la incorporación misma de la Historia argentina a la enseñanza escolar. Si para echar las bases de los sistemas educativos modernos fue una condición

imprescindible la instauración de formas capitalistas, para lo que hace estrictamente a la definición de la Historia como disciplina escolar fue necesario el establecimiento de una Historia científica institucionalizada (CUESTA, 1997). Una particularidad del caso argentino es que estos procesos no sólo son simultáneos sino que ambos cuentan con un mismo protagonista clave.

Bartolomé Mitre fue el responsable de la unificación del país con el predominio de Buenos Aires sobre el interior, al que vence en el campo de batalla en 1861. Sobre esta base es elegido presidente y ejerce la primera magistratura entre 1862 y 1868, fundando el Estado moderno y promoviendo la expansión económica sobre un modelo agro-exportador que predominó hasta 1930. Poco antes, en 1859, Mitre había publicado la *Historia de Belgrano y la independencia argentina*, piedra basal de nuestra historiografía moderna. En 1861, Juana Manso le envía el *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* que ella había redactado para que en su carácter de amigo, protector e historiador dé el visto bueno al manual, que estaba inspirado en la *Historia de Belgrano* y dispusiera su adopción en las escuelas «si lo consideraba digno de llenar tan alta misión». Mitre contesta en una carta que se incluye en la publicación del *Compendio* en 1862, donde dice que es «una obra cuya necesidad se hace sentir».

Se trata de un claro ejemplo de lo que Gérard Genette denomina «hipertextualidad» (un hipertexto que deriva por transformación o imitación de un hipotexto, en este caso una imitación seria o transposición) que sirve también para aludir a la clara finalidad ideológica que cumplía (y aún hoy cumple) la historia escolar (ARNOUX, 1992). Así, la visión de los vencedores se traspone a la escuela, su concepto de Nación queda fijado en la enseñanza y organizado el panteón de los héroes, que tiene como figura máxima al Libertador General San Martín y como excluido al «tirano» Rosas.

Desde la década de 1880, esta historia cumplió un papel fundamental en la integración de los inmigrantes a su nueva tierra. El proyecto económico necesitaba mano de obra en grandes cantidades, pero no podía absorberla mediante anclajes materiales como el fácil acceso a la propiedad de la tierra. Para cuando los inmigrantes comenzaron a llegar masivamente, los campos arrebatados a los indígenas en la llamada Conquista del Desierto ya habían sido repartidos. Sólo quedaba asimilarlos mediante la creación de un imaginario colectivo, una Nación mítica por todos compartida. En ello cumplió un papel fundamental la Ley 1420 que hacía a la escuela primaria obligatoria, laica y gratuita. La historia jugó un papel muy eficaz en esta asimilación mediante la exaltación de los héroes y los rituales patrióticos.

Un buen ejemplo de esta perspectiva y de su perduración en el tiempo puede verse en el siguiente ejemplo, de uno de los manuales escolares más difundidos:

«La batalla de Tucumán ofrece caracteres típicos entre los encuentros de esta guerra (de Independencia). Los realistas poseían mayor pericia táctica y mejor disciplina, propia de un ejército vete-

rano comandado por oficiales de escuela; pero estas ventajas se malograban en parte por la jactanciosa idea de su superioridad respecto al adversario, que lo hacía descuidar elementales medidas de precaución. El ejército criollo estaba formado por soldados bisoños, llenos de entusiasmo, aunque deficientemente organizados, que obedecían más por el prestigio personal que sobre ellos tenía el oficial caudillo, que por el respeto a las ordenanzas. Su jefe, general improvisado, elaboraba con dificultad el plan de batalla y cuando los acontecimientos lo tornaban inaplicable, dejaba librado a la inspiración de cada jefe el desarrollo de la acción.

El éxito dependía, en última instancia, del resorte moral, es decir, del entusiasmo, del coraje temerario, del deseo de vencer, de la iniciativa individual del soldado-ciudadano, frente al español, unidad pasiva, que si respondía bien al comando, no osaba obrar por su cuenta. Y como el resorte moral se debía al ejemplo constante, a la incesante prédica, al espíritu de sacrificio y a la energía inflexible de Belgrano, puede afirmarse que a él corresponde el mérito de la victoria.»¹

Durante todo este período existía una cierta armonía entre la historia enseñada y la investigación histórica. Esto no quiere decir que no hubiera discrepancias entre lo académico y lo escolar. En declaraciones realizadas en 1973 con motivo de una encuesta realizada acerca de si se enseñaba o no en la escuela la verdadera historia argentina, el historiador y sacerdote jesuita Guillermo Furlong decía:

«Antes de responder voy a recordar un hecho personal. Fue en 1913 que comencé a enseñar historia argentina a nivel secundario y me valí de un texto bastante generalizado, el de Cánepa-Larrouy; más adelante utilicé otros varios. Como tenía por seguro que tales textos eran fidedignos, enseñé esta asignatura con gusto y hasta con entusiasmo. Pero fue en ese mismo año que empecé a frecuentar el Archivo General de la Nación y con el correr de los años fui viendo lo poco verídico que eran los textos que usaba en clase con mis alumnos, ya que cada dos por tres tenía que decirles 'esto es inexacto', 'es todo al revés', 'nada hubo de prócer en este hombre', 'tachen todo lo que sigue porque es falso', etc. Hacia 1935 reconocí que ese obrar era desmoralizador, para mí como para mis alumnos, y pedí que me quitaran de la asignatura. A los pocos años me vi libre por fin, de esa pesadilla, pues pude dejar la historia argentina por la literatura de 4º y 5º años.»²

Pero pese a estas discrepancias que desalentaban al padre Furlong, existía sin embargo un entendimiento de base: tanto en la investigación como en la escuela se trataba de conocer mejor o peor los acontecimientos políticos o militares y el proceder de los grandes hombres.

El segundo de los rasgos señalados, el autoritarismo, se acentuará notablemente a partir de 1930. La polémica acerca de si el Panteón liberal era justo con los incluidos como próceres y

los excluidos como réprobos aumentó con los primeros síntomas de que el modelo liberal tenía falencias. La crítica del nacionalismo se hizo más virulenta: abominó del cosmopolitismo de los liberales, propuso la afirmación de la nacionalidad a partir de aquellos rasgos que consideraban exclusivos, resultantes de la herencia hispánica (religión católica, unidad étnica y lingüística), despreciaron a la democracia «formal» respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes y exaltaron una democracia «sustancial» que entendía a la nación como unidad homogénea y monolítica (BERTONI, 1998).

La polémica política se convirtió en un combate por la Historia. Los nacionalistas se definieron como partidarios del «revisiónismo histórico». En esta lucha, una de las banderas más importantes para los revisionistas era incorporar al panteón a Rosas, considerado por ellos como el campeón de la defensa de la soberanía nacional (QUATROCCHI, 1995).

Esta disputa, que fue larga y enconada, no se vio reflejada directamente en la enseñanza. Sin embargo, junto con el avance de la influencia de la iglesia (que los liberales habían reducido drásticamente en la década de 1880) y la recurrencia de las dictaduras militares (que con creciente dureza se sucedieron desde 1930 hasta 1983), favorecieron la impronta autoritaria de la enseñanza de la historia (AMÉZOLA-BARLETTA, 1994).

Los siguientes ejemplos (que podrían multiplicarse al infinito) ilustran el auge de las explicaciones del pasado a partir del discurso político autoritario:

«El gobernador porteño (Rosas) creyó que para constituirse en autoridad nacional debía comenzar por imponerse indiscutiblemente en su propia provincia, de ahí que la acción de su gobierno se orientara hacia la eliminación de todo vestigio opositor.»³

«En lo referente al periodismo, puede afirmarse que los impresos de tendencia unitaria desaparecieron desde el momento en que el Restaurador (Rosas) subió por segunda vez al gobierno.»⁴

«Era un mal reconocido que los jueces ordinarios tardaban excesivamente en expedirse y que en muchos casos dilataban el dictar sentencia por tiempo indefinido. . . (Por esta razón las primeras medidas de Rosas) tendieron a acelerar la resolución de los procesos ordinarios pendientes: intervino personalmente en varios de ellos dictando sentencia definitiva absolutoria o condenatoria.»⁵

La tercera característica, la de la manipulación del pasado, es más reciente en sus manifestaciones más descarnadas. Perón fue uno de quienes hizo un desmesurado uso del pasado con finalidades políticas. Un ejemplo de ello fue la conmemoración del centenario de la

³ BUSTINZA, Juan Antonio y GRIECO Y BAWO, Alicia (1991) *Historia 3. Los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo*. Bs. As., Editorial A-Z.

⁴ COSMELLI IBÁÑEZ, José (1977). *Historia Argentina*. Bs. As., Troquel. (1ª ed. 1961)

⁵ FERNÁNDEZ ARLAUD, S. (1969) *Historia Institucional Argentina y Americana. Segunda parte: desde 1810*. Bs. As., Stella.

¹ ASTOLFI, Juan Carlos (1964). *Curso de historia argentina*. Bs. As., Kapelusz.

² Encuesta «¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?» (1973), en *Crisis* N° 8. P. 5.

muerte de San Martín: 1950 fue consagrado como «Año del Libertador» y con sus fastos se glorificó por extensión a un segundo «libertador», que no era otro que Perón mismo. Por otra parte, quienes lo derrocaron fueron igualmente desproporcionados con la manipulación cuando calificaron a su gobierno como la «Segunda Tiranía», identificándolo entonces ya no con San Martín sino con Rosas, el «tirano» del siglo XIX excluido por los liberales del Panteón. Finalmente, los sangrientos militares del llamado Proceso de Reorganización Nacional continuaron con los intentos de apropiarse de la Historia. En 1980, por ejemplo, con las recordaciones de la Generación de 1880 buscaron filiarse con los constructores de la Argentina moderna y presentarse como la nueva élite modernizadora del siglo XX. Todos los gobiernos se ocuparon de que estas maniobras tuvieran fuerte repercusión en la escuela.

Patrioterismo, autoritarismo y manipulación del pasado eran, aunque devaluados, la herencia sobre la que debía realizarse la reforma.

LA HISTORIA YA NO ES LO QUE ERA

Si bien, como dice Lawrence Stone, la contienda entre los viejos y los nuevos historiadores con el «exitoso triunfo de los revolucionarios dentro de la profesión histórica» dominó los debates entre 1930 y 1975 (STONE, 1986), y como también confirma Jacques Le Goff, la «nueva historia» es una «batalla ganada» (PÉREZ RINGUELETE, 1989), esto puede ser verdad para el ámbito reducido de la comunidad de historiadores y científicos sociales, pero no lo es para el conjunto de la enseñanza no universitaria.

La idea de la Historia como narración lineal y cronológica de hechos fundamentalmente político-institucionales y militares, la identificación con la épica y la psicología de los grandes hombres y la consiguiente ignorancia de la sociedad en el pasado, configuran una visión de la Historia tradicional como conciencia generalizada que tantos años de «combate» contra ella no han logrado erradicar.

En este sentido, los cambios introducidos por la reforma pueden considerarse positivos. El sólo hecho de que para formular los nuevos contenidos hayan sido convocado prestigiosos historiadores⁶ resulta auspicioso. De hecho, no faltaron las evaluaciones entusiastas: «El currículo de Argentina ilustra modélicamente el paso de una historia tradicional de hechos y héroes, de organización cronológica y referencia disciplinar, situada en un currículo rígido, a una historia de procesos, protagonizada por el cambio y la multicausalidad y la apertura a

⁶ Los especialistas convocados para elaborar trabajos proponiendo contenidos básicos en Historia fueron Luis Alberto Romero (investigador del CONICET y profesor titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), Fernando Devoto (investigador del CEMLA y profesor titular de la Universidad de Luján) y Carlos Segreti (vicepresidente de la Academia nacional de Historia y vicerrector de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba). Cada uno de ellos, a su vez, recogió la opinión de otros diez colegas.

grupos, minorías, mujeres, indígenas, masas trabajadoras . . . hasta ahora apartados del discurso histórico tradicional . . .» (GONZÁLEZ MUÑOZ, 1996). Pero esto implica un peligro: aquellos profesores que atrapados por la renovación de la disciplina histórica quieren transferir una Historia actualizada a los alumnos, suelen no tener en cuenta los problemas que impone la transposición didáctica.

El resultado puede ser descorazonador para los docentes. Como dice Josep Fontana, «. . . quienes nos dedicamos a enseñar habíamos descubierto, por nuestra cuenta, que reemplazar la vieja historia de reyes y batallas por la no-tan-nueva de los modos de producción no nos había permitido mejorar y hacer más vivo nuestro trabajo, aproximándolo a los problemas reales de los alumnos y de su medio . . .» (FONTANA, 1992). Desplazar la rémora de la vieja Historia —no sólo irrelevante desde una perspectiva científica sino también perniciosa desde el punto de vista formativo— y ocuparse de los conocimientos sustantivos del área es preponderante para la enseñanza escolar. Pero esto, a su vez, no es una tarea simple, tal como decíamos en un artículo anterior (AMÉZOLA-BARLETTA, 1992).

En primer lugar, porque la Historia ha ido transformándose en el siglo XX a partir de la apropiación de conceptos y técnicas provenientes de otros campos de conocimiento afines. Esta asimilación de elementos teórico-metodológicos que la convierten en una actividad especializada, también la han situado en una comunidad científica más amplia en la cual los límites en las disciplinas que se ocupan de lo social se desdibujan. Como «disciplina bulímica» (tal como la define Michel Vovelle), se ha ido anexando campos de conocimiento, vocabulario y problemáticas. Esto ha redundado en una gran transformación de sus categorías de análisis que ha llevado a un enriquecimiento de la historiografía por la inclusión de nuevos sujetos, de nuevos temas y nuevos enfoques.

En segundo término, porque el contacto de la Historia con las ciencias sociales y su participación junto a éstas en los grandes debates teóricos del siglo ha provocado que como los sociólogos, los antropólogos, los economistas, también los historiadores se volviesen marxistas, weberianos, estructuralistas, neomalthusianos, funcionalistas . . .

De esas dos consideraciones, por un lado la complejización de los contenidos propios del saber histórico y la consiguiente especialización y, por otro, la inclusión del punto de vista desde el que se parte para el análisis del pasado, proviene la dificultad de ofrecer una Historia alternativa como versión renovada y, a la vez, definitiva de la Historia. El problema es, entonces, ¿cómo hacemos para transmitir un conocimiento que al ir complejizando y profundizando sus propias versiones nos dificulta las posibilidades de su propia transmisión? ¿Desde dónde encarar la interdisciplinariedad en esta disciplina imbricada con el conjunto de las ciencias sociales?

Pero, incluso, podríamos ir más allá en nuestras consideraciones. Si en los años '70 podía considerarse (como lo hacía, por ejemplo, Hobsbawm) que la historia social había triunfado,

desde los últimos '80 se produce lo que François Dosse ha dado en llamar el «desmigajamiento» de la Historia. La vida cotidiana, las mujeres, la microhistoria han ocupado el centro de la moda historiográfica en un clima de ideas relativista. En suma, ¿qué elegir para que sea transmitido como patrimonio cultural por la escuela?

HÉROES O PROCESOS HISTÓRICOS. UN DILEMA APARENTE

De la descripción de la herencia recibida por la reforma y de las vías elegidas para cambiar la historia enseñada, podríamos decir que puede hacerse una analogía entre las dificultades que se le presentan a los docentes para hacer el cambio de contenidos con los reconocidos problemas de los «conocimientos previos» de los alumnos y de las dificultades para lograr que elaboren «conocimientos significativos». Veamos algunas de esas contradicciones.

Una inquietud generalizada fue qué pasaría con la historia patriótica. En el Suplemento de Educación de *Clarín* —el diario de mayor circulación en Argentina— del 4 de mayo de 1997, se requiere opinión sobre el tema a una gran cantidad de personalidades —adscriptas, además, a un variado espectro ideológico—, unas vinculadas a la Historia desde lo académico; otras especializadas en educación y algunos escritores que han frecuentado con éxito en sus ficciones la temática histórica.⁷ Todos ellos se pronunciaron a favor de la presencia de los héroes en la enseñanza, aunque con la salvedad de que se lo haga desde un punto de vista más humanizado. Por su parte, la Academia Nacional de la Historia presentó públicamente y en forma menos amable su reclamo de que no se vaciara de héroes el estudio escolar del pasado nacional.

Es razonable plantear que los héroes sirven para entender la relación entre presente y pasado o entre acontecimiento y proceso. Pero en este caso, habría que hacer una redefinición de lo que es el patriotismo. Como bien dice Guillermo Obiols: «Seguramente, a fines del siglo pasado, la construcción de la nacionalidad y la oleada inmigratoria justificaban los actos patrióticos y el culto de los héroes. Hoy correspondería una formación que desarrolle un patriotismo de tipo reflexivo y crítico y no fanático o dogmático. Algo más parecido a comprender y apreciar una historia común, con sus más y sus menos, que alimentar un mito de guerreros invencibles. Deberíamos cultivar un patriotismo compatible con valores como 'tolerancia', 'no violencia', 'libre determinación de los pueblos'...» (OBIOLS, 1997).

Pero esto es sólo el principio. A mi juicio, el cambio de los contenidos tiene su lugar estratégico en los procedimientos. Pero en general, cuando se habla de «contenidos procedimentales» se lo hace simplemente desde la eficacia didáctica que ciertas actividades tienen para la

⁷ Entre los consultados estaban los historiadores Luis Alberto Romero, Félix Luna, Aurora Rabina y Rosendo Fraga; los especialistas en educación Emilio Tenti Fanfani y Adriana Puiggrós, y los escritores Andrés Rivera y María Esther de Miguel.

enseñanza y hasta de proporcionar «algunas recetas concretas para la enseñanza», como lo hace un difundido libro (TREPAT, 1995). Esto es una simplificación que empobrece el concepto. Cuando hablamos de «procedimientos» se ponen en juego dos esferas: el «marco metodológico», un campo más acotado y específico donde pueden inscribirse las técnicas mencionadas, y el «marco epistemológico», un nivel mayor de abstracción compuesto por el conjunto de ideas que forman los supuestos con los cuales se desarrolla el acto del conocimiento y que da un sentido a esas técnicas.

Los docentes, implícita o explícitamente, acudimos a una idea determinada acerca del sujeto que conoce y el objeto a conocer para arribar a nuestras conclusiones y estas distintas posturas se manifiestan invariablemente en el aula. Silvia Finocchio ha resumido las diversas actitudes en tres enfoques básicos. El primero empirista, en el que se percibe al conocimiento como una copia, un simple reflejo de lo que el mundo es. El segundo idealista, que resulta ser una especie de mayéutica. En él los estímulos externos simplemente actúan como disparadores para que el sujeto arribe a lo que en forma inconsciente ya sabe. Por último, una concepción hipotético-deductivista, que supone la existencia de un mundo externo y de un sujeto que con sus hipótesis traza una explicación posible de ese mundo. Estas aproximaciones a la verdad son siempre provisionarias ya que una hipótesis nueva, mejor, más completa, que considere elementos más variados, desplazará a la anterior (FINOCCHIO, 1993).

En estas últimas explicaciones debemos centrarnos para comprender la vasta red de relaciones que implica la enseñanza de una Historia renovada, en la que la posición del docente acerca del conocimiento cumple un papel determinante. Como dice Cuesta Fernández, la sociogénesis de la Historia como disciplina escolar, pertenece a la larga duración de las construcciones socioculturales que poseen una enorme capacidad de supervivencia. Dentro de estas continuidades, los hábitos profesionales de los profesores son parte de lo que menos cambia. Y a esta cuestión debe atenderse (CUESTA, 1997).

¿Es posible tener éxito en este empeño? En declaraciones que podemos relacionar con este problema, José Luis Romero opinaba en 1973 que la Historia debía ir más allá de los fines justificatorios. La escuela debía enseñar a «pensar históricamente» lo que «consiste en acostumar a leer el revés de la trama». Para ello es necesario lograr que los adolescentes entiendan que «... la política no es más que el epifenómeno de planos más profundos de la vida histórica... Y llegar a comprender que los episodios espectaculares de la historia no pueden comprenderse sin entroncarlos en lentos y oscuros procesos subterráneos que se refieren a la vida de las sociedades, a su organización económica y a su creación cultural, es cosa a la que puede ayudar un buen profesor sin requerir de sus discípulos un excesivo esfuerzo de abstracción. No dudo de que también se puede caer por esta vía en un simplismo escolar; pero no es un simplismo deformante, sino una forma elemental de los planteos que hoy hace la ciencia histórica» (CRISIS, 1973).

Para lograr esa meta es imprescindible la actualización de los docentes y esto ha sido el talón de Aquiles de la reforma argentina. Políticas contradictorias, insuficientes y (las más de las veces) limitadas a la exposición de especialistas ha sido un grave obstáculo para lograr los cambios significativos que requieren los contenidos escolares.

En nuestra opinión, la clave está en el marco epistemológico de la enseñanza y el problema no consiste simplemente en contraponer contenidos más ricos a los tradicionales o mejorar las técnicas didácticas para transmitir mejor la versión tradicional de la Historia, sino que se necesita de una reflexión sobre la historiografía y sus formas explicativas. Esto requeriría una actualización docente no solo «desde arriba» sino una intensificación del debate «horizontal». Una lectura crítica para desarticular la visión rudimentaria y anacrónica que se ofrece del pasado atendiendo, además del conocimiento, a desarrollar el pensamiento crítico y actitudes de tolerancia y discusión racional. Esto exige también la creación de ámbitos específicos para reflexionar sobre la Historia construida, tanto sobre la mala historiografía como sobre la más sofisticada que se ofrece como alternativa y ese espacio de reflexión no especializada debiera estar en la escuela e incorporada a la actualización docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÉZOLA, Gonzalo de y BARLETA, Ana María (1992) «Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la Facultad y vuelta al secundario» en *Entrepasados* N° 2.
- AMÉZOLA, Gonzalo de y BARLETA, Ana María (1994). «¡Mueran los salvajes secundarios! El debate 'historia oficial' - 'revisiónismo' en los textos de la escuela media» en *Serie Pedagógica* N° 1, Fac. de Humanidades y Cs. de la Educación de la UNLP.
- BERTONI, Ana Lía (1998). «Acerca de patriotas y cosmopolitas en el cambio de siglo» en *Entrepasados* N° 15.
- COLL, César (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia.
- CRISIS N° 8 (1973). Encuesta «¿Se enseña en la Argentina la historia real del país?».
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- FINOCCHIO, Silvia (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Bs. As., Troquel.
- FONTANA, Josep (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona, Crítica.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.ª Carmen (1996). *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, OEI/Marcial Pons.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (1992). «Reformulación del modelo pedagógico en el 'Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata' de Juana Manso» en *Signo & seña* N° 1, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- OBIOLS, Guillermo (1997). *La escuela necesaria*. Bs. As., Kapelusz.

- PÉREZ RINGUELET, Silvia (1989). «Entrevista a Jacques Le Goff» en *Los fundadores de la escuela de Annales*. (Tesis doctoral). FHYCE de la UNLP.
- QUATROCCHI-WOISSON, Diana (1995). *Los males de la memoria*. Bs. As., Emecé.
- STONE, Lawrence (1986). «La Historia y las ciencias sociales en el siglo XX» en *El pasado y el presente*. México, FCE.
- TREPAT, Cristòfol-a. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, MIE.

LA HISTORIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.
PROCESOS GLOBALES Y ESPECIFICIDADES REGIONALES

Alicia Graciela Funes y Liliana Aguiar

Universidad Nacional del Comahue. Mendoza Argentina / agfunes@neuquen.com.a
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) / zapiolal@ciudad.com.ar

«Navegar entre ilusiones y rutinas requiere del buen gobierno de la razón para designar a las cosas por su nombre y, de paso, empezar a enunciar las bases de un programa para la renovación de la Historia escolar fundado en la crítica de la didáctica y la didáctica de la crítica. A tal propósito es preciso derribar viejas y nuevas ilusiones que cosifican lo histórico o lo convierten en un mero trasunto de concepciones autocomplacientes de la vida social» (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997).

La presente comunicación busca analizar los lugares de la historia en el currículo desde una comprensión histórica y dialéctica de lo social que permite pensar las instituciones y valores, como resultados de un proceso de construcción. La disciplina escolar historia, sostiene Cuesta Fernández, es un arbitrario cultural, desde este supuesto se aborda su constitución desde una perspectiva de historia de la educación que bucea en la comprensión/ explicación de la historia del currículo. Marcando la especificidad del caso argentino, se intenta explicar tales especificidades en relación con una cultura política autoritaria que obtura el ingreso a la escuela de contenidos y formas de interacción renovados. Se confrontan las coyunturas planteadas por Goodson como *olas de reacción y contrareacción* en el proceso euro-americano con el siglo XX latinoamericano, hipotetizando la asincronías de tales procesos.

I. PRESENTACIÓN

En un contexto de reestructuración global, en el que confluyen movimientos producidos en diferentes dimensiones de la realidad (política, económica, social, cultural, educativa) que impactan con «similitudes y diferencias» en la constitución del conocimiento escolar, nos

interesa presentar algunas notas centradas en el significado que, en ese proceso, adquiere la conformación de la historia como asignatura escolar. Rescatamos la especificidad regional de procesos que, en su singularidad, permiten develar la «naturalización» que desde ciertas perspectivas puede otorgarse a fenómenos que son contingentes y no universales.

Argentina comparte comunidad de origen y destino con Latinoamérica, pero, a su vez, presenta una fuerte singularidad en sus procesos históricos de mediana y larga duración. En la etapa colonial su especificidad se construye a partir de la lejanía de los centros productores de metales preciosos; en la fase de consolidación del Estado Nacional (fines del siglo XX), con el *aluvión inmigratorio* que modifica social y culturalmente la región del Litoral y zonas de influencia y, a partir de 1930, en aparente paradoja con su temprana madurez socio-económica, una recurrente inestabilidad política da cuenta de un sistema político escasamente consolidado. Interesa marcar que este trabajo se escribe en forma conjunta desde regiones tan diferentes como Córdoba, región vinculante entre el Noroeste y el Litoral, de fuerte tradición cultural por la presencia de la Universidad de casi cuatrocientos años y el Comahue, al norte de la Patagonia, región de fronteras abiertas, incorporada tardíamente al espacio social nacional que nos remite a una temporalidad reciente con una Universidad creada en 1975.

El problema que nos planteamos se estructura en dos grandes apartados. El primero trata la constitución de la historia como disciplina curricular, marcando procesos íntimamente relacionados con la consolidación de los Estados Nacionales occidentales en Europa y América y que, por lo tanto, guardan características que se presentan en forma recurrente en tales espacios. Un segundo apartado aborda algunas especificidades del caso argentino buscando describir y explicar la incidencia que la singularidad de sus procesos históricos tiene sobre la constitución del conocimiento escolar. Reconociendo la relativa autonomía de la educación con relación a los mismos, nos preguntamos ¿la conformación de la asignatura Historia Argentina, aporta pistas a estas preguntas?

II. LA DISCIPLINA ESCOLAR HISTORIA

En este primer punto se busca plantear los lugares de la historia en el currículo, entendiendo a la historia como ciencia social y al currículo como la plasmación histórica de una tradición social, en tanto la vida social y sus instituciones —entre ellas la escuela—, se recrean y transforman en virtud de la acción cotidiana de los sujetos, que a su vez encuentran constreñidas sus prácticas por duraderas y poderosas estructuras sociales. Una comprensión histórica y dialéctica de lo social, permite pensar las instituciones y valores, como resultados de un proceso de construcción, «como auténticas invenciones sociales», evitando la naturalización de lo social y la tendencia a descubrir detrás de los fenómenos histórico sociales universales antropológicos o culturales.

La disciplina escolar historia, sostiene CUESTA FERNÁNDEZ es un arbitrario cultural creado históricamente en razón de las prácticas de diversos agentes sociales, entre los que desempeñan un indudable protagonismo los profesores y los alumnos que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social (1997).

El estudio de las disciplinas escolares se inscribe en la tradición de la historia de la educación, que bucea en la comprensión/ explicación de la historia del currículo intentando la promoción de un paradigma alternativo que eche luz sobre al construcción de las disciplinas escolares. En esta línea teórica las investigaciones de I. GOODSON (1995), en Inglaterra y CHERVEL (1991) en Francia son centrales.

La escuela siempre ha sido un «terreno de enfrentamientos» donde las fuerzas de diversos grupos han luchado para conseguir sus propósitos; el examen del conflicto por el currículo lleva a analizar las batallas socio políticas por las prioridades dentro de la escuela. Las disciplinas escolares lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionado sintetizador del conocimiento más valioso, son portadoras y distribuidoras de prioridades sociales (GOODSON, 1995).

En las décadas de 1960 y 1970 se llevaron a cabo importantes investigaciones en torno al currículo como construcción social, también las investigaciones acerca de la enseñanza sostuvieron la necesidad de reformas, reformas que como marejadas impactaron en los currículos de los países centrales.

En este marco de nuevos horizontes en la investigación educativa y de reformas curriculares, comienzan los programas para el estudio de *las disciplinas escolares*. La sociología del conocimiento impulsó las investigaciones sobre las disciplinas dentro de la escuela y del conjunto de la nación, como sistemas sociales sostenidos por redes de comunicación, dotaciones materiales e ideológicas. Las disciplinas escolares son parte de una *tradición selectiva*, son la selección y visión que un grupo tiene del saber oficial y legítimo, en tanto dicen acerca de quien detenta el poder en la sociedad. «Por lo tanto, nos guste o no, las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículo, la enseñanza y la evaluación» (APPLE, 1995: 154).

La relación entre los contenidos de la enseñanza, los temas de poder y control ha sido elucidada en la obra de R. WILLIAMS (1961), quien sostiene que «*lo que se concibe como una educación es en realidad un conjunto particular de énfasis y omisiones*». Por otro lado, la obra de B. Bernstein puso el acento en las relaciones entre el conocimiento escolar y el control social centrado en el contenido y en la forma del contenido, es decir sus principios organizativos.

Las preguntas acerca del origen, modificaciones y desaparición de las disciplinas escolares imbricadas en contextos históricos, constituye un ingrediente esencial del estudio del conocimiento escolar, en la medida que los límites de las mismas no son dados o fijados sino producidos a través de acciones conflictivas, de poder y de control que ejercen los sujetos históricos.

Sostiene N. BLANCO, que el conocimiento escolar *como construcción específica* y por lo tanto distinta de otros tipos de conocimientos presentes en el mundo social no es todavía suficientemente conocido ya que no se reconoce como problema, por lo tanto «*no hay una clara visión del sentido, funciones y procesos que conduce a esta construcción social peculiar*» (1995: 184), uno de los lugares interesantes para indagar esta construcción específica es el «sentido del conocimiento escolar». Éste como construcción específica es una creación cultural cuya función esencial es la de re-presentar el mundo para las generaciones de niños y jóvenes. Los aspectos esenciales que se hace necesario representar nos permite indagar acerca de los *sentidos, significados y significaciones* del conocimiento escolar, ya que «ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra todos los detalles y le dice: «éste es nuestro mundo» (ARENT, 1996), entonces se hace necesario una toma de posición respecto a: ¿qué tipo de sociedad tuvimos/ tenemos?, ¿cuál aspiramos a construir?; para poder pensar articulaciones que hagan posible su transmisión y adquisición.

Si las significaciones al decir de CASTORIADIS (1993) son construcciones sociales imaginarias, que le permiten a las sociedades crear su propio mundo y a los sujetos existir como sujetos y como *estos* sujetos, una de las instituciones de la sociedad civil constructora de significaciones sociales imaginarias, es la escuela. El conocimiento escolar que en ellas circula, «invención cultural» y construcción social de carácter selectivo (donde juega el poder y el control social) lleva implícita o explícitamente el carácter axiológico de lo que se enseña. El papel del Estado en la definición del mismo, como así también el discurso pedagógico académico, el discurso político y los medios masivos de comunicación como las pedagogías que producen los actores directos de ámbito escolar, denotan que como objeto a dilucidar y desentrañar es profundamente complejo.

Las investigaciones sobre las disciplinas escolares han puesto sobre el tapete, que los procesos de creación, modificación y a veces desaparición de las mismas, deben entenderse como un asunto político y —no meramente epistemológico o pedagógico— que pasa por diferentes etapas y donde se entrelazan cuestiones de distinta procedencia (GOODSON, 1991).

Para que un ámbito de conocimiento se constituya en disciplina escolar es necesario aglutinar a una comunidad intelectual y profesional que la apoye, le asigne identidad y tenga la capacidad de ofrecer una nueva identidad profesional a quienes la enseñen, proceso que suele culminar con la creación de una «disciplina universitaria», la inclusión de las mismas en los currículos significan la institucionalización.

En el caso particular de la historia enseñada, en los dos últimos decenios del siglo XX, comienzan los análisis intentando conocer su génesis y las diversas transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo, estas investigaciones incipientes configuran un campo de investigación muy nuevo en Europa. En el caso específico español son importantes los trabajos de R. CUESTA FERNÁNDEZ (1993-93, 1995) y LÓPEZ FACAL (1994-95); las tesis doctorales de

GIMERA (1991), MAESTRO GONZÁLEZ (1993), BLANCO GARCÍA (1992), entre otras. En Argentina los estudios exploratorios analizan fundamentalmente las últimas reformas (80-90) pero no tenemos todavía investigaciones de base que den cuenta de la historia enseñada en el largo plazo.

Además de los trabajos que provienen del campo pedagógico didáctico, de los fundamentados en la sociología del conocimiento, las investigaciones sobre la historia de la historiografía han impulsado trabajos que se sitúan en la frontera a veces imprecisa, entre disciplinas científicas y escolares, la mayoría de los trabajos realizados en las últimas décadas tratan de buscar los desfases o distancias entre historiografía y enseñanza de la historia o bucean en los estereotipos y constantes ideológicas de esta última.

Este paradigma dominante puede sugerir la falsa idea de que el conocimiento histórico que se genera en las aulas resulta de una miniaturización del académico, además se tiende a considerar esta relación ciencia académica y disciplina escolar como válida para todos los tiempos, cuando la institucionalización académica de la historia es tardía, y la enseñanza de cuestiones ligadas a lo histórico (paleohistoria de la disciplina escolar historia) es de larga data, lo que implica que la naturaleza de la relación academia enseñanza es muy diferente a la actual (CUESTA FERNÁNDEZ, 1995: 12-13).

Los libros de texto y los programas oficiales, es decir los textos visibles de la historia escolar, son fuentes privilegiadas para comprender la génesis y las transformaciones de la disciplina, pero esos indicios no son pruebas fehacientes, ya que no es posible asimilar los textos o programas a las prácticas de la enseñanza del pasado, en tanto los sujetos de las prácticas —alumnos y docentes— están ausentes.

Se sabe hoy que los orígenes de los sistemas educativos modernos vinculados al desarrollo del sistema capitalista constituyeron las plataformas institucionales sobre las que fundaron las disciplinas escolares, pero también se conoce que en las sociedades del mundo feudal y precapitalistas se encuentran las huellas de la protohistoria de la historia como disciplina escolar.

CUESTA FERNÁNDEZ (1995), refiriéndose al caso español, propone la siguiente sistematización:

—«La lenta sedimentación de usos de la educación histórica, como raíces del código disciplinar de la historia» desde la paleohistoria de la historia hasta mediados del Siglo XVIII.

—«De la fase constituyente del código disciplinar historia» como tradición inventada y heredada dentro de un modo de educación tradicional elitista, desde mediados del Siglo XVIII hasta el primer tercio del Siglo XX.

—«La enseñanza de la historia, como larga tradición social», con cambios y continuidades del código disciplinar en el modo de educación tradicional elitista, desde el primer tercio del S. XX, hasta nuestros días.

Si nos referimos al recorte temporal de la disciplina escolar en el sistema educativo moderno, ésta se constituyó con las «marcas» e intereses sociales que implicó una distribución de poder entre los diferentes grupos sociales que participaron en su institucionalización; la determinación social y política de la creación de la disciplina escolar historia, no puede entenderse al margen de su propia historia ni al margen del proceso socio histórico en el que se origina. Retomando a Goodson es una «invención de la tradición, una invención social», que como toda construcción social no surge repentinamente, no es para siempre, sino que es construida y reconstruida en el proceso socio histórico.

La disciplina escolar historia, al igual que otras disciplinas escolares, en función de la característica de «invención cultural», posee una autonomía constitutiva de la ciencia de referencia y no es válido asimilarla al conocimiento historiográfico en tanto éste ha surgido en contextos sociales diferentes. Asimilarla o mimetizarla es desconocer el carácter idiosincrático e irrepetible del conocimiento escolar histórico, ya que los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades sui generis (CHERVEL, 1991) y como una recontextualización del saber académico propia del conocimiento escolar en que intervienen un abanico importante de grupos sociales (BERNSTEIN, 1994).

Por otro lado la disciplina escolar historia tiene significación en la acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas en las aulas, por ello no hay que desconocer que en el proceso de construcción y reconstrucción se juegan dialécticamente continuidades y rupturas; permanencias y cambios articulados a la «conciencia práctica» (GUIDDENS) y al «habitus» (BOURDIEU) de los protagonistas, donde el carácter axiológico y práctico del conocimiento escolar se imbuje de sentidos y significados.

R FERNÁNDEZ CUESTA (1995), atendiendo a la dimensión sociohistórica, a la especificidad, a la autonomía relativa, a la durabilidad del conocimiento gestado en el marco escolar, acuña la categoría conceptual de *código disciplinar*, como categoría heurística que le permite afrontar y explicar a un tiempo todas sus características en el curso del tiempo histórico. Intentando a partir de ella una aproximación teórica e integradora de las dimensiones declarativas y prácticas de la historia escolar. Define al código disciplinar, como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de la enseñanza.

El *código disciplinar* de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de prácticas docentes, que se suceden en el tiempo y que se consideran dentro de la cultura valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* de la Historia, encierra normas y convenciones socio-culturales que designan la legitimidad/ ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «regímenes o juegos de verdad» (1995:20).

Para el autor, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interactúan y se transforman por los usos sociales característicos de las instituciones a lo largo del tiempo, así pues esta categoría teórica ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia, que presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible, permitiendo el análisis de las discontinuidades en las continuidades.

En atención a esa configuración multiforme y bosquejando discontinuidades en la continuidad, nos interesa remitirnos a la enseñanza de la Historia Argentina en el Nivel Medio ya que nuestras preocupaciones como profesoras universitarias se centran en enseñar a enseñar historia a los alumnos de los Profesorados en Historia de las Universidades Nacionales de Córdoba y del Comahue.

III. UNA INTERPRETACIÓN SOBRE EL SENTIDO DEL CAMBIO CURRICULAR EN ARGENTINA

En la década del 90 en Argentina se produce un proceso de Reforma Educativa que comprende todos los niveles del sistema, desde el inicial a la formación docente. Uno de los pilares de la reforma se centra en la transformación curricular. Frente a la misma se ha abierto un debate interesante en diferentes órdenes que se refieren a la política sobre la escuela, sobre el profesorado y sobre el currículo. Centrado en este último y en referencia a la historia se discute qué historia enseñar, cómo hacerlo y para qué. Atendiendo a la dimensión sociohistórica de la enseñanza de la disciplina es necesario situar el sentido del cambio curricular en el proceso histórico específico.

Se trabajará la constitución de la historia nacional como asignatura escolar en el contexto de la problemática *control-poder*. Sobre la base de las categorías: *tradición académica, utilitaria y pedagógica*, tomadas de I. GOODSON (1995), se rastrearán las especificidades en el contexto político de Argentina contemporánea. Apoyado en la concepción braudeliana de las diferentes duraciones históricas, el autor propone un modelo de olas de cambio donde a un período más abierto, democrático e inclusivo le sigue con frecuencia un movimiento contrario, más reaccionario. Afirma:

Uno de esos momentos, discutiblemente, es la reestructuración global a comienzos del siglo que estableció la grammatización global de la enseñanza. Otro momento, al menos en muchas partes del mundo occidental, es el período 1968-1972 cuando la economía Keynesiana y la creencia en el poder del estado benefactor y las ideologías optimistas de crecimiento, expansión, apertura e igualdad se encontraban en su apogeo de modo que impactaron sobre la proliferación de innovaciones curriculares, el crecimiento de la enseñanza de plan abierto y la expansión de escuelas secundarias flexibles dentro de la educación. Pudiera ser que la reestructuración global actual de la enseñanza

alrededor de los principios del mercado de elección y autogestión, con más estandarización y centralización de los currícula y de las pruebas, junto con un aumento en experimentación a nivel escolar de modelos de la enseñanza y del aprendizaje y formas de estructura organizativa, dentro de unos veinte años o más represente una tercera coyuntura en educación.

Se intenta confrontar las coyunturas planteadas por el investigador como *olas de reacción* y *contrarreacción* en el proceso euro-americano con el siglo XX latinoamericano. Parece posible hipotetizar que estos ciclos no son sincrónicos: la educación como parte del aparato ideológico del Estado no puede ser neutral a las diferentes relaciones que se construyen con la sociedad civil.

En Europa y Estados Unidos una sociedad civil fuerte construyó el Estado. En Latinoamérica y Argentina el Estado construyó la Nación y la educación fue una herramienta poderosa en tal sentido. La expansión del sistema educativo argentino coincide con el europeo pero consideramos que su constitución no tuvo el mismo signo de apertura dado que las sucesivas reformas deben ser leídas en el contexto de los procesos políticos.

En Argentina, seis golpes de Estado desde 1930 a 1983, un sistema de partidos inexistente o de funcionamiento aleatorio, la siempre escasa independencia de la justicia y del poder legislativo, el recurrente descontrol en los aparatos de coerción, la corrupción del gobierno y la administración, describen un sistema político autoritario consolidado a lo largo del último siglo. Nos interesa marcar que este sistema político —que incluye el Estado, la Sociedad Civil y sus múltiples interrelaciones— se construyó en relación dialéctica con una cultura política autoritaria¹ en la que los valores cívicos de tolerancia, pluralismo, respeto por el otro, no pudieron arraigar como valores legitimados por los diversos actores sociales. Por el contrario, la exclusión del otro, la identificación del propio partido con la Nación, la descalificación del adversario como enemigo fueron constituyéndose en componentes de la cultura política vigente.

En este contexto se entienden las escasas modificaciones que la historia como disciplina académica en su versión hegemónica ha sido capaz de absorber. Por su parte, la asignatura escolar, respondiendo a la misión social de preservar la construcción de una memoria colectiva capaz de consolidar un arco de solidaridades por encima de diferencias de clase, sexo o región, se consolidó como una asignatura con tendencias a la conservación más que al cambio. Los intentos aislados de romper tal predominio fueron prematuramente abortados en el interior de un sistema político autoritario. La cesantía de docentes, la imposición de contenidos y la prohibición de enfoques y aún de palabras y conceptos fueron estrategias utilizadas en forma recurrente en períodos de gobiernos civiles y militares. Similares problemas se puedan marcar para otras asignaturas escolares del nivel medio aún sin la carga política de Historia.

¹ Hugo Quiroga sostiene que a partir de 1930 y al menos hasta 1983 el sistema político incluye regímenes democráticos y gobiernos militares siendo la discontinuidad su característica distintiva. QUIROGA, H. (1994).

La *ola de reacción* que marca Goodson en los años sesenta llega a Latinoamérica abriendo expectativas en jóvenes, intelectuales y las vanguardias en general, pero, consideramos, no logra afianzarse en las escuelas: no llegó a los programas ni a los libros de textos y sólo ocasionalmente y en forma aislada a las aulas.

Analizaremos la conformación de la Historia Nacional como asignatura escolar porque podría ser aplicable a otras que nacen ya formalizadas al ser incorporadas desde sus modelos europeos y que se imponen en todo el ámbito nacional sin diferenciar heterogeneidades regionales y sociales.

IV. LA HISTORIA ARGENTINA EN LA RELACIÓN DISCIPLINA-ASIGNATURA ESCOLAR

La Historia Argentina en cuanto disciplina escolar se construye en el contexto de luchas por la dominación nacional, como herramienta para la consolidación del Estado y la construcción de la Nación. Esta característica ha sido trabajada en investigaciones diversas (DEVOTO, 1993; SHUMWAY, 1993). Se incorpora por primera vez como asignatura escolar del nivel medio en el plan de estudios del Colegio de la Santísima Trinidad fundado por el General San Martín en 1817 en Mendoza en vísperas de la batalla de Chacabuco, lo que corroboraría el sentido político de estos estudios. A mediados del siglo XIX, en tiempos de la presidencia de Urquiza, en Córdoba, Tucumán y Corrientes se estudiaba Historia como parte de los estudios preparatorios. Pero es con Mitre, a partir de la unificación nacional, que la asignatura se incorpora en todos los planes de estudio.

El Estado Nacional no había concluido su proceso de consolidación. La sanción de la primera constitución escrita (1853), y la unificación nacional bajo la hegemonía de Buenos Aires (1862), constituyeron hitos importantes en ese sentido. Por otra parte, la política de institucionalización del Colegio Nacional tuvo una intención claramente centralizante; todos los Colegios debían tener como base el currículum del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Con relación a la disciplina en análisis, todos los planes de estudio, desde aquel primero de 1862 a la actual *Reforma*, 1993, incluyen a la Historia en diferentes recortes temporales y espaciales. A partir de su análisis queda claro que en los primeros —1862/1888— se concede prioridad a la historia europea, especialmente Grecia y Roma; es a partir del plan de 1888 que la Historia y la Geografía Argentina incrementan el número de clases dedicado a su estudio llegando a constituir casi el cincuenta por ciento de los estudios histórico-geográficos.

¿Podría considerarse este uso *político instrumental* de la Historia Argentina una forma particular de la *tradicón utilitaria*² utilizada por Goodson? Queda claro que se diferencia de la goodsoniana que se relaciona con estudios pragmáticos, preparatorios para profesiones u

² Incluye aquellas actividades no profesionales en que trabaja la mayoría de la población durante la mayor parte de su vida adulta. Además de las habilidades básicas de cálculo y alfabetización, ésta incluye la educación comercial y técnica (GOODSON: 31).

oficios post-escolares. Sin embargo, resulta similar la idea de que objetivos extra-disciplina-rios marcan fuertemente tanto la constitución del campo como de sus usos escolares.

Esto no desmiente el predominio de la *tradición académica*³ desde sus comienzos como disciplina escolar, por su nivel de formalización y su carácter de contenidos examinables. Claro indicador de su utilización política es la fuerte influencia que los historiadores oficiales tuvieron en su construcción como disciplina escolar desde los mismos orígenes. Tanto los iniciadores Mitre, Fidel López como los integrantes de la llamada Nueva Escuela, Levene, Ravnigani se preocuparon por escribir obras y aún manuales de historia argentina destinados al público en general ¿vigilancia epistemológica teñida de objetivos políticos?

Sostenemos que esta influencia que se inscribe en el origen de la disciplina y de la asignatura —al compartir un mismo objetivo político— incide en la producción de textos y el trabajo en las aulas; la hacen proclive a censurar otros enfoques que, por renovados, podrían reputarse como heterodoxos⁴.

Por ello si la *Academia*, adhiere, salvo contadas excepciones, a un enfoque cientificista, basado en la dualidad documento-verdad, con especial cuidado del aparato erudito, tal enfoque se impone en los programas y libros de textos en un ciclo de larga duración que, iniciándose a fines del siglo pasado cubre, más o menos incuestionadamente, cien años.

Un análisis pormenorizado de libros de textos utilizados entre 1880 y 1918 en el Colegio Nacional de Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, revela que la tradición académica ya había hecho escuela al comenzar el siglo XX⁵. A pesar de las diferencias en las trayectorias de sus autores, todos sin excepción colocan a San Martín en el más alto pedestal del Olimpo nacional, critican a los caudillos, hablan de la dictadura de Rosas y saludan la unificación del país aún a costa de la imposición militar. Todos dedican más del ochenta por ciento de sus páginas al período 1810/1850 dando por consolidado el Estado con el dictado de la Constitución y la unificación nacional.

Casi cien años después, en la década de 1980 se desarrollan una serie de estudios sobre los libros de textos de historia argentina. H. Lanza sostiene:

(los libros)... acumulan información inconexa sobre diversas cuestiones, pero principalísimamente sobre gobernantes, hechos militares y políticos. En algunos casos incluyen alguna información recortada de carácter social o económico, pero que de ninguna manera permite comprender los procesos históricos, ni mucho menos su culminación en los problemas actuales (BRAWLASKY, 1991).

³ «Nos referimos al *currículum* basado en asignaturas confirmado por el sistema de exámenes como la *tradición académica*» (GOODSON: 30).

⁴ Analizadas las disciplinas como campos según la teoría de Bourdieu, la lucha por la dominación se expresa en términos de herejía y ortodoxia.

⁵ AGUILAR, L., (1995).

Desde nuestra práctica en el nivel podemos sostener que la tradición académica reflejada en los textos, impone también, una larga hegemonía en las aulas, manteniéndose mucho después del quiebre de su paradigma en el interior de la comunidad científica. Es el reinado de los grandes hombres y sus obras, el tiempo se limita a la cronología, el espacio se desdibuja para servir de telón de fondo a la intencionalidad humana. El ingreso de enfoques renovados, la historia económico-social, el materialismo histórico se limita a grupos más o menos marginados de investigadores y a períodos acotados en el tiempo y recurrentemente cercenados por la clausura de la autonomía universitaria, de la libertad de cátedra, de la posibilidad de editar y difundir ideas consideradas contrarias al orden social. Tan es así que sólo podemos encontrar intersticios en los que estos enfoques contra-hegemónicos se expresan en cátedras universitarias y publicaciones a fines de la década del cincuenta, principios de los sesenta y en la primera mitad de los años setenta. En las escuelas, aún antes de la censura y autocensura impuestas por el triunfo de los estados militares del '66 y el '76, el materialismo dialéctico sólo es utilizado en forma aislada por docentes individuales, y la historia con apertura a explicaciones socio-económicas constituye más una excepción, que el reflejo de los enfoques que a nivel mundial, inciden en las producciones científicas. El miedo con todos sus matices prolonga este estado de cosas hasta la recuperación democrática.

La *tradición pedagógica*⁶ resulta lábil en las aulas de Historia ante el imperio de la tradición académica fusionada con un mandato social de construcción-preservación de una identidad nacional. Aún en la escuela primaria, la historia de los grandes hombres, el ocultamiento del conflicto, la memorización de hechos y fechas —propia de la tradición académica instrumental de la Historia Oficial— se impone a los enfoques centrados en el interés del niño. A partir de nuestra experiencia, como formadoras de formadores, observamos que aún las teorías conductistas tuvieron una escasa incidencia en la enseñanza de la Historia en el nivel medio y terciario no-universitario, limitándose más a la forma que a los principios de esa teoría. La enseñanza tradicional centrada en los contenidos se mantuvo en las aulas y la renovación quedó reducida a la sustitución de clases magistrales por trabajos grupales en torno a guías más o menos pegadas a los libros de texto.

Recién a finales de los ochenta la *nueva historia*⁷ llega a las aulas, primero en función de profesores aislados y paulatinamente como parte de las nuevas propuestas editoriales. Gonzalo

⁶ Goodson define esta tradición como centrada en el educando; como un modo de apoyar las investigaciones o descubrimientos propios del niño a través de métodos activos. Sostiene que esta tradición comparte con el conocimiento utilitario un bajo prestigio social.

⁷ Utilizamos la expresión en un sentido muy amplio para designar a toda una producción historiográfica que se define por contraposición a la *histoire événementielle* e incluye a sucesivas generaciones de los *Annales* (desde Bloch y Febvre), el marxismo y el post-marxismo, la nueva historia política y múltiples aportes de historiadores post-estructuralistas.

de AMÉZOLA (1997) hace referencia al texto de Lucas LUCHILO, Silvia ROMANO y Gustavo PAZ (Santillana, 1995):

El intento de acercar a las aulas este enfoque historiográfico acerca de la formación del Estado implica una perspectiva totalmente innovadora para la enseñanza escolar de la disciplina: la consideración del Estado como un sujeto social históricamente construido.

Consideramos que los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Consejo Federal de Educación significan un alto grado de imposición por su alta formalización y resultan una estrategia de control renovada, sin embargo, pueden convertirse en un aporte a la discusión y renovación de los contenidos de las asignaturas históricas, renovación que se encontraba obturada por el fuerte control, bajo distintos regímenes políticos, que un sistema político autoritario (QUIROGA, 1994) ha mantenido durante casi cien años.

La incorporación en el nivel medio de contenidos de otras disciplinas como Economía, Antropología, Sociología y Ciencia Política pueden proporcionar espacios que permitan una nueva mirada de la realidad social y abrir la disciplina al estudio de problemáticas contemporáneas y nuevas formas de hacer historia.

En el momento de este documento varias editoriales están presentando sus manuales para el nivel primario que incluyen enfoques renovados sobre la historia y la geografía de varias regiones. Equipos interdisciplinarios de docentes con experiencia en aula han sido contratados para elaborar las nuevas propuestas. Si bien a nadie se le escapa que de la producción editorial a lo que realmente pasa en las aulas existe una brecha de difícil resolución, consideramos que, sin generalizar, existe ahora una posibilidad mayor de flexibilización de las propuestas históricas en las escuelas. Parece haberse quebrado un ciclo más que centenario que consolidaba la historia oficial en la escuela con contenidos alejados de la realidad de niños y adolescentes y con el predominio absoluto del positivismo histórico.

¿En qué medida esta situación de la Historia en su forma de asignatura escolar permite pensar que esta ola de cambio puede significar, para esta parte del mundo, algo más que el conservadorismo neo-liberal que Goodson encuentra en el sistema educativo euro-americano? Hoy, a dieciocho años de la recuperación democrática, muy lentamente, se va construyendo el hábito de enseñar y aprender en libertad; pero el modelo neo-liberal que condena a la exclusión a creciente grupos sociales, plantea interrogantes sobre las posibilidades de subsistencia del proceso de consolidación de la democracia. Parece interesante que estudiosos consustanciados con realidades muy diferentes, se preocupen por las particulares manifestaciones que los resultados de sus indagaciones adquieren en otras latitudes al enraizarse con problemáticas culturales de larga duración; en nuestro caso estos problemas requieren ingentes esfuerzos investigativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, L. (1995): *Las complejas relaciones entre el Estado y la Nación a través de la educación*. Mimeo.
- APPLE, M. (1995): «La política del saber oficial ¿Tiene sentido un currículo nacional?» En AAVV *Volver a pensar la educación*. Vol. I: *Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata.
- ARENDT, A. (1996): «La crisis en educación» en ARENDT, A. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, ediciones Península.
- BERNSTEIN, B. (1994): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BLANCO GARCIA, N. (1995): «El sentido del conocimiento escolar» En AAVV *Volver a pensar la educación*. *Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata.
- BOURDIEU, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social* México, Siglo XXI.
- BRASLAWSKY, C. (1991): «Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989». En RIEKENBERG y otros *Latinoamérica: enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Alianza.
- CASTORIADIS, C. (1989): *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- (1996): *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Eudeba.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de la disciplina escolar: la Historia*. Barcelonam Pomares Corredor.
- CHERVEL, A. (1991): «Historia de las disciplinas escolares, reflexiones sobre un campo de investigación» En *Revista de Educación* N° 295.
- DE AMÉZOLA, G. (1997): «La historia y las historias: los discursos y las palabras; la narración y los cuentos». En *Versiones* 7-8, Publicación del programa «La UBA y los profesores».
- DEVOTO, F. J. (1993): «Idea de Nación, Inmigración y «Cuestión social» en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina» (1912-1974). En *Propuesta Educativa*, Año 5, N° 8, Buenos Aires, FLACSO.
- FOUCAULT, M. (1980): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- GARCÍA DELGADO, D., (1996): *Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. FLACSO, Tesis Norma S.A.
- (1991): *Neoliberalismo, Sistema Político y Sociedad Civil*, BsAs.
- GAVEGLIO, S. y MANERO, E. Comps. (1996): *Desarrollos de la Teoría Política Contemporánea*. Rosario, Homo Sapiens.
- GUITMERA, C.: «El pensamiento del profesor». En *Rev. Cuadernos de Pedagogía* N 213.
- GOODSON, Y.: (1995) *Historia del Currículum*, Barcelona, Pomares.
- *Más allá del Monolito de la Asignatura. Tradiciones y Subculturas*, Mimeo s/f.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000): «Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre al enseñanza de la historia)». En *Iber* N° 24.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1997): «Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia». En *Clío y Asociados*. Santa Fe. Argentina.

- OSZLAK, Oscar: (1990): *La formación del Estado Argentino*. Bs. As. Editorial de Belgrano.
- POPKEWITZ, T.S. *(1993): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas en la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares.
- (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- (1998): *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*, Sevilla, Grafidós.
- QUIROGA, H. (1994): *El tiempo del «Proceso». Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983*. Rosario, Fundación Ross.
- SHUMWAY, Nicolás (1993): *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. Bs. As. Emecé.

LAS TENSIONES DE UNA IDENTIDAD Y UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN AMÉRICA LATINA. UNA PERSPECTIVA DESDE LA REFORMA CURRICULAR CHILENA EN EL ÁREA DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Luis Osandón Millavil

Universidad Católica de Chile
losandon@hotmail.com

A partir de una contextualización de lo que ha sido la formación de identidades nacionales en América Latina, se relaciona este fenómeno con el tipo de ciudadanía con que ha estado asociada. Este marco referencial permite analizar el discurso de reforma educativa, en general, y el curricular en particular, que se viene difundiendo en el continente. Se destaca el diagnóstico de las transformaciones del mundo global en que la predominancia del modelo de desarrollo neoliberal exige adaptaciones del sistema educativo, para formar así identidades y ciudadanía funcionales a ese modelo. Se analizan, como ejemplo, dos programas de estudios del área de Historia y Ciencias Sociales en la enseñanza media o secundaria chilena. Los resultados indican que existe una formación de una ciudadanía pasiva o centrada en la delegación al sistema político, en tanto que la identidad promovida tiende a enfatizar una mayor reflexión crítica de la identidad nacional, no resultando muy funcional al discurso predominante.

BREVE EXCURSUS SOBRE IDENTIDAD, CIUDADANÍA E HISTORIA EN LATINOAMÉRICA

Cuando damos una mirada retrospectiva a lo que han sido las principales orientaciones y funciones de la educación latinoamericana desde sus orígenes como sistemas educativos, vale decir desde la primera mitad del siglo XIX, nos damos cuenta de algunas líneas de continuidad y otras de radical cambio durante estos últimos dos siglos.

Como sabemos, la independencia política de los países latinoamericanos signaron un rumbo bastante preciso para las élites que asumían el poder en los nacientes y frágiles estados nacionales. Precisamente, una de las mayores tareas que se ponían por delante era la cons-

trucción de una ciudadanía política, fundada en la adhesión a un nuevo modo de organización política y económica, que, en definitiva, generara sentimientos de adhesión a un colectivo de carácter nacional. Para ello, el «grupo objetivo» del cual se requería tal adhesión no era la población en general, sino, más específicamente, la juventud de las elites dirigentes, aquella que se formaba en los colegios católicos y en sus viajes a España y otros países de Europa. Es la juventud de este sector de la sociedad la que, tras su formación en las primeras instituciones de enseñanza del Estado, dieron origen a un discurso de identidad nacional asociado a la idea de patria, adosado, a su vez, a una concepción de ciudadanía restringida a la participación de los grupos sociales ilustrados, aquellos que se hacían cargo de la construcción del estado y a continuación, de la formación de la nación. Para esto se recurrió a dos tipos de argumentos, los que generaron un conjunto muy específico de ideas, propias del crisol político y social latinoamericano: por una parte el rescate y acomodación de la tradición, aquella que nos entregaba el mundo colonial con sus múltiples prismas, y por otra, el discurso ilustrado liberal, romántico unas veces, librecambista otras, en que la pretensión común era generar el progreso de la sociedad bajo una misma bandera.

Claro está, que este esfuerzo tuvo resultados muy disímiles y recorridos no menos variados; países como México, Uruguay, Argentina y Chile rápidamente dieron cuenta de un consenso en torno a la creación de un dispositivo educacional que diera cuenta de los objetivos ya mencionados. En otros países, como Bolivia, Paraguay, Ecuador, Colombia, Venezuela y los territorios del istmo centroamericano, se tuvo que esperar a resolver problemas más básicos, como lograr consensos en las propias elites acerca de la conformación de sus naciones.

Hacia fines del siglo XIX, los sistemas educativos en general alcanzaron un mayor grado de consistencia interna, incluso los sectores populares comenzaban a acceder a la educación primaria, gracias a la mayor estabilidad que habían logrado algunos estados y al esfuerzo consciente de estos por promover la educación primaria. La necesidad de expandir la educación primaria se había transformado en una necesidad surgida del imperativo de ampliar las adhesiones al estado en construcción: había que alfabetizarlos y entregarles ciertos valores que homogeneizaran a la población en torno a un ideal de patria construido por las elites aristocráticas y, en medida importante, por los nacientes ejércitos nacionales, con el tiempo depositarios de los recursos simbólicos de la nación. Estos últimos fueron —y aún son— instituciones que sostienen espacios sociales privilegiados en la transmisión de símbolos y valores patrióticos, uno de los componentes fundamentales en el ideal ciudadano decimonónico latinoamericano. La otra institución que sostiene espacios sociales explícitos de reproducción del ideal patriótico es la escuela.

Durante el siglo XX, en tanto, pervivió de manera recurrente este escenario surgido durante el siglo XIX. Más allá de los ideales modernizadores de diversa tendencia, los esfuerzos por reformar la educación latinoamericana y ponerla a la altura de los tiempos, vale decir, hacerla funcional a los paradigmas desarrollistas de diversos matices (populistas, nacionalistas, social

productivistas, etc.), no tuvieron efectos definitivos sobre el cambio de rumbo de la educación. De ahí que permanentemente estemos hablando de una *educación tradicional*, línea de base para cualquier propuesta que se pretenda innovadora.

Existe una preocupación importante hoy en día en Latinoamérica por las características de ese esfuerzo de construcción identitaria desarrollado por las elites decimonónicas. Algunos historiadores hablan de la importancia que tuvieron los conflictos bélicos en la definición de las identidades y por cierto de las fronteras, de los esfuerzos por integrar geopolíticamente los territorios, por comunicar a la población la idea de unidad, más allá de las constituciones federalistas que se dieron algunos países, por remarcar el carácter aportador al desarrollo nacional de los flujos migratorios provenientes desde otros continentes, etc.

El prolongado esfuerzo de nuestros países por resaltar lo que nos separa por sobre lo que nos une es una cuestión que, como se imaginarán, resulta además un objeto de interés directo no solo para historiadores y científicos sociales, sino también para los educadores que nos interesamos por la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.

Hacer alusión a estos antecedentes tiene por objeto situar la discusión sobre la construcción de identidad(es) y ciudadanía(s) en la educación latinoamericana, en un marco contextual que no olvide las líneas de continuidad que se presentan en el panorama actual de las reformas curriculares de nuestros países.

A continuación, analizaremos los diagnósticos que se realizan para el diseño de reformas de los sistemas educativos y más específicamente de los diseños curriculares, los que, como veremos, tienden a privilegiar la fuga hacia el futuro, resaltando las rupturas por sobre las continuidades en los procesos de innovación y cambio; ello tiene un impacto considerable en la definición de la(s) identidad(es) esperada(s) en el presente.

EL DISCURSO DE REFORMA EDUCATIVA Y CURRICULAR EN LOS NOVENTA

Junto con los procesos de democratización que se inician a comienzos de los ochenta en América latina, el denominado ajuste estructural de la economía y la redefinición del rol del Estado, provocarán en la educación un replanteamiento que estuvo fuertemente influenciado por el Banco Mundial y por un conjunto de documentos de la CEPAL (CORAGGIO, 1997).

Así, desde la segunda mitad de la década del ochenta son impulsados una serie de estudios de la realidad educativa latinoamericana a fin de diagnosticar sus falencias después de casi veinte años de historia política salpicada de gobiernos autoritarios. Las deficiencias constatadas en esos diagnósticos fueron: bajo rendimiento escolar, exclusión de la población más pobre, carencia de materiales didácticos adecuados, falta de capacitación en el magisterio, atraso en los contenidos curriculares, y por último, ineficiencia en la administración de la educación en general (GAJARDO, 1999; CEPAL/UNESCO, 1993).

Quizás la característica más importante de las recomendaciones internacionales es el fuerte sesgo economicista que hay detrás, como sostiene Coraggio,

«... el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa.» (CORAGGIO, 1997, p. 43).

Por lo tanto, lo que se desarrolla en nuestros países es un determinado modelo de transformación de la realidad educativa, marcado por algunos cambios fundamentales en el contexto internacional, tales como el dominio indiscutible del neoliberalismo y su consecuente impacto sobre las concepciones del rol del estado en las políticas sociales.

Marcela Gajardo señala tres ámbitos sobre los cuales se ha intervenido en los sistemas educativos en la región:

- a) Descentralización de la gestión administrativa.
- b) Autonomía escolar y descentralización pedagógica.
- c) Implementación de sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación (GAJARDO, 1999).

Lo que está a la base de estos ejes de reforma es la reinstalación de la *teoría del capital humano*, el neoliberalismo impulsa una serie de medidas orientadas a reforzar la formación de recursos humanos aptos para desempeñarse en un sistema productivo cada vez más dinámico, el que sufre importantes transformaciones a partir de la transnacionalización masiva de la economía capitalista.

Hay que lograr, según esta teoría, una fuerza laboral más competitiva en términos internacionales, ya que de otro modo muchos países quedarían rezagados en un mundo que tiende a la producción y uso de procesos tecnológicos cada vez más complejos. En ese contexto, la CEPAL, propone un diagnóstico de la situación internacional y el lugar de América latina en ella; así, indica que nuestros países han soportado una fuerte crisis económica, social y política y que hacia 1990, se está en un proceso de democratización, pero con graves conflictos sociales que deben ser superados a través de la productividad con equidad (CEPAL/UNESCO, 1993). De ahí la importancia de vincular de manera más eficiente el sistema productivo con el educativo, este último es «el gran eslabón», en palabras de OTTONE y HOPENHAYN (1999).

Frente a esta interpretación de la realidad continental y global, es interesante lo que nos señala Tomaz Tadeu da Silva, para quien cobra importancia poner atención a la transformación del campo semántico, que en aras de justificar un modelo, presenta palabras y categorías específicas a tal fin. Según este autor, la presencia neoliberal en educación se apoya en una serie de importantes estrategias retóricas, estas serían:

1. desplazar las causas: se analiza lo social, no cuestionando las relaciones de poder, sino buscando la necesidad de gerenciar recursos,
2. la miseria y la pobreza significan elecciones y decisiones personales,
3. se despolitiza lo social: las condiciones sociales y económicas actuales son vistas como naturales e inevitables,
4. el mercado y la esfera privada, son lo único eficiente, y
5. es mejor extinguir la memoria y la historia (DA SILVA, 1997).

Así, la educación pierde cada vez más su sentido político, en el sentido de ser parte de un proyecto de modernización de la sociedad por parte de un estado que había contado cada vez más con la participación de todos los sectores sociales; por el contrario, el sentido político de la educación tiende a reducirse a una cuestión meramente técnica. De esta forma la autonomía de los centros se reduce a una cuestión administrativa más que a un proyecto político-educativo. En ellos se convoca a una participación que en realidad se reduce a operar sobre parámetros ya fijados; prima la transmisión y la adaptación antes que la construcción democrática de saberes. En este sentido, Simón ROMERO (1993) nos plantea la crisis del Estado contemporáneo como crisis de su liderazgo en la construcción de la modernidad. Lo que queda entonces es solo la posibilidad de desarrollar estrategias de gobernabilidad, en la cual, el rol de la sociedad civil cobra una importancia relativa según el enfoque que queramos dar al asunto. Es así como se tomaría fundamental en tanto garantiza la estabilidad del modelo societal de carácter neoliberal y por otra es prescindible si se considera que los ciudadanos debieran caracterizarse mejor como consumidores y por tanto como individuos cruzados por señas identitarias promovidas por las dinámicas del mercado, antes que por las de la comunidad a la que pertenecen.

Frente a esto, resulta necesario reflexionar sobre cuál es el rol del Estado en este proceso social y económico en marcha. La mercantilización de las relaciones que dan sentido a la sociedad, como lo plantea GARCÍA CANCLINI (1996), nos lleva a identificarnos más como consumidores y no tanto como ciudadanos, en el sentido político que le dio a este término la Revolución Francesa. A esto habría que agregar que, al cuestionarse la función del estado en la educación, se cuestiona también el modelo de gestión pedagógica en el cual se han cimentado mayoritariamente los sistemas educativos en América latina, es decir, el modelo centralizado. Esto, desde la perspectiva curricular y didáctica tiene importantes consecuencias, pues se pone en entredicho una de las misiones históricas del sistema escolar: la construcción de una identidad nacional.

Recoger los antecedentes señalados nos ayuda a reflexionar sobre los caminos probables por los que pueden transitar las innovaciones y cambios curriculares que se pretenden hoy en día. Si tomamos en cuenta los elementos más persistentes en la cultura, la política y la eco-

nomía latinoamericana, no es aventurado esperar que los cambios se produzcan en dirección de las orientaciones predominantes, vale decir, promoviendo identidades y modos de ciudadanía funcionales a la neoliberalización de la sociedad. Si miramos el discurso político, económico y sociológico de los noventa, nos encontramos nuevamente con un optimismo desesperado frente a las transformaciones de la aldea global. La opción predominante de muchos intelectuales latinoamericanos es subirse al carro de la modernidad, entendida como una tensión ambiguamente resuelta de homogeneización e identidad regional/local: entre la *McDonalización* y la *glocalización* (ROBERTSON, 1998). Se interpreta así que, por comparación, existirían países exitosos en esta adaptación o bien países modelos de lo que debiéramos llegar a ser algún día en este mundo globalizado. El problema es precisamente este, la lógica heterónoma de nuestro pensamiento modernizante.

La confrontación de este marco referencial de los cambios por los que atraviesa la educación latinoamericana con los desafíos que representa la construcción de una ciudadanía de nuevo tipo, nos lleva a profundizar en los fundamentos y objetivos que persiguen los nuevos currículos escolares. Como se enunció, la educación —y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales más específicamente— cumplen un rol fundamental en la construcción de identidades y formas de ciudadanía. Saber si los actuales diseños curriculares en el área de Historia y Ciencias Sociales contienen un perfil más o menos proclive al desarrollo de una identidad globalizante o nacionalista, si promueve una formación ciudadana en clave delegativa o en una participacionista, nos servirá para determinar lo que a nuestro juicio son las potencialidades y límites de la reforma curricular en la asignatura que nos preocupa.

EL CURRÍCULUM DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES CHILENO FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD NACIONAL Y CIUDADANA

Si planteamos entonces el concepto de una ciudadanía moderna latinoamericana, ¿a qué nos podríamos estar refiriendo?, ¿es concebible siquiera el concepto?, ¿no será una mera adjetivación a la ciudadanía moderna global/occidental?, ¿de qué modo la escuela contribuye hoy a la construcción de una identidad acorde con los tiempos que nos ha tocado vivir?, ¿ser ciudadano del mundo global requiere acaso algún tipo de identidad específica, que no sea la del buen consumidor por cierto?

Entender que las bases de nuestra propia historicidad latinoamericana, como pueblos que tienen raíces comunes y trayectorias más similares de lo que podríamos estar dispuestos a aceptar; es un requisito ineludible para poder ingresar a un campo problemático que nos lleva directo a navegar en una de las tensiones esenciales de la educación de este continente, esto es: el modo de ejercer una ciudadanía democrática en sociedades signadas por la desigualdad, la inequidad, la injusticia, la fragmentación y disolución acelerada de los lazos de solidaridad.

Para lo anterior, veamos un caso específico, como es la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en el currículum chileno.

Me centraré en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), el Marco Curricular y en los Programas del Sector Historia y Ciencias Sociales para los dos primeros años de la enseñanza media (o secundaria), el Ciclo Común. En ellos se contempla un conjunto de innovaciones en los enfoques relativos a las ciencias sociales y a la historiografía nacional. Ello tiene consecuencias en la apertura a una nueva conceptualización de las disciplinas involucradas, muy distinta a la imperante en el currículum escolar hasta el momento. Como una forma de aclarar un poco este punto, demos primero una mirada esquemática a los contenidos a tratar en los cuatro años de enseñanza media en el Sector de Historia y Ciencias Sociales, comparándolos con los antiguos programas, correspondientes al decreto 300 de 1981.

COMPARACIÓN ESQUEMÁTICA DE CONTENIDOS EN PROGRAMAS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE 1981 Y 1998

CURSO	DECRETO 220/1998*	DECRETO 300/1981
Primer año medio	Realidad regional y la inserción de la región de los alumnos en el país; conocimiento de la institucionalidad política y económica nacional.	HISTORIA UNIVERSAL. Comprendiendo desde los orígenes del ser humano hasta el siglo XV. GEOGRAFÍA GENERAL, incluyendo los conocimientos básicos de la geografía física (climatología, geomorfología, hidrología, etc.).
Segundo año medio	Historia nacional, apuntando a una comprensión de los grandes procesos históricos que han modelado nuestra nación.	HISTORIA UNIVERSAL, desde el siglo XVI al XX. GEOGRAFÍA GENERAL, involucrando el estudio de la geografía humana (demografía, geografía urbana, económica, etc.)
Tercer año medio	Historia universal, especialmente europea.	HISTORIA DE CHILE, desde las culturas precolombinas hasta el siglo XVIII.
Cuarto año medio	Vuelta al presente, aproximándose a una comprensión global del mundo y de la sociedad contemporánea, análisis de algunos rasgos y problemas distintivos de América latina y de las relaciones de Chile con el mundo.	ECONOMÍA, centrada en la macroeconomía. HISTORIA DE CHILE, siglos XIX y XX. EDUCACIÓN CÍVICA, con especial énfasis en una «alfabetización constitucional».

*A enero del 2001, la implementación de la reforma curricular llegaba hasta Tercer año medio.

Este cuadro nos permite entender con mayor claridad los cambios en la arquitectura curricular de la disciplina. Se puede ver que en la actualidad hay un mayor énfasis en los acercamientos temáticos y menos en el tratamiento cronológico; por otra parte, los contenidos históricos siguen cubriendo una porción importante de los programas, además, como se ve, existe una mayor preocupación por ingresar temáticas relacionadas con las ciencias sociales; lo cual, en una mirada de conjunto, dan una perspectiva en función del presente, más que desarrollar los contenidos en sí mismos (la denominada perspectiva enciclopedista de los mismos).

Una mirada a las ideas de identidad nacional y ciudadanía en los programas de Primer y Segundo año

En lo relativo a los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de primer año, estos se refieren a cuatro aspectos básicos: geografía regional, geografía nacional (en ambos casos contemplando los aspectos físicos y socioculturales), ordenamiento político y organización económica. Los CMO de segundo año, en tanto, dan cuenta del conjunto de la historia nacional, configurando una serie de espacios temáticos que en algunos momentos representan el tratamiento de temas obviados o superficialmente aludidos en los programas anteriores (cfr. MINE-DUC, 1998).

El primer año, centrado en el espacio regional y local, desde donde se miran los fenómenos nacionales, permite un acercamiento multidisciplinar, involucrando distintas ciencias sociales. En segundo año, en tanto, cabe considerar que la enseñanza de la historia, en general ha estado dominada por un enfoque positivista, en cambio, ahora es posible, en función del carácter de mínimos de los contenidos, que convivan tanto ese enfoque como otros no contemplados hasta el momento (escuela de los *Annales*, nueva historia cultural, microhistoria, etc.), ello depende de las opciones que tome el profesorado en relación a la selección de actividades sugeridas en los mismos programas.

Esta caracterización general de los Programas debe completarse con su forma de organización, así, en el mismo Programa de Estudios de Primero medio se dice:

«El programa de primer año medio está organizado en cuatro unidades:

- En la primera, *Entorno natural y comunidad regional*, se realiza una caracterización de los rasgos físicos, demográficos y culturales de la región en que se encuentra el establecimiento escolar.
- En la segunda, denominada, *Territorio regional y nacional*, se aborda el espacio regional como un sistema, analizando las relaciones urbano-rurales, la economía regional y la organización del territorio regional. En esta unidad, además, se estudian los rasgos geográficos y económicos del territorio nacional, entendiendo la región como parte del país.
- En la tercera unidad, dedicada a la *Organización política*, se analiza los mecanismos de participación política de la ciudadanía, y los derechos y deberes individuales; se conoce la organización

política del Estado de Chile en la comuna, la región y el país; y se abordan conceptos básicos de la ciencia política.

—En la cuarta unidad, denominada *Organización económica*, se abordan conceptos económicos fundamentales para caracterizar la organización económica de la sociedad; y, en base a ellos, se estudia y problematiza el sistema económico nacional.» (p. 3)

Dado que he centrado la reflexión en torno a la relación entre identidad y ciudadanía, nos concentraremos en lo que se dice respecto de la tercera unidad. Al presentarse esta se dice: «El propósito de la tercera unidad es ofrecer a los jóvenes un espacio para conocer más detalladamente la organización política nacional, a la vez que reflexionar sobre la política, y sobre las posibilidades personales de contribución al enfrentamiento de los problemas de la comunidad y del país. Se busca que en este proceso los jóvenes se apropien de una comprensión de nociones fundamentales como son las de nacionalidad, ciudadanía, Constitución, Estado, política, poderes públicos, derechos y deberes ciudadanos.» (p. 48). Además se agrega que esta unidad pretende ser un decidido apoyo al desarrollo de la formación ciudadana «reforzando su carácter comunitario entregando una señal clara a los estudiantes respecto al valor de su aporte a la comunidad» (p.48). Sin embargo, si analizamos las actividades sugeridas en el programa, estas se refieren esencialmente a la dimensión política representativa del ejercicio de la ciudadanía. Los títulos de esas actividades sugeridas son:

- Recuperar las visiones que los estudiantes tienen de la política.
- Analizar los componentes esenciales de lo político, recuperando las visiones que los estudiantes tienen de la política.
- Analizar las acciones de los parlamentarios de la zona, de los concejales y alcaldes; y discutir sobre la importancia e implicancias de la representación política.
- Describir el rol de los partidos políticos en los sistemas democrático representativos.
- Identificar los partidos políticos que existen en Chile, y caracterizar sintéticamente sus proyectos políticos.
- Caracterizar el sistema electoral nacional.
- Distinguir democracia directa y democracia representativa. (pp. 53-54)

A pesar de los enunciados introductorios a la unidad, sólo en la última actividad señalada se hace alusión a una distinción clave en lo que respecta a la teoría sobre ciudadanía y sus implicancias valóricas con respecto a las opciones de organización social, vale decir, sobre democracia directa o representativa (PÉREZ-DÍAZ, 1997, CORTINA, 1997 y 1998). El ejemplo específico que se sugiere no permite una mayor reflexión al respecto, veamos lo que se dice: «Pedir a los alumnos que comparen la forma que adquiere su participación en el Centro de Alumnos del establecimiento y su participación en el Consejo de Curso. Llevarlos a caracteri-

zar las virtudes y limitaciones que tiene la democracia directa y la democracia representativa.» (p. 54). Esta actividad se centra en el ámbito experiencial de los jóvenes, pero sin posibilidad explícita de transferir esta reflexión hacia el conjunto de la sociedad.

Por otra parte, si tomamos en cuenta los ejes temáticos generales de Primero Medio, estos constituyen una eficaz red de contenidos para la toma de conciencia de la vinculación entre territorio regional y nacional, abarcando sus dimensiones geográficas, sociales, económicas y políticas. Sin menoscabar lo anterior, se puede señalar que en verdad estamos frente a una construcción de identidad instrumental, quiero decir con esto que, a diferencia del paradigma decimonónico centrado en la delimitación de las diferencias, aquí se asume la identidad nacional como una herramienta que permite el mejor conocimiento de la propia realidad pero siempre subyace la idea de que ese conocimiento tiene una utilidad económica-productiva. Es así como tres de las cuatro unidades de este programa se centran en la caracterización geográfico-económica de la región y sólo una de ellas afronta la dimensión política, pero como ya vimos, limitada fundamentalmente a los aspectos representativos del ejercicio de la ciudadanía, formando una conciencia política en que los problemas se resuelven a través de la clase política, representantes de los intereses individuales. El aspecto comunitario, que se plantea incluso como una actividad de cierre fundamental en la unidad sobre Organización Política que venimos analizando, deja en la ambigüedad el objetivo de una acción de servicio comunitario. En un apartado denominado Indicación al Docente, se dice lo siguiente con respecto a dicha actividad: «Es importante ayudar a los alumnos y alumnas en la definición del problema para que decidan de acuerdo a sus posibilidades. Es conveniente tener presente que las acciones acordadas pueden no conducir por sí mismas a la solución del problema y ser tan sólo un paso para enfrentarlo. El énfasis debe estar puesto en el valor del servicio a la comunidad y en la sensibilización ante los problemas comunitarios.» (p.60). Sobre las posibilidades y límites de las acciones comunitarias en un contexto de democracia representativa, no se sugiere nada.

El Programa de Segundo año medio, en tanto, tiene como tema central la Historia de Chile. Aquí se deben reconocer buenos avances respecto de la enseñanza de la Historia que se venía impartiendo; su estructura específica es la siguiente:

«El programa se encuentra organizado en cinco unidades.

—La primera, denominada, «*Introducción, conociendo la historia de Chile*», tiene un carácter de inicio y motivación de la reflexión histórica (...) se busca ofrecer a los estudiantes una visión completa de las cuatro unidades que se abordan en el año, las que corresponden a los cuatro grandes períodos de la historia de Chile antes señalados (...)

—La segunda unidad, «*Construcción de una identidad mestiza*», focaliza su atención en el encuentro entre los pueblos indígenas y los españoles, y en el orden colonial establecido por la

corona española en América. En esta unidad el propósito central es que los estudiantes comprendan que la identidad latinoamericana y nacional resulta de la interrelación que se establece durante el período colonial entre los pueblos originarios y los españoles.

—La tercera unidad, «*La creación de una nación*», está centrada en el análisis del proceso de independencia, la organización política de la naciente república, la delimitación del territorio nacional y la constitución de un movimiento cultural nacional.

—La cuarta unidad «*La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo*», está dedicada a las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. En ella se analiza la economía basada en la riqueza del salitre, el crecimiento económico y el aumento de la inversión pública que este permitió. Se estudia además el régimen parlamentario característico de la época, y sus debilidades; en especial, con respecto a la denominada cuestión social.

—La quinta unidad, «*El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social*», trata el período posterior a 1920. Para abordar las grandes transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas en estas décadas, el estudio está organizado en tres subunidades, que corresponden a su vez a tres etapas de la historia nacional con características específicas: Presidencialismo, Industrialización y Estado Benefactor; La implementación de cambios estructurales; y, Régimen militar y Transición a la democracia.» (MINEDUC, 1999, pp. 9-10).

Las cinco unidades de que está compuesta el programa, tal como están planteadas, significan un cambio drástico en los rumbos de la enseñanza de la Historia Nacional, al menos en su formulación textual. Uno de los tópicos que se rescata con fuerza, es la «construcción de una identidad mestiza», cuestión por mucho tiempo negada en los programas oficiales, o bien acotada su interpretación a los marcos de la hispanidad, prevalecientes en la historiografía conservadora que hasta este momento ha predominado en el mundo escolar. La constitución de la nación, en tanto, es orientada en los siguientes términos: «Una vez analizada la Independencia, los alumnos y alumnas se adentran en el estudio del proceso de construcción de la nación, partiendo por el reconocimiento de la necesidad que surge en la época de establecer un orden político, luego de dejar de ser una colonia. Sobre este punto interesa destacar la pluralidad de ensayos, más que para conocerlos uno a uno, para comprender que se buscaron formas alternativas, y que la organización que finalmente se consolida tiene influencias hasta nuestros días» (p. 35). Si bien la intención en general de los nuevos programas de la asignatura es abrir debates, tal como en este y otros temas, la discusión finalmente queda restringida a la dimensión política (los «ensayos», son de tipo constitucional). Más adelante se toma en cuenta la emergencia de una cultura liberal de carácter nacional, pero se sigue restringiendo el análisis a la idea de construcción de nación por las elites.

Otro elemento que destaca es el fuerte peso que adquiere la interpretación de la historia nacional como un movimiento desde posiciones conservadoras a otras más liberales; en este

sentido se percibe un fuerte acento en un enfoque de la historia como progreso. Un progreso que ha limitado en distintos momentos con dificultades, tales como la «cuestión social» en el cambio de siglo, o las diversas vallas que tuvieron que superar los movimientos progresistas durante el siglo XX. En este sentido, el título de la quinta unidad es expresivo de esto: «El siglo XX: la búsqueda del desarrollo y de la justicia social».

Por último, si nos remitimos al tipo de actividades sugeridas para que el profesor las implemente en clases, la mayoría de ellas considera alguna relación con el presente, o bien, con la tarea de generar un análisis crítico del tema histórico estudiado. Por otra parte, sólo al final del programa se encuentra una sugerencia de actividad relacionada directamente con la situación presente de Chile. Ahí se dice: «Indagan un aspecto de la realidad nacional, para realizar una síntesis sobre Chile actual», y el ejemplo respectivo señala: «Apoyados en fuentes bibliográficas, artículos de prensa o entrevistas, los alumnos caracterizan el país en temas tales como crecimiento económico, empleo, participación política, desarrollo cultural, preservación del medio ambiente, derechos humanos, inserción internacional, logros y metas pendientes de la transición a la democracia y otros. Como curso montan para el establecimiento una exposición organizada en torno a alguno de los siguientes títulos «Chile actual», «Chile a fines del siglo XX»; «Chile frente al Segundo Centenario». (p.84)

CONCLUSIONES PRELIMINARES

¿Qué se puede concluir de los antecedentes aportados?, ¿qué tipo de ciudadanía se encuentra «en construcción» según los nuevos programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media?, ¿cuál es la identidad que se promueve?

La relación entre identidad y ciudadanía es una cuestión que desde mi punto de vista tiene al menos tres puntos de entrada desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Una de ellas es la entrega de marcos de contenidos que orienten al profesorado hacia una idea de lo que se espera de los estudiantes en el futuro, podríamos decir que es sobre este aspecto que el discurso de reforma educacional, y de la curricular en particular, se ha hecho más extensa la comunicación del discurso gubernamental. Las grandes lineamientos de cambio educacional en Latinoamérica, tienen como principal característica el énfasis en la adaptación de las sociedades latinoamericanas a los nuevos parámetros de progreso social dictados por los organismos que diseñan la política económica global. Así, las perspectivas que se construyen a este nivel sobre la identidad y la ciudadanía, tienen más que ver con la idea de un sujeto polivalente a nivel instrumental, con buenas capacidades de adaptación a distintos escenarios de transformación económica, social y cultural. Es en este registro que se entiende la búsquedas de fórmulas de gobernabilidad para las sociedades latinoamericanas, tarea en la cual la educación tiene un papel relevante.

Por otra parte, a nivel del diseño curricular específico, estos discursos tienen, por lo menos en el caso de Chile, correlatos no siempre funcionales a los grandes objetivos de la reforma. Como hemos visto, el programa de estudios de Primero Medio parece contemplar un enfoque global mucho más funcional a la idea de una ciudadanía pasiva, que enfatiza un modelo de participación por delegación. El programa de estudios de segundo Medio, por su parte, señala un giro en la construcción del modelo de identidad nacional vigente; éste, con muchos más rasgos hispanistas y con una fuerte tendencia a privilegiar la homogeneidad cultural y étnica, se rediseña a favor de una perspectiva progresista y liberal, ingresando con ciertos matices en la reflexión crítica sobre el presente.

La conjugación de todo lo anterior nos lleva a la tercera posibilidad de entrada a las tensiones y relaciones entre identidad y ciudadanía. Visto lo anterior, es posible señalar que la redes de memoria colectiva (ROSA, BELLELI y BAKHURST, 2000) pasan por un período de tensiones muy fuerte. El sistema escolar en este sentido, es fruto de reorientaciones sistémicas, más proclives al discurso de adaptación al mundo globalizado en clave neoliberal, en tanto que sus concreciones específicas, como son los diseños de contenidos curriculares, se tensionan introduciendo un discurso más bien ambiguo respecto de las reorientaciones sistémicas. Cabe preguntarse entonces cómo reaccionarán el profesorado y los estudiantes a este nuevo escenario, pues son ellos los auténticos constructores y realizadores de la identidad y la ciudadanía. La memoria colectiva, en este sentido, puede generar una vez más procesos de resistencia y/o de mezcla entre las grandes líneas de continuidad de la historia nacional y latinoamericana, y los nuevos desafíos que representan los cambios sociales en curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAL/UNESCO (1993). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, Chile, CEPAL.
- CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- CORTINA, A. (1997). *Ética Aplicada y Democracia Radical*, Madrid, Tecnos.
- CORTINA, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios: ética pública y sociedad*, Madrid, Taurus.
- DA SILVA, T. T. (1997). «El proyecto educativo de la Nueva Derecha y la retórica de la Calidad Total», en GENTILI, Pablo (comp.). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada.
- GAJARDO, M. (1999). *Reformas educativas en América latina. Balance de una década* Santiago, Chile, septiembre, PREAL/Documentos, N° 15.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1996) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.

- MINEDUC (1998). *Historia y Ciencias Sociales, Programa de Estudio Primer Año Medio*, República de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC (1999). *Historia y Ciencias Sociales, Programa de Estudio Segundo Año Medio*, República de Chile, Ministerio de Educación.
- OTTONE, E. (2000). *La modernidad problemática. Cuatro ensayos sobre el desarrollo latinoamericano*, México, Edit. Jus.
- OTTONE, E. y HOPENHAYN, M. (1999). *El gran eslabón*, Santiago, Chile, FCE.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*, Madrid, Taurus, Madrid.
- ROBERTSON, R. (1998). «Identidad nacional y globalización: falacias contemporáneas», en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 60, núm. 1, enero-marzo, pp. 3-19. (Versión electrónica).
- ROMERO LOZANO, Simón (1993). «La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, OEI, pp. 13-33.
- ROSA RIVERO, A.; BELLELI, G. y BAKHURST, D. (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva.

EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD Y EL CURRÍCULUM DE HISTORIA. EXPERIENCIAS

Rita Marina Álvarez de Zayas

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Habana, Cuba)
comercial@camerica.get.cma.net

El tema de Identidad que presento a continuación está enmarcado en uno más general que se refiere a la relación currículum de historia-desarrollo social del alumno, que investigamos en el grupo que reconocemos en Cuba como Historia-Sociedad.

La preocupación que da origen a esta comunicación viene dada por la circunstancia de que, al someter a análisis el currículum de historia en el nivel de secundaria básica, en términos generales, este traslada el alumno al pasado sin que trascienda a su hoy personal, ni social. En el proceso de incluir una historia social en el currículum de ese nivel se puso en evidencia una sensible carencia del sentido de identidad del alumno, no tanto de su identidad nacional, lo que en el caso de Cuba está dado, sobre todo, por la marcada labor ideológico política y la práctica que emana del ambiente social, sino más aun como persona individual, como miembro de familia, de grupo, o de la comunidad, con la consecuencia natural de que se diluye su sentido de pertenencia.

Situada la experiencia en el contexto cubano no estamos eximidos de considerar los conocimientos que hemos desprendido de nuestra participación profesional en otros países latinoamericanos, en los cuales hemos podido constatar que es más aguda la situación de la falta de vínculo entre la historia que se aprende y la sociedad y la falta de identidad se hace todavía más evidente.

Trasladando esta inquietud al plano curricular nos preguntamos ¿Contribuye el currículum de historia al desarrollo de la identidad del alumno; se aprovechan las potencialidades de la historia, en contenido y método, para que el alumno se identifique como persona, descubriendo las aristas individuales y sociales de su rol; se explicita el carácter social de la historia

para desbrozar las múltiples dimensiones que sirven de base al proceso de desarrollo de la identidad y el sentimiento de pertenencia?

Los proyectos que son motivo de comentario en esta comunicación tratan sobre la historia local y sus relaciones con la historia nacional, la historia personal del alumno, la de su familia, de la comunidad e historias de solidaridad internacionalista. El contenido que se ha diseñado en estos proyectos, para contribuir a vincular al alumno con su contexto social y para promover el desarrollo de su identidad, ha sido el de una historia integral que ha reflejado la complejidad de la sociedad, cuya variedad de temas ha permitido demostrarle al alumno que hay historia en todas las dimensiones de la sociedad, que todos los hombres y mujeres hacen historia, mientras que, por otra parte, ha facilitado hallar asuntos, muchas veces seleccionados por los propios niños y adolescentes, afines a sus intereses.

Estas experiencias han desarrollado en el alumno la convicción de que la historia no es patrimonio exclusivo de las grandes figuras, lo ha puesto en contacto con su cultura y con su medio ambiente social, rescatándose su sentido de pertenencia.

INTRODUCCIÓN

El tema de Identidad que presento a continuación está enmarcado en uno más general que se refiere a la relación currículum de historia-desarrollo social del alumno, objeto de tesis de maestrías y doctorados que dirijo, en el seno del grupo que reconocemos como Historia-Sociedad¹.

La preocupación que da origen a esta comunicación se debe a la circunstancia de que, al análisis, la enseñanza de la historia, en términos generales, traslada el alumno al pasado sin que este trascienda al hoy que está viviendo. Ahondando en esta circunstancia, el problema se desplaza hacia un ámbito más complejo constatándose que si bien el currículum de historia de primaria (básica), cubano, vincula de alguna forma a los niños al contexto social, mientras que no ocurre así con el de secundaria en el cual la participación del alumno en actividades sociales es escasa, carecen de motivación por conocer el medio que los rodea y por incorporarse activamente a él y, mucho menos, se proyectan como futuros miembros de la sociedad.

En el proceso de incluir una historia social en el currículum, una historia más pluridimensional, que toque aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, se ha puesto en evidencia que una carencia de significación está en el débil sentido de identidad: la falta de identificación como persona individual, pero también como miembro de familia, de grupo escolar o de la comunidad, con la consecuencia natural de que se diluye el sentido de pertenencia.

Digamos desde ahora, que en el caso de Cuba, los adolescentes se sienten identificados como cubanos, lo que está dado, sobre todo, por el ambiente ideológico político que emana del

contexto social y que incorpora al estudiante en actividades extracurriculares, mientras que el problema fundamental se registra, por una parte, en la débil función que desempeña el currículum de historia o de ciencias sociales en esta gestión educativa, mientras que por otra parte, no existe una formación integral de la conciencia de identidad.

Situada la experiencia en el contexto cubano no estamos eximidos de considerar el problema más ampliamente pues, en realidad, la misma o más aguda situación he podido constatarla en otros países latinoamericanos, donde la falta de vínculo entre la historia que se aprende y la sociedad, así como la falta de identidad, se hace todavía más evidente.

Trasladando esta inquietud al plano curricular profundizamos en las cuestiones siguientes: ¿Contribuye el currículum de historia al desarrollo de la identidad del alumno; se aprovechan las potencialidades de la historia, en contenido y método, para que el alumno se identifique como persona, descubriendo las aristas individuales y sociales de su rol; se explicita el carácter social de la historia para desbrozar las múltiples dimensiones que sirven de base al proceso de desarrollo de la identidad; contribuye el currículum de historia a establecer los nexos entre la identidad personal, familiar, comunitaria y nacional; tienen los alumnos las suficientes oportunidades curriculares como para desarrollar su identidad personal y social y con ella la convicción y sentimiento de pertenencia?

Para dar respuestas a estas inquietudes nos hemos planteado analizar el asunto desde el punto de vista teórico y seguirlo en la práctica del aula, mediante el diseño de algunos proyectos curriculares de historia, o de ciencias sociales como es el caso de primaria, que nos permitieran encontrar propuestas novedosas para trabajar en la formación de la identidad del alumno y el consecuente vínculo con su contexto social.

A continuación se hacen comentarios de las experiencias llevadas a cabo, los cuales van a estar precedidos por algunas consideraciones teóricas que funcionan como basamento conceptual e inspiración de este trabajo, así como algunas generalizaciones emanadas de la reiteración que vivenciamos en la práctica.

JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA IDENTIDAD

Estamos inmersos en la era de la globalización. La política económica neoliberal ha desplegado en las últimas décadas una serie de mecanismos que han logrado romper las fronteras de la producción y el comercio nacional y regional. Ni las empresas, ni los consorcios son hoy nacionales, han pasado a convertirse en gigantes del dinero y del poder, en manos de muy pocas personas.

Esta situación ha arrastrado consigo el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura de una forma también global. Sabido es que la informática ha hecho una explosión que ha llegado a convertirse en el verdadero poder del siglo XXI, tecnología que libera la información

local, institucional, nacional y la pone a disposición del mundo en segundos. Esto, combinado con los medios de comunicación, ha traído por consecuencia un terremoto que mueve, saca de su lugar y mezcla lenguas, arte, cultura, ideologías, políticas.

Las facilidades que la globalización proporciona —la ampliación del conocimiento, la aproximación a hombres y culturas de otras latitudes— se ven acompañadas de la pérdida de la identidad, de lo genuino y lo propio. Las propiedades de la globalización permiten que una persona pueda comunicarse más fácilmente con un país lejano al suyo que con su pueblo vecino y que prefiera solicitar una información a la computadora que a los libros de la universidad. La información es tanta y tan actualizada que se escriben montañas de libros y revistas, se promueven eventos internacionales para confrontar resultados de investigaciones y proyectos, las instituciones científicas y universidades facilitan los viajes de sus docentes y especialistas, dando la apariencia de que el mundo es global y único.

Pero tenemos que estar alertas con este fantasma de la globalización. La globalización está en manos de países, grupos y hombres muy ricos y que cada vez lo serán más, y ha generado tal poder que se hace sumamente difícil sustraerse de esas, muy bien construidas, redes.

El peligro de esta globalización deshumanizada se refleja en los aspectos económicos, políticos, ideológicos, culturales pues viaja por el mundo lo que esencialmente permiten esos grupos de poder. Pero, dejando a un lado este fenómeno que se hace incontrolable para nuestros pequeños y pobres países, ocupémonos del que ocurre paralelamente: la pérdida de identidad.

¿Qué música asumir si no la más oída, qué moda llevar si no la más vista, qué criterios manejar si no los más machacados por los medios. Y a dónde van a dar nuestra música, nuestras tradiciones, nuestras historias, nuestros conceptos de las cosas? ¿Es mejor la leche en polvo, que la natural, aunque los campesinos y empresas lecheras nacionales se arruinen, y que nuestros niños llenen sus mentes de agresión y violencia aunque su naturaleza haya sido de paz y amor?

En estas circunstancias, frente a la agresión de la globalización que, paradójicamente, nos separa y divide, nos queda imponer una fuerte batalla por la identidad. Hay que reforzar lo natural, genuino, tradicional y propio de nuestros pueblos. Debemos rescatar aquel conjunto de circunstancias que distinguen a cada persona de las demás, a cada pueblo de los demás, a cada cultura de las demás; o perderemos la maravilla construida por los hombres durante su historia: las particularidades y diversidades, la idiosincrasia, la personalidad de sujetos y sociedades.

No por esto tenemos que dejar de crear una identidad universal, integrando lo mejor y genuino de una cultura global y humanizada, y educar en el sentido de pertenencia al mundo, a la especie humana, a la gran cultura elaborada por el hombre a través de todos los tiempos, y apelar a los sentimientos de solidaridad, de respeto, de tolerancia, de paz, de conservación de lo valioso, de enriquecimiento y de transformación hacia lo mejor.

Todavía estamos a tiempo, hay que encontrar vías para emprender esta labor de rescate. Tenemos que empinarnos en nuestra propia dignidad para mirar hacia nuestro pasado, a nuestro interior, para conservar nuestro futuro.

LA IDENTIDAD

Entiendo la identidad como el conjunto de circunstancias que distinguen a una persona de las demás. Es decir, aquellas características físicas, intelectuales, culturales y emocionales que conforman una personalidad y que en su integridad y complejidad constituyen un conjunto que se diferencia de otras personalidades.

La identidad se aplica no solo a las personas individuales, sino también a conjuntos de individuos, tales como grupos, pueblos, naciones, regiones del universo. Así tenemos por ejemplo la identidad del cubano, la identidad del latinoamericano o del europeo. Los grupos humanos se identifican por su origen étnico, por su historia, por su lengua, por su psicología social, por su cultura.

El concepto de identidad se ha cosificado, aplicándose a instituciones o grupos comerciales, legales, pero en este trabajo está referido a los sujetos, ya sean individuales o colectivos.

De esta forma podemos hablar de la identidad personal y de la identidad social. Este concepto de identidad es inherente al ser humano y, por tanto, a su condición de ser social. Esto es tanto como decir que cada persona en la medida que se desarrolla y que construye su vida se apropia de una identidad, o sea, que se le identifica por determinadas características.

Tratándose de seres humanos la identidad tiene una dimensión objetiva y otra subjetiva. La identidad está constituida por factores objetivos: herencias biológicas y sociales que sitúan al hombre en un espacio y un tiempo determinados; pero también están los factores subjetivos que son el producto de la educación, de las personas que lo rodean y de las interinfluencias de su propia personalidad.

La identidad supone tener conciencia de quién se es. Quiero decir que un sujeto puede ser portador de una personalidad determinada de la cual puede no ser consciente, pero no posee identidad hasta que no es consciente de aquella. El factor cognoscitivo, intelectual, da los elementos primarios para la formación de la identidad, pero además ella es una cualidad, del orden emocional, volitivo, cuando responde por su propio yo, cuando tiene conciencia de sí mismo. En el sentido social la identidad implica la conciencia de pertenencia a un grupo o colectivo, ya sea la familia, una institución como la escuela, la iglesia, a una ciudad, a la nación.

En este último caso la identidad social abarca la conciencia de pertenecer a un grupo, a identificarse con él, a reconocerse como parte de él y a sentir por él. Como se puede colegir de este análisis, en la identidad hay componentes del orden cognitivo, volitivo y afectivo.

LOS VALORES Y LA IDENTIDAD

También estamos en una era de nuevos valores. Es obvio que tan potente ideología, la de la globalización, trae consigo la necesidad de implantar nuevos valores. La posibilidad de ponerse en contacto con múltiples y variadas culturas y personas impone valores como la tolerancia, la comprensión, la flexibilidad. Se justifica plenamente que los hombres estén preparados para intentar comprender modos diferentes de pensar y de actuar al enfrentarse a personas de otros orígenes, de otras culturas, de otras psicologías, de otras geografías. No habría manera de relacionarse entre los hombres si en estas nuevas circunstancias se quisiera hallar una similitud de formas, de lenguaje, de pensamiento.

Frente a la diversidad es conveniente la consideración, la comprensión. La tolerancia requiere que uno se ponga en lugar del otro, se quite su propio ropaje y trate de ponerse el de aquel, para sentir y pensar como piensa el otro. ¿Cómo entendernos con tantas culturas disímiles; cómo aprovechar lo que otros hacen y piensan si lo queremos ajustar a un solo modo de pensar y de sentir, el nuestro? Se impone un pensamiento y una actitud flexible, disposición en la cual quepan variantes, modificaciones, ajustes, para la búsqueda de soluciones. En estas circunstancias no cabe la imposición, la obligación, la orden.

No obstante, la flexibilidad, la tolerancia, el respeto, la comprensión, los nuevos valores de la época, no pueden desarrollarse a espaldas de la identidad. No se trata de confundir una cultura con la otra, no se trata de borrar una cultura para imponer la otra; no se trata de desconocer culturas menos desarrolladas para que predominen aquellas que tienen recursos para darle la vuelta al mundo; no se trata de hablar un solo lenguaje y que mueran los demás. No se trata de borrar nuestras costumbres, nuestras tradiciones, nuestra historia, para en su lugar implantar las nuevas, las ajenas, las fuertes, las de moda.

No se trata de ser tolerantes con otros y que otros no sean tolerantes con nosotros; no se trata de ser flexible con otros y que no sean flexibles con nosotros; no se trata de que seamos comprensivos con otros y que otros no sean comprensivos con nosotros. Es decir, junto con la tolerancia hay que desarrollar los valores de saber exigir; junto con la flexibilidad tiene que reinar el respeto de que podamos tomar nuestras propias decisiones, nuestros propios rumbos.

Hoy más que nunca la formación en valores se ha hecho necesaria. El hombre se enfrenta a situaciones para las que debe tener una personalidad bien desarrollada; su debilidad de criterios, de puntos de vista, de toma de decisiones, lo pueden arrastrar al olvido, a la desaparición, a la degeneración material y espiritual.

LA CULTURA: FUENTE DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

La Identidad, como dijimos antes, se forma. No se nace con una identidad, se adquiere en el proceso de la vida, en el desarrollo personal y social, en la convivencia del sujeto con otros, en

la confrontación de cada individuo con los restantes, en los procesos de educación y de crecimiento humano.

Mucho he pensado sobre cuáles son las fuentes que nutren la identidad. En tanto la identidad es una condición esencial del hombre de identificarse con lo suyo, personal y/o social, viene dado fundamentalmente por la sociedad, tanto en los planos históricos como culturales, los cuales son en realidad uno solo.

La cultura, como todo el acervo acumulado por la humanidad, aporta a los individuos el conjunto de conocimientos de las ciencias, de las tecnologías, de la práctica cotidiana, de los modos de hacer: intelectuales y profesionales. La cultura ofrece artes, creencias, ideologías, políticas; la cultura implica hoy día la producción, la economía; los criterios de convivencia éticos, estéticos, de las relaciones humanas y con la naturaleza. La cultura comprende también el tratamiento que le da el hombre al medio ambiente natural y social.

El hombre está en contacto permanente con su cultura, con su contexto social y natural; el hombre forma parte de esa cultura. El hombre interactúa con los componentes sociales de todo orden: económico, político, ideológico, social, artístico. En este intercambio permanente y dialéctico y en el cual no deja de haber contradicciones, se forma la identidad personal y social.

La identidad social se expresa en la lengua, en la psicología social, en el temperamento de las personas, en las características corporales, en los gustos, en el modo de utilizar el tiempo libre, en la manera de vestir, en las expresiones artísticas: la danza, música, pintura; en las creencias, en las tradiciones, en las normas y costumbres, en los valores y tantas otras manifestaciones de las relaciones humanas.

El conjunto de identidades personales conforman la identidad de una población, de manera que un buen observador puede percatarse de la identidad nacional de una persona porque en ella están plasmadas las características generales de su nación. De otra manera podríamos decir que la identidad de un grupo humano, nación, región, sólo está dada por las identidades de sus miembros. Así uno puede identificar en términos generales la identidad de un artista, un religioso, pero también la de un cubano, o un japonés.

LA HISTORIA: FUENTE DE FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

La otra fuente principal de la identidad está en la Historia. Cada sociedad posee una cultura. Podemos hablar de la cultura occidental, de la cultura oriental, como también de la cultura latinoamericana, o árabe. Pero, toda cultura de hoy tuvo su pasado. El uso de la lengua en un lugar determinado tuvo sus raíces; las diferencias entre el castellano que se habla en el Caribe del que se habla en el cono sur de Latinoamérica pueden tener sus explicaciones en la historia, los pobladores, las migraciones. Lo mismo la psicología social, la dieta, las creencias.

La cultura tiene su historia. ¿Por qué en España los toros, por qué en Cuba los ritos sincréticos, por qué en Chile los cujen (pasteles de origen alemán)? Las danzas típicas, la música campesina, las fiestas del patrón de la ciudad, forman parte de la historia y de la identidad nacional.

Sin historia no hay identidad social. La sociedad se identifica por el conjunto de rasgos que han perdurado y le da una imagen a ese grupo humano durante un período relativamente largo. Por ejemplo, el desarrollo del deporte, de la salud y de la educación integra parte de la identidad del pueblo cubano de hoy.

La historia va acumulando hechos y acontecimientos que terminan por identificar a los pueblos. Las guerras de independencia, los descubrimientos científicos, los triunfos o fracasos en los deportes y el arte, quedan al decursar de los tiempos en la literatura, en las esculturas, en la arquitectura, en las fechas que se conmemoran, en los nombres de las calles y de las plazas.

La calidad y cantidad de libros, la imagen arquitectónica de la ciudad, las plazas y parques, el tratamiento que se da a la naturaleza, aspectos tal vez de carácter externo pero que responden a puntos de vista sobre la vida, también van haciendo historia y forman parte de la identidad social.

La consideración al papel jugado por los hombres y mujeres, el respeto a los que entregaron la vida por causas justas, la solidaridad que se expresa hacia los seres humanos conocidos y de otras latitudes, la comprensión que se tiene de problemas ajenos, va conformando un modo de ser de cada persona a través de su vida. Quiero decir con esto, que la conducta de los hombres, las costumbres, la moral, los valores también van asentándose y se inscriben en la historia, como los gestos de solidaridad, de agresividad, o de cualquier otro orden, y pasan a constituir modelos que identifican socialmente. Así hay naciones, o grupos, o gobiernos que en un momento determinado de la historia se han identificado por su agresividad, o por su solidaridad, o por su valentía.

LA IDENTIDAD FAMILIAR Y LA HISTORIA

La familia también tiene su historia y esa historia contribuye a identificar a sus miembros. La familia es el núcleo primario de la sociedad. En ella conviven las personas más allegadas por sus lazos sanguíneos y que comparten durante un período largo de la vida los acontecimientos más importantes, tanto de índole personal como social. Las acciones de los miembros de la familia van tejiendo una historia. La actitud hacia el estudio, el quehacer profesional, las relaciones entre ellos y con otras personas ajenas a la familia, su actitud hacia la sociedad, van haciendo su historia y, a la larga, la identifica.

El maestro de la familia, o la familia de maestros, o de carpinteros, son conocidos entonces fuera del marco del hogar, y la sociedad tiene una imagen de esa familia. El nivel moral

de la familia, el aporte que hacen sus miembros al desarrollo social también es conocido fuera de aquella y se produce una retroalimentación de criterios entre familias, socialmente hablando. La comunidad se integra de familias y de la naturaleza económica, productiva, moral, intelectual, cultural de las familias se vale la comunidad para construir el desarrollo social. Pues bien, esas características familiares también se identifican y pueden reconocerse barrios colaboradores en el sentido social, barrios conflictivos, familias decentes, familias trabajadoras; y esta valoración se produce espontáneamente por la historia que va construyendo cada miembro de cada familia y de las familias en general.

De la misma forma hay identidades de comunidades, de pueblos, de aldeas, de ciudades, que a través de su historia se han destacado por su coraje, por su agresividad, por sus sacrificios, por su solidaridad. Ciertas características comunes y repetidas de la comunidad van haciendo su historia, y los identifica. Así tenemos el trabajo sostenido durante siglos de los holandeses recuperando tierras del mar para hacerlas productivas, la lucha que durante siglos ha emprendido el pueblo vietnamita contra los chinos, siameses, japoneses, franceses, norteamericanos para alcanzar su soberanía e independencia.

LA HISTORIA QUE SE APRENDE Y LA IDENTIDAD PERSONAL

Las personas, los pueblos, las naciones van tejiendo su historia y con ella su identidad. Pero no siempre se tiene conciencia de esto. La educación y particularmente la enseñanza de la historia posee las mayores y genuinas potencialidades para educar en la identidad. Sólo tiene que usar su contenido: el pasado, para mostrar al que aprende su trayectoria, reconocerla, valorarla y concientizar su papel en esa trayectoria.

El currículum de historia puede abrir las puertas cerradas del pasado, para mostrar al alumno las raíces del hoy y que descubra los hilos que llevan del hoy al pasado, con el propósito de desarrollar su identidad.

En diagnósticos realizados en investigaciones sobre este tema, en Cuba, hemos constatado que la mayoría de los alumnos no se percatan de que la familia tiene una historia y mucho menos tiene conciencia de que él mismo tiene una historia. Experiencias llevadas a cabo por nuestro grupo de trabajo: Historia y Sociedad, tanto en la Habana, con niños de primaria², como en Tunas con adolescentes de secundaria³, se dirigieron a que el alumno se identificara con su historia, con su trayectoria como ser humano, que la hiciera consciente, que la relacionara con la historia de su familia y de su comunidad.

El principio de estos proyectos topa con la convicción viciada del alumno de que sólo hacen historia los grandes personajes y que por tanto él, un simple individuo, por demás niño o adolescente, no tiene historia, ni la tendrá. Hay una subvalorización y una falta de autoestima en esta posición del educando. Él ha asumido que la historia trata del pasado y que su hoy nada

tiene que ver con su presente, ni su vida. Entrar en el juego de averiguar lo que ha hecho, cuándo lo ha hecho, con quién lo ha hecho, y que sentido ha tenido todo ello es un descubrimiento de su propia vida. En nuestras experiencias³ estos alumnos han intentado conocer a qué se han dedicado, cuáles son sus gustos, qué actividades realizan, con quién les place compartir, si se vinculan o no con la comunidad, si participan o no de la vida familiar y, en primer lugar, en qué consiste la vida familiar.

Lo más significativo ha sido el reconocimiento, por parte del alumno, de que no comparte conversaciones con su familia, de que disfruta poco de actividades sociales, de que tiene un repertorio de gustos culturales muy estrecho. Recordar fechas de lugares visitados, qué aprendió en ellos, para qué le han servido esas visitas, cuáles son las notas que ha obtenido en la escuela cada año, quiénes han sido sus mejores compañeros y amigos, a qué lugares han ido juntos, qué vida cultural ha hecho, qué libros ha leído, qué tipo de actividades realiza con sus padres, hermanos y otros familiares son vías procedimentales que lo han involucrado en esta experiencia.

Los análisis que de estas acciones se derivan han arrojado que los propios alumnos se percaten, primero, de que no tenían conciencia de cuál era su historia y, después, de valorar que han hecho poco, o muy superficialmente, o que no aprovechan las oportunidades que les ofrece la comunidad.

Con estas valoraciones ha aparecido, casi por primera vez, su sentido de identidad: ¿Quién soy, de qué grupo humano formo parte, de qué familia, de qué comunidad, a qué me he dedicado, cómo me ven mis compañeros y amigos, qué me gusta hacer, qué no, qué proyectos tengo, en qué quisiera cambiar?, son algunas construcciones que han hecho los alumnos de sus propias historias³.

Como resultado de estas actividades del currículum de historia los alumnos han ganado en el conocimiento de sus compañeros, de su familia, de sí mismos y, especialmente, han ganado en autoestima.

QUÉEN SOY

Una experiencia similar a la anterior, llevé a cabo con niños de siete años, del segundo grado de primaria, en una escuela de ciudad de La Habana². A través de un «círculo de interés», actividad extracurricular, con unas ocho sesiones de algo menos de tres horas cada una, los niños indagaron sobre su identidad. A través de juegos, canciones, pinturas y conversaciones, ellos reconstruyeron hechos de su vida: cuándo nací, dónde nací, qué edad tengo, quiénes componen mi familia, quiénes viven conmigo, cuáles son los momentos más importantes de mi vida, a qué lugares he ido, qué me gusta hacer, cuáles son mis juegos preferidos, cuáles los lugares preferidos, con quién he ido a ellos, cuáles son mis mejores amigos, cuál es mi deporte prefe-

rido, qué me gustaría ser cuando grande, en qué trabajan mis padres y mis abuelos, qué hago con mis padres, qué hago con mis abuelos, mis tíos, mis hermanos.

Este círculo de interés forma parte de un proyecto más general que llevo a cabo y que posteriormente, al pasar los niños al tercer grado, tratará aspectos de la vida del niño en el marco de su comunidad, para tocar otros de índole social. Pero en este primero se centró, sobre todo, en la investigación de su propia vida y del contexto más reducido de su hogar y su familia.

La experiencia provocó en los niños primero desarticulación de su manera tradicional de actuar en la escuela, creó cierto desorden por procedimientos flexibles y participativos que utilizamos; pero rápidamente la novedad se convirtió en interés y acción y los pequeños se incorporaron de lleno a la búsqueda de evidencias para hacer su historia, en conversaciones de intercambio preguntado a sus familiares, de socialización de sus anécdotas, y fueron muy felices compartiendo algo más de veinte horas con sus compañeros en un clima ameno, que culminaron con una fiesta de cierre de la actividad, espontáneamente propuesta y preparada por ellos mismos.

En nuestro análisis, el de los padres que se nos acercaron y de la maestra del grupo, los niños abrieron un nuevo camino en las relaciones familiares, se identificaron mejor entre sí, también con sus compañeros de aula. Los niños encontraron quiénes eran; crecieron no sólo en el orden cognoscitivo, sino también en el afectivo. Siempre que me ven repiten que cuándo vamos a hacer otro círculo de interés...

EL ALUMNO CONSTRUYE LA HISTORIA DE LA FAMILIA

En el proyecto de Tunas³ se hizo un trabajo muy especial con la historia de la familia. Cada alumno investigó su historia familiar, no sin dificultades, pues al no haber tradición de volver al pasado, de recordar hechos y de guardar objetos que cuenten las historias, le tocó al alumno romper con las barreras y abrir caminos nuevos de reuniones y conversaciones familiares, para reconstruir narraciones, hechos, datos, valoraciones. De los criterios expresados por los docentes y por los propios alumnos resultó muy interesante que estos descubrieran detalles como son, por ejemplo, abuelos que habían participado en las guerras de independencia, datos de la vida política y las crisis económicas del período seudorrepúblicano, anécdotas sobre la discriminación racial y de la mujer en esa misma época.

El hecho de conocer ese pasado, trajo la posibilidad de que el alumno comprendiera mejor la vida que llevaron sus antepasados y valorara en su justa posición sus acciones, se identificara con ellos y visualizara raíces de la vida familiar en el presente, por ejemplo, tradiciones de oficios entre los miembros de la familia. Fue significativo el impacto emocional de este trabajo. El alumno estrechó relaciones con los miembros de su familia y se sintió más ligado afectivamente a ella; en los términos de este artículo, para él la familia tomó una identidad y él se sintió parte de la misma.

EL CURRÍCULUM DE HISTORIA Y LA IDENTIDAD COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD

Es de esperar que el currículum de historia, por el carácter social de sus contenidos, aporte las mejores condiciones para identificar a los alumnos con su contexto comunal y social. Sin embargo esto es una gran carencia en la enseñanza de la historia. Las relaciones de los niños y, sobre todo, de los adolescentes con la comunidad no se establecen desde el currículum de historia. Ellas ocurren, en la pobre medida en que se producen, desde las actividades extracurriculares.

El contenido histórico tiene potencialidades para desvelar la historia de las artes: música, danza, pintura, escultura, temas que con facilidad conectan con los intereses del adolescente. La historia puede revelar al alumno el origen del nombre de las calles y lugares, personajes, instituciones de la comunidad; puede dar a conocer al alumno el origen de refranes, de canciones, de modismos y usos del lenguaje; así como la moda del vestuario, las características de los muebles, del transporte, de los medicamentos; y la muy importante cuestión de las normas de conducta, las costumbres, las tradiciones.

Con esto estoy defendiendo el criterio de que hay temas históricos, relacionados con la historia social que pueden estar muy próximos a los intereses de los alumnos: a sus juegos, a sus entretenimientos, a los deportes, a sus actividades de ocio, propios de su edad. El hacer historia, investigarla, descubrirla en el sentido docente, proporciona al alumno no solo actividad, participación, entretenimiento, distracción, diversión sino, además, el ahondar en el conocimiento de su propio contexto, lo que proporciona el saber, pero además la satisfacción de encontrar las raíces, la explicación de las cosas y demostrarles su vínculo con el pasado y con su hoy.

Lo interesante es que, en las condiciones tradicionales de la enseñanza de la historia, el currículum no proporciona al aprendiz vínculo con su presente, ni con su pasado, sino que lo deja fuera, asumiendo posición de espectador. En nuestra experiencia se trata de que el alumno conozca mejor su comunidad conociendo su historia, contada por testigos orales, revistas, libros, fotos, pinturas, esculturas, tarjas, objetos, cartas, documentos.

En este afán por conocer e identificarse con su comunidad el alumno va aprendiendo a valorarla y amarla, conociendo de sus afanes, desvelos, sinsabores; del trabajo cotidiano, de los esfuerzos colectivos de personas anónimas y simples. Descubre la vida cotidiana, el hombre común que también hace historia.

En las experiencias los alumnos de Tunas³ identificaron un poeta, una maestra, un alcalde del período 35-50 y a través de sus historias comprendieron la manera de actuar de ellos en su momento, los aportes que hicieron para su comunidad y lo relacionaron con las vidas de sus familiares, hallando aspectos en común; esto significó que la historia de la familia y la de la comunidad se unieran en la contribución de identificar tanto a una como a la otra y al

alumno con ellas, en un fin mayor. Sin contar que una vez que los alumnos habían conocido y comprendido la historia de la familia y de la comunidad, encontraron la vía para la mejor comprensión de la historia nacional de la misma época.

En el proceso de investigar estas historias colectivas los estudiantes tuvieron que contactar con personas e instituciones sociales, conocer de los afanes de la comunidad, de sus labores y problemas y de una forma natural se incorporaron a ellos. Estos alumnos se comprometieron con el cuidado de una anciana que vivía sola, dieron a conocer la vida trascendente de la maestra en la comunidad, y divulgaron la olvidada obra del poeta. Fue la labor de los alumnos, al reconstruir la historia familiar y comunitaria, la que le dio vida a la escuela consiguiendo que las familias participaran de los resultados de las investigaciones, produciéndose un conocimiento mutuo y con otros miembros de la comunidad. En pocas palabras se produjo una identificación de los escolares con su comunidad, como producto de traer la historia al presente.

LOS VALORES QUE IDENTIFICAN A UN PUEBLO TAMBIÉN TIENEN HISTORIA

Una de las investigaciones llevadas a cabo por nuestro grupo Historia-Sociedad estuvo dedicada a esclarecer en los estudiantes que se forman como profesores de secundaria el concepto de solidaridad internacionalista⁴. En la experiencia estos estudiantes identificaban, con cierto rechazo, la solidaridad internacionalista como un fenómeno de la etapa revolucionaria y sobre todo vinculada a la guerra africana. La profesora e investigadora proporcionó a los estudiantes la oportunidad de que entrevistaran a familiares de internacionalistas con lo que entraron en contacto con sus criterios, datos, evidencias, y emociones.

Fue una verdadera sorpresa para los estudiantes conocer, en la indagación histórica, que ha habido internacionalistas cubanos hombres y mujeres, de todas las edades, de todas las profesiones y que colaboraron con muchos países de Asia, América y África, en las décadas revolucionarias, pero también desde el siglo XIX.

La experiencia aclaró a los estudiantes el concepto de solidaridad y el de solidaridad internacionalista, lo ubicaron en sus orígenes en el plano etimológico, así como en el teórico e histórico; reconocieron el amplio sentido humanista de esa actitud, el reconocimiento que tienen esos hombres y mujeres, no sólo por sus familiares, sino por la comunidad donde investigaron, así como por el pueblo cubano y por muchas personas y grupos de otros países que agradecen tan desinteresada labor.

Al entrar en contacto con la información, con los datos históricos, los estudiantes se identificaron con las posiciones y sentimientos de las personas entrevistadas y valoraron mejor las historias de internacionalistas de todas las épocas que de una forma u otra fueron solidarios con grupos humanos en Cuba, o cubanos que dieron su aporte en otros países.

En este caso, la historia sirvió para la educación de los futuros profesores en los valores, y el procedimiento de identificarlos fue la historia. Así ellos reconocieron la solidaridad como parte de la identidad del cubano, demostrando que ello tiene su origen en épocas anteriores y cómo ha cobrado vida, multiplicándose y ampliándose en los últimos tiempos bajo el influjo humanista de nuestra época.

CONCLUSIONES

En la búsqueda de vías que vinculen al alumno con su contexto social los especialistas que nos hemos agrupado para investigar en el tema Historia-Sociedad¹ detectamos que uno de los déficits fundamentales radica en el pobre sentido de identidad que poseen los educandos y como consecuencia un débil sentimiento de pertenencia.

Los análisis que se vienen realizando para diagnosticar el problema han hecho evidente que en Cuba la población escolar de nivel medio, en general, refiere una identidad nacional lo que está dado, más por las actividades de carácter extracurricular, que se enmarcan en el ambiente político ideológico de la sociedad, mientras que el currículum de historia apenas explota sus potencialidades de contenidos, ni metodológicas para contribuir a una formación consciente de la identidad, situación que se agudiza en algunos países de Latinoamérica.

La conceptualización que hemos desarrollado sobre el tema revela que frente a la ideología y las políticas de la globalización nuestras sociedades latinoamericanas tienen que reforzar la educación en la identidad, so pena de que nuestras culturas hagan una regresión y quedemos incorporados, por el poder que poseen, a culturas extrañas.

El concepto de formación de la identidad a que hemos arribado parte de considerar que hay dimensiones de la identidad, en dependencia de los sujetos de que se trate, tales como identidad personal, familiar, grupal, comunitaria, nacional, regional. Esta consideración incluye que la formación de la identidad debe pasar por todas estas dimensiones, sin un orden jerárquico determinado, como requisito para integrar el concepto, y la convicción, en tanto es muy difícil reconocer y más aún sentir pertenencia por la comunidad o la nación cuando el sujeto no se identifica a sí mismo, o a su familia, como parte de un todo más general.

En la formación de la identidad están presente aspectos cognitivos, que se apoyan en las fuentes históricas y culturales, pero este tiene que estar acompañado del aspecto afectivo, para el desarrollo de valores y convicciones. De acuerdo con esto, la identidad se forma a partir de conocimientos, información, pero no se alcanza hasta que llega al plano de los sentimientos y emociones. En la identidad están incluidos valores, en especial aquellos referidos a sentirse parte de, a la pertenencia a; de ahí que su formación tiene que basarse en una metodología participativa y de convivencia social

Con el propósito de vincular a los alumnos con su contexto social las investigaciones que hemos realizado en la última década se han dirigido a incluir la historia local y sus relaciones con la historia nacional⁵, la historia personal del alumno^{2,6}, la historia de su familia^{2,3}, la historia de la comunidad^{3,4,5,6,7}, la historia del hombre común⁷ e historias de solidaridad internacionalista⁴.

En estas experiencias, objeto de tesis de maestrías y doctorados, los alumnos han vivido que la historia llega al presente, que en la comunidad hay historias similares que los unen a otras personas, a otras familias y se identifican con estas situaciones y aprenden a sentir por ellas.

Estas construcciones temáticas de alumnos de las provincias de Ciudad de la Habana, Tunas y Holguín, de primaria y secundaria, se han separado de las tradicionales historias de personajes para tratar a personas comunes, a vidas cotidianas⁷, y sus resultados han demostrado que el alumno gana no sólo en el plano cognitivo, sino en el afectivo al identificarse con su historia, con la historia de su familia, de sus congéneres y de grupos, y se siente parte común de su comunidad.

Vale la pena destacar que el contenido que se ha diseñado en estos proyectos, para contribuir a vincular al alumno con su contexto social y para promover el desarrollo de su identidad, ha sido el de una historia total, integral. Esa historia social ha reflejado la complejidad de la sociedad, en sus elementos económicos, políticos, sociales, culturales, tocando gran variedad de temas: arte, literatura, religión, oficios y profesiones, guerras de independencia, acciones civiles de utilidad pública, incorporación de la mujer, vidas cotidianas, entre otros, los cuales han permitido demostrarle al alumno que hay historia en todas estas dimensiones de la sociedad, que todos los hombres y mujeres hacen historia, mientras que por otra parte, ha facilitado hallar asuntos, muchas veces seleccionados por los propios niños y adolescentes, afines a sus intereses.

Estas experiencias han revelado a los alumnos su cultura, no solo del pasado sino del presente, e identificarse con ella, sentirla suya. Es decir, han desarrollado un sentido de pertenencia que los anima, los emociona, les imprime sentido a sus vidas. Reconocen que no están solos, que hay muchos factores —intelectuales, morales, sentimentales— que devienen hilos de unión entre las personas y que este proceso no comienza ahora, sino que tiene pasado y sobre todo, que cultivado es una vía importante que lleva al futuro.

Un significativo resultado ha sido la convicción del propio alumno de que el también tiene historia, de que la historia no es patrimonio exclusivo de las grandes figuras, sino que las personas sencillas también han hecho historia en circunstancias comunes o especiales, en acciones individuales o colectivas; que han trascendido a planos más importantes unos, o que han quedado siendo personas comunes, otros.

En estas experiencias, los alumnos han vivido que la historia llega al presente, que en la comunidad hay historias similares que los unen a otras personas, a otras familias y se iden-

tifican con estas situaciones y aprenden a sentir por ellas. Por otra parte, se gana en la valoración que hace el alumno de la historia como disciplina curricular, en su credibilidad, en su utilidad y en el amor por el estudio de esta disciplina.

REFERENCIAS

¹ *Historia-Sociedad* no es una institución formalizada, sino que aglutina, con un interés científico especialistas que investigan las vías teóricas y realizan proyectos dirigidos al acercamiento de los escolares a su contexto social desde el curriculum de historia/ciencias sociales. El Grupo está dirigido por la Dra. en Ciencias Pedagógicas Rita Marina Álvarez de Zayas. Miembros del grupo Historia-Sociedad: Ramón Plá López. Dr. en Ciencias Pedagógicas. Inst. Sup. Pedagógico de Ciego de Avila. José Ignacio Reyes González. Dr. en Ciencias Pedagógicas. Inst. Sup. Pedag. de Tunas. Manuel Romero Ramudo. Magister en Didáctica de la Historia. Inst. Sup. Pedag. E.J. Varona. Ondina Lolo Valdés. Magister en Didáctica de la Historia. Inst. Sup. Pedag. E.J. Varona. Adalys Palomo Alemán. Prof. Auxiliar del Inst. Sup. Pedag. de Holguín.

² ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita Marina. *Quién Soy. Proyecto realizado con niños de segundo grado de primaria, en una escuela de Ciudad de la Habana*. En proceso de edición.

³ Reyes González, José Ignacio. *Concepción didáctica de la historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la identificación del alumno de secundaria básica*. Tesis de doctorado realizada en escuelas secundarias de Las Tunas, Cuba.

⁴ Lolo Valdés, Ondina. *Historias de vida: una propuesta didáctica para el tratamiento del internacionalismo en la formación de docentes*. Tesis de magister, aplicada a estudiantes de licenciatura en educación, en Ciudad de la Habana.

⁵ NÚÑEZ LA O, Idania. *La historia local y el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico*. Tesis de doctorado aplicada en escuelas de secundaria en la provincia de Guantánamo, Cuba.

⁶ ROMERO RAMUDO, Manuel. *Una propuesta de diseño curricular de historia social de la comunidad para la escuela*. Tesis de magister, aplicada a escuelas de secundaria de Ciudad de la Habana.

⁷ PALOMO ALEMÁN, Adalys. *El aprendizaje de la historia de Cuba a través de la historia del hombre común*. Tesis de doctorado aplicada en escuelas secundarias de la provincia de Holguín, Cuba.

CAPÍTULO III

ACTITUDES ANTE IDENTIDADES Y TERRITORIOS

Unión Europea

IDENTIDADES, VALORES Y CONCIENCIA TERRITORIAL:
CONOCIMIENTOS ESCOLARES Y ACTITUDES
EUROPEAS DE LOS ADOLESCENTES
FRANCESES¹

Nicole Tutiaux-Guillon

IUFM de Lyon, France
nicole.tutiaux-guillon@lyon.iufm.fr / tutiauxguillon@aol.com

A pesar de que se tiene en cuenta Europa en las enseñanzas de Historia y Geografía en Francia, los adolescentes parecen referirse poco a los saberes escolares cuando se trata de pensar sobre Europa y reflexionar sobre cuestiones candentes en relación con ésta. La forma misma de enseñar historia y geografía es sin duda parcialmente responsable de ello, lo que pone en cuestión su capacidad para hacer alcanzar a los alumnos los fines cívicos apuntados por sus disciplinas.

* * * *

Desde hace varios años, la toma en consideración «de la dimensión europea» es practicada por un número creciente de enseñantes, incluso aunque su formación no siempre los prepara para ello. «Enseñar Europa» se ha convertido en un imperativo en los textos oficiales que rigen la enseñanza. Las apuestas para la enseñanza presentan claramente finalidades cívicas: formación intelectual y política, educación para la tolerancia, para la democracia, para la

¹ Esta ponencia se basa en una investigación llevada a cabo en INRP, en la unidad de didácticas de las ciencias sociales, ciencias humanas, de 1996-1999, sobre las prácticas de enseñanza y los aprendizajes en relación con Europa. Han participado una quincena de enseñantes de secundaria y formadores de enseñantes. Las conclusiones están publicadas en: TUTIAUX-GUILLON, N., dir., 2001, *l' Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP, prólogo de J. Lévy.

acción social. Pero ordenar expresamente «que se enseñe Europa» dice muy pocas cosas de los contenidos efectivos del espíritu de tal enseñanza, y menos aún de lo que los alumnos retienen y se apropian. Los trabajos universitarios subrayan que Europa es un objeto de contornos imprecisos, difícil de discernir. Se han multiplicado las publicaciones sin que salga de ellas un saber consensuado. A esto se añade para los enseñantes la toma en consideración de la actualidad y las encuestas de opinión. Europa no es un objeto tranquilo, sino un objeto de debates, debates donde se manifiestan las divergencias de intereses y de opinión y donde se expresan las diversas concepciones de identidad, de ciudadanía, de solidaridades. La «vulgata» que los enseñantes, la Institución, los padres, los mismos alumnos esperan que se enseñe está en curso de constitución o de modificación. Europa puede aparecer como un espacio concéntrico respecto a Francia, cuya lectura y comprensión están determinadas por la preocupación de comprender mejor la historia y la geografía de Francia. Europa puede aparecer como una entidad dotada de propiedades específicas, construidas a partir de una especie de media o de consenso de los caracteres de los países que la componen, a partir de un pasado recompuesto. Europa puede confundirse con la Unión o con la Europa occidental o ser presentada como un continente. Otra posibilidad, rara en la secundaria, es estudiar la diversidad de puntos de vista, la diversidad de relaciones con el pasado, con la cultura, con el espacio, e intentar definir Europa de la que se habla según el problema tratado.

Al mismo tiempo, se desarrolla la vivencia europea de los alumnos y de los enseñantes. Los medios de comunicación, las crecientes facilidades de los transportes y el desarrollo del turismo (incluido el escolar), el desarrollo de Internet (también en la escuela), hacen a Europa más accesible y más familiar que hace veinte años. Esto concierne a los países limítrofes, con lenguas estudiadas por los alumnos. Pero con la televisión, es una Europa ampliada la que penetra en los universos privados: la Europa de la actualidad, la Europa del deporte, la Europa de la canción, cuyos países no son siempre los de la Europa escolar. ¿Qué lugar ocupan los saberes escolares en el acercamiento y comprensión de la Europa resultante? Cuando se trata de pensar Europa y hablar sobre Europa, ¿de qué universos de experiencia beben los adolescentes? Habida cuenta de las finalidades asignadas a la «enseñanza de Europa», responder a estas cuestiones nos ha llevado a centrar una parte de la investigación en las cuestiones de la identidad, la apropiación de los valores, las tomas de posición como actor social y político. Hemos trabajado a partir de entrevistas con un total de 50 adolescentes de 14 a 18 años y de cuestionarios cerrados propuestos por una parte a más de 200 colegiales [equivalente en España a estudiantes de la ESO] y estudiantes de Bachillerato de la Academia de Lyon, por otra parte a adolescentes franceses (224), ingleses, italianos, alemanes de 15 años. De esta última encuesta, no me referiré más que a lo que concierne a los jóvenes franceses.

1. ¿QUÉ ES EUROPA PARA LOS ADOLESCENTES FRANCESES?

Las imágenes del pasado y el presente de Europa, tal y como resultan de las encuestas, se oponen bastante netamente. En el pasado, tradición cristiana, poca diversidad cultural, identidad europea fundada sobre y en el conflicto y la dominación de los otros; ni paro, ni modernidad, ni ciudadanía. La encuesta de la Academia de Lyon confirma esta imagen: el pasado tiene connotaciones muy negativas, marcado por las guerras o las revueltas, el mal entendimiento (desacuerdo), la desunión, las diferencias políticas, las rivalidades. En las entrevistas, lo que para los intelectuales es significativo de la unidad de Europa, la herencia del feudalismo, y de la jerarquía estamental, la cristiandad, la propensión a la universalidad, la intervención del Estado en el mundo del trabajo, la separación precoz de la esfera pública y privada, es ignorado por los adolescentes. Ahora, actualmente, la tradición cristiana cada vez está menos asociada con Europa; la diversidad cultural es percibida, hoy en día, como constitutiva de la identidad europea (más del 50%), como también la modernidad (84,9%). Aunque la Europa de hoy se asocia con el paro (más del 87%) tiene globalmente una imagen positiva: pasa por la ciudadanía, está volcada, de aquí en adelante, hacia *la paz* y no *al imperialismo*.

La Europa de los adolescentes es ante todo una Europa del presente, que no tiene pasado anterior al siglo XX, a veces ni siquiera anterior a 1945. Cuando el 42,5% de los alumnos de la Academia de Lyon piensan que la cultura europea está hecha de las mismas películas, las mismas músicas, las mismas formas de vestirse, se refieren más a la cultura global que a la transmitida por la escuela. ¿Se debe deducir de ello que para los alumnos no existen las raíces antiguas de Europa? Y al mismo tiempo, ¿que la historia escolar no les enseña nada sobre Europa y la europeidad?

En general, Europa parece reducirse a un espacio fronterizo, casi familiar. Entre los estudiantes de enseñanza secundaria y bachillerato, el núcleo es el mismo: Alemania, Inglaterra, España, a veces Italia. Los estudiantes de secundaria citan a continuación Portugal, Noruega, Bélgica, Grecia, Suiza, Turquía. Para algunos Europa tiene límites convencionales, para otros es la U.E., entendida como un espacio de circulación. Otros, en fin, no perciben claramente un espacio europeo. En el bachillerato, la percepción dominante coincide con la U.E. —es sin duda un efecto conjugado del programa de geografía y del sentido común—. Los márgenes aparecen más, y en particular los PECO, Turquía, Polonia, Grecia, Irlanda, sin que se pueda saber si se trata de un efecto escolar o un efecto de la actualidad. El número de estados citados y los nombres mencionados no tienen relación con el nivel escolar.

No hemos observado ninguna referencia espontánea y explícita al «territorio»² europeo en las entrevistas. Hay que recurrir pues a otras lecturas que no sean un simple análisis de conte-

² La palabra implica una familiaridad, una apropiación, incluso un enraizamiento; espacio remite a un conjunto de lugares puestos en relación.

nidos. El equipo de la academia de Lyon lo ha intentado sometiendo las entrevistas a un análisis informático «Alcestes» que estudia estadísticamente la estructura de las co-ocurrencias de las palabras en los enunciados de un corpus. Las palabras frecuentemente asociadas son agrupadas en clases, cada una de las cuales se caracteriza por un vocabulario específico. Este vocabulario puede ser considerado como la huella, el punto de vista del sujeto enunciador. El tratamiento efectuado subdivide los enunciados de las 16 entrevistas en tres clases de palabras relativamente bien identificadas. La clase 1 pone en evidencia una relación con Europa fundada en un conjunto de informaciones adquiridas por el intermedio de los medios de comunicaciones o del colegio. Esta Europa es una abstracción. Es una identidad que no se descompone: las palabras que marcan una relación espacial, incluso los nombres de países, son raros. A pesar de los temores que suscita es un horizonte próximo e ineluctable. El efecto de programa es verosímil. Se encuentran aquí muchachos de primero. La clase 2 organiza un mundo léxico donde Europa es un espacio de circulación, un espacio más vivido que aprendido, a través del viaje y de los encuentros. La dimensión afectiva está muy presente. Es una Europa de la vida cotidiana, organizada por la relación con el otro, la comparación de los lugares y de los modos de vida. El porvenir no es simplemente algo impuesto, es un proyecto negociado, asumido y apropiado. La ausencia de referencias a la escuela es clara. Se encuentran aquí muchachas jóvenes que han hecho un viaje escolar. La clase 3 se acerca a la clase 2 por la importancia de lo afectivo y por la diferenciación en Estados, pero éstos son hitos identitarios más que lugares descubiertos o por descubrir. La cuestión de las raíces y de la identidad está muy presente. Los territorios están metidos uno dentro de otro; se pueden distinguir «caparazones» (Francia, Europa, el resto del mundo) que dibujan niveles de extrañeza. La relación con el otro se establece por la toma de conciencia de las diferencias; pero lo desconocido no es inquietante, atrae, es pintoresco, exótico.

Constatamos claramente el orgullo de ser europeo. Sin embargo, la vinculación con Europa es la última en las escalas de pertenencia (país, 53,4%, Europa 48,6%). El «nosotros los europeos» es excepcional. Aunque en el cuestionario de Lyon el 21% de los jóvenes dicen sentirse ciudadanos de Europa, los que se reconocen exclusivamente como tales son poco más del 1%. Construcción europea sí, identidad europea no, o no inmediatamente, o no solamente. Los jóvenes se dicen vinculados al euro, a la bandera europea, y los ven como símbolos de un destino construido colectivamente. Pero rechazan enérgicamente ver los símbolos identitarios franceses reemplazados por símbolos identitarios europeos: nada de mascota europea en lugar del gallo francés, nada de estrellas europeas en el centro de la bandera francesa, y nada de renunciar al 14 de julio por el día de Europa el 9 de mayo. La identidad francesa sigue siendo la primera, y es en ella en donde se apoya la conciencia de una identidad europea: *soy europeo porque soy francés y porque Francia está en Europa*. Maticemos: apenas la mitad de los adolescentes expresan espontáneamente su pertenencia a una identidad colectiva, ya sea oscilan-

do entre una identidad «joven» y una identidad francesa/europea, ya no sabiéndola (o no diciendo nada de ella). Casi el 28% de los jóvenes de la encuesta de la Academia de Lyon no se sienten ciudadanos de ningún lugar. El nosotros más frecuente, «nosotros los franceses», responde más a una evidencia que a una elección asumida: *habito en Francia, he nacido en Francia*. Más allá de esto, una minoría evoca la importancia de la familia, de la lengua, de la cultura francesa, de la educación; pero todos callan sobre lo que les ha enseñado la escuela respecto a una historia colectiva. En fin, esta identidad no se funda en una afirmación del sentimiento nacional, lo que ya había puesto de manifiesto la encuesta «les jeunes et l'histoire» (TUTIAUX-GUILLON & MOUSSEAU, 1998).

Sólo un poco más del 50% de los alumnos de secundaria y bachillerato entrevistados designan a los otros en relación con Europa. Los competidores económicos de la U.E. son citados inmediatamente, mientras que los proyectos culturales o deportivos son mencionados más raramente. Sin embargo, pocos jóvenes (21,4%) aprueban la proposición «*cuando Vd. dice soy europeo/a, esto quiere decir que es diferente de los americanos y asiáticos*», ya sea porque tengan en mente la fraternidad entre los jóvenes del mundo, ya porque no reivindicuen una identidad europea más que en las situaciones de conflicto. Además la percepción de lo que identifica a Europa es vaga. Los criterios invocados más frecuentemente en las entrevistas son el modo de vida, la mentalidad, por muy vagas que sean estas nociones, que aparentemente revelan poco conocimiento. Por el contrario, los saberes escolares se manifiestan cuando los jóvenes señalan una diferencia de otro orden: con los países pobres por una parte, con los países que no respetan los derechos humanos de otra.

La unidad no es apenas pensada más que en el registro de la *mismidad*, garante de la armonía. Se vuelve a encontrar aquí la representación social puesta al día sobre la nación (GUYON; MOUSSEAU; TUTIAUX-GUILLON, 1993). Esto incita a los jóvenes a defender una reducción de las diferencias concebidas como obstáculos³, o a temer una disolución de la identidad cultural francesa. Para una minoría, Europa se construirá en el futuro por «mezcla»⁴. La unidad europea supondría así la adopción de una única lengua, ya se trate de un *europanto*, del inglés

³ *No puedo decir que me siento europea porque tenemos muchas diferencias entre, en fin, ya dentro de Francia hay regiones muy diferentes, por eso me parece que no hay verdaderamente unidad, por eso no llego a integrarme dentro* (Morgane, primero).

⁴ Por ejemplo, Marion del curso terminal técnico: *Creo que aun somos muy diferentes unos de otros y no sé si en la idea de Europa debemos de conservar nuestras originalidades y nuestras diferencias o si se debe precisamente reducir alguna de ellas para ser europeo*; o Shamina, (primero): *La cultura de Europa es un poco, no sé como definir la cultura de Europa... es una mezcla de todas las culturas. Espero que vaya a existir, pero tengo la impresión de que aún no existe. Pienso que la cultura es propia de un país, y Europa ha venido después, formará un gran país, pero después, no forma todavía un país [...] pienso que se hablará de cultura de Europa, se podrá tomar una parte de la cultura francesa, de la cultura española, etc.*

o del francés. Pero al mismo tiempo los adolescentes ven en la variedad de culturas europeas una riqueza que hay que preservar. La diversidad permite a cada uno aportar algo al otro⁵; la mezcla de culturas es fecunda y agradable. Europa es más bien tierra de encuentros e intercambios: los de la experiencia cotidiana, del debate. Los alumnos ignoran los viajes de los artistas, de los peregrinos, de los mercaderes, etc. que sin duda no han estudiado. La conciencia de una diversidad europea no se nutre nunca, aparentemente, de referencias escolares con la excepción de las menciones a la guerra. La conciencia de la unidad no se apoya en esto.

La dificultad de pensar Europa como «nosotros» está acentuada por la vivencia de los viajes escolares y turísticos. Europa se descubre en mil naderías cotidianas que muestran que estamos en otra parte: la lengua, *las máquinas expendedoras de cigarrillos*, *la forma del peatón* en los pasos protegidos, las comidas *raras*. Para los adolescentes es difícil comprender que culturas diferentes pueden compartir los mismos valores, sobrepasar las especificidades para encontrar una matriz cultural englobante, más difícil aún si no reflexionan sobre ello y si les faltan informaciones. La U.E. es así a menudo la única «Europa» fácilmente pensable porque existe fuera de toda comprensión de la europeidad. Ahora bien, los jóvenes rechazan la tecnocracia europea, ponen en duda las finalidades políticas, denuncian las disensiones entre los países miembros de la Unión⁶. La presentación escolar de la «construcción europea» no incita apenas a reflexionar más allá de la búsqueda de potencia económica. Los alumnos no disponen de útiles que les permitan concebir las evoluciones recientes de la ciudadanía, principalmente en su dimensión europea. La piensan raramente bajo forma de declinación plural y bajo el modo de la complementariedad, aunque algunos pueden desarrollar una aproximación más compleja⁷.

⁵ [los extranjeros]nos aportan su cultura, es beneficioso. Es lo que pasó en Toledo, en España, con la mezcla de cuatro civilizaciones (Lydie, segundo).

⁶ El gran problema para hacer algo es que hace falta que todos los países estén de acuerdo entre sí, y por lo general es una cosa prácticamente imposible. Para tener una Europa realmente unida, haría falta que se pusieran todos de acuerdo y que hubiese una armonía entre los diferentes jefes de Estado, Julien, primero.

⁷ Así Adel, primero : Me siento francés más que europeo. La mayor parte de mis diecisiete años los he pasado en Francia, salvo quizás algunos meses, porque hablo francés, he ido al colegio en Francia, he recibido una educación francesa, he adoptado las costumbres francesas, por lo tanto soy más francés que europeo. Pero de todas formas soy europeo también, menos que francés, pero me siento europeo, me siento integrado en Europa. Igualmente Julien (primero), se siente francés en primer lugar, luego europeo. Soy francés porque mis padres son franceses, porque hablo francés, tengo una cultura francesa. Es un gran orgullo pertenecer a un país donde se habla de los derechos del hombre, que ha conseguido organizarse correctamente, mientras que hay otros países que no los respetan. Pero se siente también europeo a causa de las dificultades que van a ser reabsorbidas entre países como a causa de esta esperanza que se tiene de tener un conjunto de países que no se hagan la guerra.

2. ACTITUDES Y VALORES A PROPÓSITO DE EUROPA: LA CUESTIÓN DE LAS APUESTAS CÍVICAS

Globalmente los adolescentes franceses tienen una apreciación positiva sobre la construcción europea. Se adhieren fuertemente a la idea de que *permite competir con las otras grandes potencias económicas* (59,3%), *reducir las desigualdades entre los europeos* (59,8%) *poner en práctica la ayuda entre regiones ricas y pobres* (69,7%). Las proposiciones negativas son más bien rechazadas. Son muchos los jóvenes franceses que consideran que ni *la diversidad de lenguas*, ni *la de tradiciones*, ni *las soberanías nacionales*, ni *el recuerdo de las guerras del pasado* son obstáculo para la unificación, quizás porque la piensan ante todo en los registros económico y político, quizás también porque separan netamente pasado y porvenir.

Muchas respuestas francesas a la encuesta llevada a cabo en Europa corresponden al modelo republicano de integración y a Francia como tierra de asilo: los franceses son los más convencidos de vivir hoy, en Europa, en una sociedad multicultural, pero sin ver en ello fractura o amenaza; son los más dispuestos a actuar en favor de los refugiados políticos, en la alfabetización de los inmigrantes. Consideran que el reclutamiento de funcionarios europeos debe de hacerse en función del mérito, no de cuotas nacionales. Para regular los conflictos o corregir las desigualdades, privilegian la ley sobre la acción individual. Consideran que las creencias son del dominio privado y no deben de expresarse en la escuela. Sin embargo, se alejan a veces de las actitudes u opiniones esperadas de los jóvenes franceses: están mucho menos orgullosos de su país que de su identidad regional; no consideran necesario *renunciar a la expresión pública de sus valores comunitarios* (53,7% de los franceses están en desacuerdo con esta proposición). La adhesión al modelo político francés, que relega los particularismos a la esfera privada, parece en evolución.

Los adolescentes afirman una adhesión compartida a los valores democráticos: más de los tres cuartos se declaran dispuestos a comprometerse por la igualdad ante la ley, la libertad de opinión y de expresión, la defensa de la dignidad de la persona humana. Ven en ello valores universales. Se dicen solidarios con: *las personas sin hogar*, *las víctimas de una catástrofe natural*, *el tercer mundo*. Si *una fábrica cierra en otro país de Europa y cientos de personas quedan en paro*, pocos alumnos dicen no sentirse concernidos (en torno al 17%). Pero es sobre todo *porque puede suceder en su país* (¡tres cuartos de los franceses!) aun *con la condición de que los empleos sean transferidos a su país*... incluso si matizan aprobando el hecho de ser *solidario en tanto que europeo*. De estos valores participan los adolescentes de integración social, también los de segundo, después del respeto de las obligaciones contractuales del ciudadano hacia el Estado.

El interés por la política es débil como lo muestran todas las encuestas recientes (PERCHERON, 1993; MUXEL, 1996). Más de los 2/3 de los adolescentes rechazan la militancia en los par-

tidos políticos y más de la mitad rehusan para sí mismos la militancia sindical. Las causas humanitarias o sociales atraen más que las causas políticas (a menudo más de la mitad de los alumnos) ya se trate de una *colecta después de una catástrofe*, del *apoyo a proyectos concretos de desarrollo en el Tercer Mundo*, o la *ayuda a las personas sin hogar*. El repliegue sobre la esfera privada es claro: todos coinciden en señalar la familia, el amor. El individualismo de los adolescentes les lleva, en nombre de la libertad, a valorar la U.E. que permite viajar libremente, elegir entre diversos lugares de trabajo y de residencia. De la misma manera, la adhesión a los valores democráticos se une más al individualismo que a un sentido de la acción colectiva. En este contexto, ¿el Estado permanece como garante del lazo social? Su función de Estado providencia es muy solicitada. Su ayuda es esperada para fundar una empresa (80,6%) y en caso de catástrofe económica (81,5%). El Estado legislador debe, además, corregir las desigualdades, por ejemplo, entre hombres y mujeres. Pero, paradójicamente, la ley-prohibición suscita la desconfianza, quizá porque les parece a los adolescentes que va contra la libertad individual⁸. Igualmente, el Estado árbitro apenas es apreciado. En los conflictos, los adolescentes confían más bien en la negociación entre interesados (en torno al 80%) y son reticentes a delegar la decisión en el Estado, como si no viesen en él el garante del interés general. ¿Cómo pueden entonces concebir el papel de las instituciones europeas?

Ahora bien el análisis factorial de la encuesta llevada a cabo por A.M. Gérin-Grataloup y su equipo muestra la relación entre valores políticos y actitudes frente a Europa⁹. El primer factor separa de un lado una fuerte adhesión a Europa, a los valores democráticos y solidarios, en correlación con un nivel socio-cultural elevado. De este lado se encuentran también un buen conocimiento de las instituciones europeas y una adhesión a la legitimidad, una fuerte espera de ayuda de la U.E. pero también del Estado, una fuerte asociación de la idea de *ciudadano* en la Europa de hoy, y un interés afirmado por la política, comprendida aquí en su dimensión militante, y por la religión. Del otro lado se encuentran la indiferencia por Europa, por los valores, por la vida de la ciudad: indecisión sobre Europa (las posiciones intermedias son aquí más frecuentes), rechazo a la asociación *ciudadano-Europa* de hoy, débil conocimiento de las instituciones europeas, débil interés por la política y débil apego religioso, repulsa incluso al compromiso social. Estas respuestas aparecen asociadas a un nivel socio-cultural modesto y a la intención de realizar estudios cortos.

El segundo factor¹⁰ separa de un lado respuestas que convergen en el no-orgullo de *ser europeo*, el no-orgullo de *su país*, de *su identidad regional*, de *su familia*, del *trabajo de*

⁸ Es lo que parece extraerse de otra investigación, sobre el funcionamiento de los debates en clase de formación cívica, jurídica y social (INRP, 2001).

⁹ Los análisis han sido realizados sobre el conjunto del corpus y no sólo sobre la muestra francesa. Puede por tanto haber posiciones que, aunque presentadas aquí como significativas, están de hecho poco representadas en las respuestas francesas.

sus padres, en el rechazo de los valores democráticos; se asocia a ello el rechazo a comprometerse por causas políticas, sociales o humanitarias y un bajo nivel de confianza en el Estado o la ley para corregir las desigualdades, una débil propensión a participar en un movimiento colectivo, un débil interés por la política y una débil vinculación con la religión. Estas posiciones están más bien asociadas a muchachos, a jóvenes procedentes de la inmigración¹¹, alumnos que afirman haber tenido pocos cursos recientes sobre Europa, a niños cuya madre tiene una formación profesional. En el otro extremo de este eje, el orgullo de ser Europeo, en correlato con el orgullo de su país, de su familia, del trabajo de los padres, lo está también con posiciones mitigadas sobre la construcción europea. Estas variables están asociadas a una adhesión a los valores de la democracia, a la solidaridad, y a posiciones en favor de *la causa del proletariado*. Están más bien asociadas a los británicos, a los jóvenes que dan importancia a la religión, a las chicas, a los alumnos cuyas madres han hecho estudios superiores y que proyectan hacerlos. En suma, la identidad europea, al igual que el sentido del compromiso colectivo, no puede construirse sin orgullo de su propia identidad (personal y familiar, pero también regional, nacional). A la inversa, el orgullo de ser europeo puede alimentarse del orgullo nacional.

Si en las entrevistas tratamos de saber de qué valores revisten a Europa los adolescentes, constatamos una diferencia entre estudiantes de secundaria y estudiantes de bachillerato. Los primeros, o no proyectan ningún valor sobre Europa (una cuarta parte de ellos) o la revisten de valores diversos, que se pueden ordenar alrededor de los derechos del hombre por una parte y de la armonía, de la ausencia de conflicto por otra. Se vuelve a encontrar la representación social del funcionamiento de una sociedad ideal: una sociedad cuyos miembros están de acuerdo, iguales y solidarios (FLAMENT en JODELET, 1989). Este ideal no permite ni hallar una identidad europea en un pasado hecho esencialmente de guerras y de conflictos, ni pensar en los debates que atraviesa Europa hoy en día. En el bachillerato, la valoración de Europa es más frecuente y los valores más diversos aún: además de los que vamos a comentar a continuación, se encuentra la identidad, el nacionalismo, el entorno, la paz, la igualdad, la libertad y la belleza... Los derechos humanos son afirmados siempre. La solidaridad y la tolerancia constituyen la dominante. Por una parte interviene el rechazo explícito de la xenofobia y de las tesis racistas. También se puede elaborar la hipótesis del retroceso de la representación social de una sociedad armoniosa y homogénea, sustituida por una conciencia mayor de la diversidad, del respeto al otro. ¿Efecto de la enseñanza? Tal vez. Pero sorprende constatar la ausencia de referencias a los cursos sobre Europa, o a los conocimientos escolares. ¿Efecto de una experiencia so-

¹⁰ Recordemos que un análisis factorial está jerarquizado: cada factor contiene una menor cantidad de información que el precedente.

¹¹ Señalados aquí por su religión: «induitas».

cial más rica, que conduce al descubrimiento del otro? ¿Efecto de madurez y de reflexión política? Los alumnos que muestran un interés notable por la política, y/o una cierta vinculación con la religión, defienden la solidaridad y la tolerancia y se refieren a ellas en sus reflexiones sobre Europa.

Más allá de una confianza bastante extendida en el progreso económico, el porvenir de Europa se confirma como una preocupación desigualmente compartida por los adolescentes según su edad y su madurez de alumnos, según que se digan o no actores de Europa. Aparece también un desnivel entre los que tienen una vivencia familiar o escolar de los intercambios europeos y los que no se han beneficiado de ellos. Para estos últimos, el porvenir de Europa está mayoritariamente teñido de inquietud. Para los otros, el porvenir parece mucho más sereno.

Los colegiales [estudiantes de la ESO en España] no se posicionan como actores de Europa. La idea no suscita su compromiso a diferencia de los derechos de los inmigrantes, el paro o la ecología. Porvenir ineluctable en el mejor de los casos, pero que no es pensado de otra forma, con tres excepciones. Los temas que abordan reflejan sus esperanzas o sus inquietudes en lo que se refiere a su porvenir personal, o se hacen eco de las campañas mediáticas sobre los efectos del euro. En los cursos de bachillerato la relación con el porvenir de Europa es más formada, más matizada y más diversificada. Un primer grupo se acerca al de los colegiales. Para esta minoría, el porvenir de Europa no tiene sentido, por lo menos en la escuela. Una mitad de ellos se preocupa sobre todo del presente y pasado de la U.E.; otros no establecen aparentemente ningún lazo entre su porvenir personal (que sin embargo les preocupa) y el porvenir de Europa (TUTIAUX-GUILLON & MOUSSEAU, 1998). Un segundo grupo, claramente mayoritario, ve en Europa una realidad inevitable que adquirirá cada vez más importancia en el futuro y en su vida personal, pero es una realidad en la que tiene la impresión de no poder actuar personalmente, sobre la cual no pueden influir. El porvenir europeo parece interesar, pero se mantiene como algo muy vago. El grupo reúne por una parte adolescentes todavía inmaduros, preocupados por el porvenir pero sin ver en qué pueden desempeñar un papel activo que no sea en su vida personal, por otra parte, jóvenes que han iniciado una reflexión política pero que están persuadidos de que las elecciones dependen de los que gobiernan y escapan a los ciudadanos. Un último grupo, globalmente minoritario, se caracteriza por una aproximación más reflexiva y una afirmación del papel de cada uno como actor en el proceso de construcción de Europa. Estos jóvenes demuestran una conciencia cívica y una cierta madurez política¹². Tienen en común el situarse en un cierto lazo social, el de las generaciones o de la solidaridad

¹² Citemos a Fabien (primero ES) *como estoy en Europa soy un eslabón de la cadena, un pequeño eslabón, pero es de todas formas un eslabón, debo participar, me parece normal... yo, no es forzosamente mi voluntad pero lo asumo y es así, no es un sistema peor que otro, así que no hay más que probarlo y forzosamente, no sé, me siento implicado.*

europaea o universal. En este punto, parecen distinguirse de los otros estudiantes de bachillerato, y más aún de los colegiales [de la ESO]. Pero nada permite ver en esta postura un efecto de los aprendizajes escolares.

3. ¿Y DÓNDE QUEDAN LOS SABERES ESCOLARES EN TODO ESTO?

Hemos señalado repetidas veces la débil movilización en los argumentos de los jóvenes. En Francia los resultados de las encuestas cuantitativas son claros. Los adolescentes que están vinculados a Europa y que tienen conocimientos sobre ella, son los que han vivido allí experiencias, que conjugan su porvenir personal sobre un modo europeo, que proceden de familias de nivel socio-cultural elevado. Son ellos los que se interesan, más que otros, por la política, que se sienten vinculados más que otros a la religión. Para estos adolescentes, lo que se esfuerza en construir la escuela es coherente con lo que se construye en otras partes, en particular en la familia. Sin duda es por ello que pueden apropiarse de los valores, las concepciones, las actitudes que la historia y la geografía tienen como misión inculcar. Pero ¿qué pasa con aquellos cuyos valores familiares o cuya experiencia vital están en disonancia, incluso en conflicto con la escuela? La escuela hace como si el saber fuese el terreno dónde crecerían los valores y la conciencia cívica. La historia y la geografía creen enunciar a la vez la realidad del mundo y los resultados de las ciencias homónimas: la verdad en el doble sentido de «realidad» y de «hecho establecido por la ciencia». En una aproximación heredada de la Ilustración esta verdad ilumina al ciudadano y al individuo responsable. Se encuentra ahí el modelo republicano de la escuela, como lugar de transmisión de saberes verdaderos sobre el mundo, lugar donde se constituyen certezas apoyadas a la vez en la ambición de la historia y de la geografía de dar cuenta de la realidad, en la creencia en la cientificidad de los saberes escolares y en la autoridad de los que los enseñan. En esta perspectiva, el universo de experiencia de los alumnos está ausente de la clase, o más exactamente, no es una fuente de conocimiento verdadero, legítimo. Las verdades escolares deben de sustituir a los conocimientos frágiles y dudosos procedentes de la experiencia y/o de los medios de comunicación. Los mismos alumnos se adhieren a este modelo. Pero el conocimiento de la experiencia y el conocimiento mediático siguen siendo pertinentes para actuar y pensar fuera de clase... Los conocimientos escolares se dejan al margen cuando se aborda la realidad viva.

Además, en los programas de secundaria la imagen de Europa es a menudo múltiple, indecisa. En historia, Europa es ya un simple cuadro de estudio (La Reforma y sus consecuencias, el absolutismo, la Revolución), ya un lugar de irradiación francesa (el arte gótico, el absolutismo, la Revolución), ya un puzzle de estados que se enfrentan, ya una construcción voluntaria. Salvo en lo que respecta a ciertas guerras, la Europa escolar es una Europa reducida a los países vecinos a Francia (PINGEL, 1995). En geografía, los programas no sólo pueden remitir a

Europas diferentes, entre Unión y «continente», sino que además la misma lección puede ilustrarse con documentos que trazan Europas concebidas de modo diferente, sin ningún otro análisis crítico. En fin, los capítulos sobre Europa insisten más sobre la heterogeneidad y los desniveles que atraviesan el espacio europeo que en su unidad. A cada cuestión su Europa, por supuesto; pero el lazo de pertinencia entre cuestión y espacio es explicitado raramente, la imagen de Europa resulta difusa, borrosa. Además, el porvenir está ausente de la clase, como si la lógica de la disciplina escolar, orientada toda ella hacia los saberes y las certidumbres, no permitiese tomarlo en cuenta.

Por otra parte, en los cursos, es Francia la que ocupa el lugar principal. El «nosotros los europeos» es poco empleado en la escuela, tanto en la clase hablada como en el texto escrito, mientras que encontramos bastantes veces «entre nosotros», en «nuestro país», y «nosotros», refiriéndose siempre a Francia. Aunque la enseñanza francesa da un lugar bastante amplio a la historia de los otros (sobre todo en tercero y en bachillerato), es la comprensión «francesa» de esta historia la que se transmite, su peso para la historia francesa. Los cursos evocan la riqueza de actividades intelectuales y artísticas en Europa, pero no hacen hincapié en una cultura común europea. La memoria colectiva francesa se ha cristalizado a través de fechas, de personajes, de lugares, cuyos caracteres son transmitidos por la escuela. No sucede lo mismo con Europa antes de la reciente construcción de la Unión. La historia de Europa no existe aún para la comunidad científica, a pesar de las tentativas editoriales y de historiografía: los enseñantes no pueden beber de estas fuentes. Las representaciones sociales del pasado europeo son aún frágiles y discretas, aunque existen en la opinión: el diálogo que se desarrolla en clase no puede apoyarse en ellas. La enseñanza de la geografía de Europa se pone frecuentemente en paralelo con Francia. Las comparaciones de datos estadísticos (cuadros, curvas) fijan las órdenes de tamaño, los grados de riqueza, de poder... y permiten concluir sobre el lugar de Francia en Europa o sobre su especificidad más que sobre Europa misma. Cuando la ocasión se presenta, el ejemplo francés se convierte en el objeto principal y sus características son transmitidas a Europa, sin ningún otro reajuste o discusión, sin recurrir a otros ejemplos. Ahora bien, los alumnos, incluso en el bachillerato, tienen raramente un conocimiento suficiente de los otros países europeos para matizar lo que se les dice. Incluso aunque se les pida, responden con ejemplos franceses. Europa es así juzgada o interpretada en una subordinación al modelo francés. Pierde su propia existencia.

Nuestros análisis sugieren que el estudio de Europa en clase no facilita apenas explícitamente una construcción de sentido, y no se apoya en la experiencia y las preguntas de los jóvenes. Es el hecho de numerosos objetos escolares. Pero esto limita su valor de pertenencia e identidad. En el curso de las entrevistas, los adolescentes recurren a la experiencia y al sentido común para ejemplificar sus propósitos¹³. Su Europa es una Europa de la convivencia, muy diferente de la que estudian en clase. Los cursos les parecen a los estudiantes de bachillerato desprovistos de lo que les

interesaría (según ellos): una presentación de las formas de vivir en Europa, incluso, para algunos, una reflexión sobre el porvenir. Esta queja puede interpretarse sea como el reflejo de un interrogarse sobre Europa, sea como la puesta en tela de juicio de la geografía escolar y la aspiración a una geografía más descriptiva y más humana. De hecho, la mayoría no tiene verdaderamente en clase la impresión de aprender Europa. Por el contrario, viajar es ver concretamente y conocer mejor y más exactamente¹⁴. Los saberes escolares son así juzgados menos fiables, menos reales. Esto puede ser un efecto de la edad: en la adolescencia, «las lógicas propias de la experimentación individual compiten cada vez más con los modelos de referencias y de identificación que pueden ser tomados de las generaciones precedentes» (MUXEL, 1996). Ahora bien, las informaciones recopiladas en los viajes tienen que ver con el modo de vida (la educación, la vida familiar, la comida) la cultura de los jóvenes (sobre todo la música), los paisajes, los monumentos... Para los adolescentes, es esto revelador de las riquezas ligadas a la diferencia, mucho más que lo que el curso pueda evocar sobre los climas, los relieves, la población, la economía o la historia. Cuando aparecen los saberes escolares, están en relación con una imagen de Europa más bien negativa (las guerras), o poco investida de sentido por los alumnos (Europa como abstracción). Evidentemente esta constatación pone en tela de juicio el funcionamiento de nuestras disciplinas, al mismo tiempo que la relación con la escuela y los saberes.

El modelo dominante de la enseñanza pretende apelar a la reflexión racional y a la enunciación de hechos¹⁵. Además, el enseñante debe transmitir conocimientos escolares útiles, los que permiten proseguir el programa, pasar a una clase superior, hacer frente a los exámenes. Los saberes declarativos y las competencias disciplinares tienen preferencia sobre las actitudes y los comportamientos que no se benefician ni del mismo estatuto de verdad, ni de la misma urgencia escolar. Lograr un consenso conduce también a eliminar de la geografía, e incluso de la historia del tiempo presente, la política (AUDIGIER, 1993), la cuestión del poder (dominios, conflictos, elecciones, negociaciones quedan descartadas): Europa se encuentra, por el hecho mismo de su escolarización, desprovista de apuestas, en tanto en cuanto estén todavía en debate. La enseñanza de la historia y de la geografía se repliega sobre la Europa natural y administrativa, aparentemente neutras y sobre la descripción de lo que existe: medios, reparto de po-

¹³ Sin embargo, el 67% de los jóvenes atribuyen a la escuela el primer lugar como fuente de información sobre Europa (encuesta de la Academia de Lyon).

¹⁴ *Lo he visto de verdad, por lo que forzosamente se comprende mejor. Cuando se dice algo, no estamos verdaderamente seguros de lo que se nos cuenta, es así como se ve de verdad lo que pasa y cómo es* (Céline, segundo).

¹⁵ Otra investigación muestra que, de hecho, una parte de los enseñantes (¿quizá un cuarto?) utiliza el drama, lo afectivo, en el diálogo, en la exposición de los saberes, en la utilización de documentos. Parece que esto es un efecto de la concepción del oficio y no de las características objetivas de la clase en la que se enseña (TUTIAUX-GUILLON, 1998).

blación, producciones, ejes de circulación. La construcción europea se conjuga incluso sobre el modo teleológico. Tal imagen se inscribe en una representación de la enseñanza en la que las certezas tienen sólo derecho de ciudadanía, porque constituyen lo que es preciso aprender. Es lo que esperan los alumnos, ciertamente. Pero no para pensar el mundo.

CONCLUSIÓN EN FORMA DE PREGUNTAS Y PROPOSICIONES

En el marco de una investigación ante todo didáctica, es embarazoso y quizá vano reconstruir la coherencia de las actitudes de los alumnos y determinar el origen de ellas entre la escuela, la familia, los mismos jóvenes, los medios de comunicación. . . Pero en didáctica, lo que nos interesa, es abordar el papel de la enseñanza. La historia y la geografía quieren enseñar a razonar sobre el mundo, y a fundamentar la acción sobre conocimientos válidos. Es olvidar que la opinión no está regida por la razón sino por valores, sentimientos, creencias. Hay distancia entre los saberes adquiridos, tal como la escuela los evalúa, y los saberes que los alumnos ponen en práctica para reflexionar en el futuro sobre cuestiones vivas de la Europa de hoy. Nuestras disciplinas parecen así fracasar en la consecución de sus finalidades. Pero si la escuela se distancia de las experiencias privadas es para descubrir un vivir conjunto «a la francesa»; es también porque es a este precio como se construye el espíritu crítico y la autonomía, en retroceso frente a las experiencias particulares, en la toma de conciencia de una diferencia entre su experiencia y otras modalidades de conocimiento. Tales constataciones plantean un problema didáctico: ¿cómo, sin renunciar a la ambición de verdad, permitir a los adolescentes tener en cuenta los saberes escolares en su reflexión sobre el mundo, fuera de la escuela? ¿Cómo, sin renunciar a un cierto modelo de integración social y política, permitir a cada uno iluminar su experiencia por el saber y alimentar de ella su identidad? ¿Qué lugar dar a lo imaginario, a lo afectivo frente al necesario repliegue crítico? Son tal vez nuevos modos de enseñanza de nuestras disciplinas que hay que descubrir.

Podríamos distinguir dos actitudes cognitivas. Una es la del observador, que se centra en el cuidado de objetivar, de tomar una distancia crítica, de enunciar fríamente, de tender a la cientificidad. Es en este registro en el que podían situarse los cursos de historia y geografía. Otra es la del actor, que se implica, se apoya en valores, en la afectividad, en el sentido común, se refiere a su experiencia y a su subjetividad. Esta parece ser la de los adolescentes en las entrevistas. Si esta distinción es válida, plantea una cuestión de fondo: ¿Cómo formar actores a partir de saberes «fríos» y científicos? Una pista sería experimentar, trabajar la permeabilidad o el paso de la actitud del observador a la del actor. Es aquí que encontraría todo su lugar una toma en consideración de las representaciones sociales que articulan los saberes, la afectividad, los valores (JODELET, 1989) . . . a la vez sobre su papel para pensar el mundo, sobre sus límites, la necesidad a veces de desconfiar de ellos. . . Se puede sostener que el aprendizaje se

opera por enriquecimiento progresivo de las representaciones sociales y eventualmente por recomposición de estas representaciones, en particular para los objetos cargados de valores, de lo identitario (GUYON, MOUSSEAU, TUTIAUX-GUILLON, 1993). Los cursos habituales sobre Europa no se arriesgan a hacer esto. Los valores están ausentes o implícitos por preocupación deontológica así como por aspiración a la cientificidad. Su funcionamiento está de acuerdo con las ambiciones de lo laico, que relega ciertos valores fuera del campo de la escuela, y con la evolución actual de una sociedad donde «cada uno se le ha «requerido elegir sus propios valores» pero éstos para no ser considerados alienantes deben «relegarse al uso interno» (BAUBEROT, 1997)¹⁶. Inventar otro modo de funcionamiento disciplinar supone reflexionar sobre el lugar que se da a los valores.

Los saberes escolares actuales son, en primer lugar, los que pueden constituir una «vulgata», lograr consenso: resultados probados y sin discusión, hechos reputados como indudables, soportes de ejercicios disciplinares. . . Por el contrario, los asuntos problemáticos, los temas de debate, no se escolarizan más que difícilmente¹⁷. Las intervenciones de los alumnos son solicitadas, en efecto, en las clases orales habituales, pero se trata ante todo de permitirles aprehender los enunciados magistrales y adherirse a los saberes transmitidos (TUTIAUX-GUILLON, 1998). El hecho de preguntar no plantea en general dificultad, y la realidad parece transparente e inmediatamente comprensible. Hacer inteligible es simplificar, fijar. Si hay alguna problemática, no supone apenas una argumentación por parte de los alumnos, salvo, a veces, antes de la conclusión magistral. Esto puede explicarse fácilmente por una preocupación de dar a todos el mismo saber, de implicar en el curso a todos los alumnos, sean cuales sean sus conocimientos, sus competencias, su cultura personal, en un funcionamiento que relega al individuo¹⁸. Solamente en las situaciones en que el saber considerado está constituido más bien de conceptos y/o de modelos interpretativos, se puede reconocer una mayor libertad de reflexión a los alumnos.

Annie Bruter propone llamar «paradigma pedagógico» a «un conjunto de prácticas de enseñanza articuladas alrededor de finalidades durables: un modelo pedagógico que funda una tradición de enseñanza» (BRUTER, 1997, p.38). Proponemos ver un paradigma pedagógico «positivista»¹⁹ en el modelo de una enseñanza que asocia disciplinas escolares y discipli-

¹⁶ BAUBEROT, J. *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil, p. 329.

¹⁷ Actualmente se dibuja en Francia una evolución con la introducción de la educación cívica, jurídica y social en los institutos. Pero esto se hace en una nueva enseñanza.

¹⁸ Una investigación llevada a cabo en paralelo en el departamento de didáctica de las disciplinas del INRP (bajo la dirección de J. COLOMB) sobre *l'écrit et la gestion de l'hétérogénéité* pone en evidencia que una clase heterogénea en historia y geografía es más bien tratada en las prácticas de enseñanza como una clase homogénea débil.

¹⁹ Somos conscientes de que esta denominación remite a la acepción común del término positivismo y no a su sentido filosófico; del mismo modo los historiadores hablan de historia «metódica» y no positivista. . .

nas científicas, y se supone que transmite la verdad (científica y «por tanto» conforme a lo real) suscitando una adhesión a esta verdad gracias al reconocimiento de la autoridad del maestro y los documentos en los que se apoya; esta práctica aleja lo más posible toda cuestión y toda controversia que sería fuente de fractura de la sociedad y de la clase. Este paradigma oculta los otros vectores de una construcción de una identidad política y social, que son los mitos, el imaginario, lo afectivo, los valores no consustanciales a la ciencia. Por supuesto, la enseñanza no es neutra; pero pretende serlo, tiene la ambición de serlo, a la vez como científica y como base de la vida en común: valores y mitos se disfrazan de apariencia científica. Este paradigma pedagógico daría cuenta del funcionamiento de la enseñanza de Europa tal y como lo hemos observado. Si el propósito es hacer reflexionar a los alumnos, hacer que se planteen preguntas, que pongan en tela de juicio sus representaciones iniciales y sus certidumbres, que se posicionen como actores, todos ellos fines que el funcionamiento actual no permite alcanzar, entonces esto exige el paso a otro paradigma pedagógico, a otro modelo de interacción didáctica, sin duda, a otro modelo disciplinar: una revolución pedagógica o didáctica. Es posible que ahora se tracen en Francia las premisas para ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGVIK M., VON BORRIES B., 1997, *Youth and history, a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hambourg, Körber-Stiftung.
- AUDIGIER F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse doctorat, Paris 7.
- BARROT J., ELISSALDE B., ROQUES G., 1995, *Europe Europes, Espaces en recomposition*, Paris, Albin Michel-Vuibert.
- BASUYAU C., CREMIEUX C., GERIN-GRATALOUP A.-M., VILA F., 1998, «Compréhension du monde et modèles de société», INRP *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.
- BERSTEIN S., BORNE D., MARTIN J.-C., «L'enseignement de l'histoire au lycée», *XXe siècle*, n°49, janvier-mars, p. 122-142.
- BRUNET R., 1997, *Territoires de France et d'Europe - Raisons de géographe*, Paris, Belin.
- BRUTER A., 1997, *L'histoire enseignée au grand siècle, naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, histoire de l'éducation.
- CAMILLERI C., s.d., 1995, *Différence et cultures en Europe*, Strasbourg, les éditions du Conseil de l'Europe.
- CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPIANSKI E.M., MALESWSKA-PEYRE H., TABOADA I., VASQUEZ A., 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

- CASTELLS M., 1988 (traduction française), *La société en réseaux*, Paris, Fayard.
- DAVIES N., 1996, *Europe, a history* Oxford University Press et Randon House.
- DUCHESNE S., 1997, *Citoyenneté à la française*, Paris, Presses de science Po.
- ECHEBARRIA A., ELEJABARRIETA E., VALENCIA J., VILLAREAL M., «Représentations sociales de l'Europe et identités sociales», *Bulletin de Psychologie* tome XLV, n°405, p.280-288.
- GIRAULT R., 1994, *Identité et conscience européenne au XXe siècle*, Paris, Hachette.
- GUYON S., MOUSSEAU M.J., TUTIAUX-GUILLON N., 1993, *Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*, Paris, INRP.
- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- LÉVY J., 1997, *Europe, une géographie*, Paris, Hachette.
- Vingtième siècle*, n°53, février mars 1997.
- MUXEL A., 1996, *Les jeunes et la politique*, Paris, Hachette.
- PERCHERON A., 1993, *La socialisation politique*, Paris, Colin.
- PINGEL F., 1995, *Macht Europa Schule*, Georg Eckert Institut, Braunschweig.
- SCHNAPPER D., 1998, *La relation à l'autre*, Paris, Gallimard.
- THIESSE A.M., 1999, *La création des identités nationales, Europe XVIIIème-XXème siècles*, Paris, Seuil.
- TUTIAUX-GUILLON N., MOUSSEAU M.-J., 1998, *Les jeunes et l'histoire - identités, valeurs, conscience historique*, Paris INRP.
- TUTIAUX-GUILLON N., 1998, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*, thèse de doctorat, Paris 7, 1998, Septentrion-thèses à la carte, 2000.
- TUTIAUX-GUILLON N., dir., 2001, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP.
- WIHTOL DE WENDEN C., 1997, *La citoyenneté européenne*, France, Presses de Sciences Po.
- WOLTON D., 1993, *La dernière utopie - naissance de l'Europe démocratique*, Paris, Flammarion.

LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA EN EL NUEVO SIGLO.
UN PROYECTO COMENIUS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Isidoro González Gallego y María Sánchez Agustí

Universidad de Valladolid
iber@sdcs.uva.es

En los albores de un nuevo siglo y un nuevo milenio es evidente que la educación de los niños y adolescentes europeos no puede regirse ya por los criterios de la enseñanza tradicional donde la labor individual del profesor y unas enseñanzas fundamentadas en el conocimiento de lo nacional, actúan como fuerzas de cohesión del proceso educativo.

La globalización económica, el acercamiento cultural y la homogeneización social, la aparición de nuevos flujos migratorios, la revolución tecnológica, la irrupción de nuevas fuentes de información, la educación como bien de consumo al alcance de todos... son algunas de las variables sociales que caracterizan a nuestra emergente sociedad europea y a las que, sin duda, el mundo de la educación no puede permanecer ajeno.

La aparición, pues, de *dimensiones* inéditas en la formación de una ciudadanía europea es un compromiso ineludible, en cuyo proceso de desarrollo la labor del profesor adquiere nuevas perspectivas. El docente de este nuevo siglo, para todas las funciones que le reclaman no puede ceñir su acción al estricto ámbito de la escuela, sino que debe utilizar los modernos canales de comunicación como plataforma de coparticipación, información y difusión de sus experiencias educativas.

Este ámbito innovador, que encuadra el marco educativo europeo es el que explica la aparición de un proyecto de investigación en Educación financiado por la Comisión Europea DGXXII en el que un grupo de profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, bajo la dirección de Isidoro González Gallego, venimos participando desde el curso 1999-2000, y en el que intervienen también docentes de Dinamarca, Grecia, Polonia, Portugal y la República Checa, países todos ellos pertenecientes a lo que podríamos denominar «la periferia europea» y, por lo tanto, con un fuerte interés en fomen-

tar entre sus ciudadanos sentimientos de arraigo y pertenencia al nuevo concepto de Europa. Este concepto debe ser entendido como un verdadero modelo cultural basado, entre otras cosas, en el fomento del espíritu democrático, la participación activa de los ciudadanos en las instituciones de gobierno, y, muy en particular, el desarrollo de sentimientos de tolerancia y comprensión hacia culturas distintas a la propia, algo que es sin duda clave en estos momentos de la historia europea.

En esta línea, el proyecto *Active Citizenship by Teaching in-Service*¹ tiene como objetivo desarrollar nuevas dimensiones y formas de abordar la formación de la ciudadanía europea bajo perspectivas que, partiendo siempre del desarrollo de las propias identidades que confluyen en la Europa sin fronteras, trasciendan hacia actitudes y comportamientos comunes basados en la democracia, la tolerancia, y la comprensión y aceptación de los demás.

Para ello se plantea como prioritario proporcionar a los propios profesores, dentro de la formación inicial y permanente, las herramientas formativas, informativas y reflexivas que les permitan desarrollar prácticas y metodologías docentes en este sentido, porque difícilmente podremos llevar adelante una educación para la ciudadanía europea, si los docentes no se sienten comprometidos e implicados en esta nueva realidad social.

El punto de partida del proyecto ACTIVE, en ausencia de un soporte conceptual claro y definido sobre formación docente para la ciudadanía, se fundamenta en la búsqueda y desarrollo de un currículo común, a partir del intercambio de experiencias ya realizadas en los diferentes ámbitos nacionales.

Una vez definidas las nuevas dimensiones de actuación, a partir del análisis y estudio de estas propuestas, se diseñará un proyecto común de formación que será puesto en práctica en los diferentes países participantes. La experiencia será evaluada y contrastada, lo cual permitirá redefinir la educación para la ciudadanía europea del siglo XXI bajo nuevos parámetros.

Se ha estimado una duración de tres años (1999-2002) para la realización del proyecto, habiéndose realizado hasta la actualidad las siguientes acciones:

–Información e intercambio de experiencias sobre «good practice» para la formación de la ciudadanía europea en cada uno de los países participantes a través de sucesivas reuniones realizadas en Grecia y Portugal

–Definición de los ámbitos o *dimensiones* que deben conformar un programa de formación docente para el desarrollo de la ciudadanía europea a partir de dichas experiencias.

¹ El proyecto está coordinado a nivel europeo por la profesora Isaura Abreu de la Escola Superior de Educação de Lisboa. Los profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, Jesús Aparicio Gervás, Mercedes de la Calle Carracedo, José M^a Martínez Ferreira y María Sánchez Agustí, bajo la dirección del profesor González Gallego, se encargan del desarrollo y puesta en práctica del proyecto en España.

–Difusión de las prácticas realizadas y de la propuesta elaborada a través de una página web².

Quedan por desarrollar:

- La elaboración de la propuesta formativa común
- La puesta en marcha del programa en cada uno de los países
- La evaluación de resultados
- Su difusión a otros ámbitos europeos

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1ª FASE. Puesta en común de experiencias realizadas («good practice»)

Como hemos mencionado, el proyecto parte de experiencias realizadas, en el área social, dentro de la formación inicial y permanente de los diferentes países participantes. Propuestas diferentes, pero todas ellas surgidas bajo el denominador común de la necesidad de mejorar la capacitación docente ante los nuevos retos sociales de la Europa del siglo XXI. La preocupación por temas como la urgencia en desarrollar actitudes democráticas entre el alumnado, la necesidad de encontrar un equilibrio en el tratamiento de lo nacional y lo europeo, la prioridad por fomentar comportamientos tolerantes ante la llegada masiva de población no europea a nuestros territorios, la preocupación por el papel que el conocimiento de los hechos del pasado (interpretados en sentido diferente según la implicación de cada país) ha de jugar en la construcción de una Europa comunitaria, la aparición de problemáticas nuevas entre los adolescentes (droga, paro, violencia, xenofobia...), la necesidad de encontrar metodologías innovadoras para una educación obligatoria que no siempre se dirige a alumnos interesados por aprender... son algunas de las cuestiones a las que las propuestas realizadas por los participantes tratan de responder. El estudio y análisis de cada una de ellas, y la valoración global de su conjunto ha permitido, como expondremos más adelante, establecer un proyecto común de actuación en la formación del profesorado europeo, y dar los primeros pasos en una redefinición de la finalidad y los objetivos de enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI.

El caso de la República Checa

La preocupación por fomentar comportamientos democráticos en un país recién salido de una dictadura comunista ha propiciado la puesta en práctica de un programa encaminado a

² Las diferentes experiencias realizadas en los diferentes países europeos, así como los objetivos y líneas generales del proyecto ACTIVE pueden ser consultadas a través de Internet en la siguiente dirección: http://www.blagaardsem.dk/om_seminariet/international/ACTIVE.

desarrollar en el alumnado de las escuelas las habilidades necesarias para participar activa y responsablemente en las instituciones de gobierno locales y nacionales. Para ello se han apoyado en el proyecto del *Center for Civic Education* de Calabasas en California, en donde los estudiantes reflexionan sobre los problemas de su comunidad, seleccionan alguno de ellos, lo analizan y estudian, y proponen soluciones razonadas al mismo.

En 1997 bajo los auspicios del *Institute for Research and Development of Education* de la República Checa se organizaron unas jornadas de trabajo entre educadores norteamericanos y checos con el objetivo de adaptar el proyecto a las características y necesidades de la sociedad checa. 47 profesores de 25 colegios, en su mayoría de Secundaria pero también de Primaria, fueron seleccionados para llevarlo adelante, recibiendo de los educadores americanos constante apoyo y formación a través de seminarios y puestas en común.

El proyecto resultó altamente positivo tanto para los profesores como para los alumnos implicados (1500 de todo el país). En relación con estos últimos se observó que el trabajo en equipo fomentaba una mayor comunicación entre los miembros de la clase, mejorando notablemente la situación de los alumnos tradicionalmente marginados. El interés demostrado por los estudiantes fue también extraordinariamente alto, sorprendiendo la seriedad con que abordaban los problemas planteados.

Para los profesores la experiencia resultó altamente gratificante. Los docentes implicados se vieron obligados a redefinir su nuevo papel como conductores de un método y no como poseedores de la verdad científica. Aprendieron a utilizar otras fuentes de información alternativas al tradicional libro de texto, y cambiaron su percepción del alumnado como un conjunto de «cabezas vacías» por la de un grupo que se organiza en torno a la construcción de conocimiento.

Hasta tal punto la experiencia ha resultado positiva para los profesores que, éstos y otros más que se han adherido, han formado una ONG que se comporta como una auténtica sociedad de aprendizaje, desarrollando y difundiendo nuevas metodologías en un país cuya forma de enseñar está basada en un sistema muy rígido a la hora de definir contenidos y estrategias.

La experiencia danesa

La formación para la ciudadanía europea forma parte de la tradición escolar del sistema educativo danés, tanto para los niveles de Primaria como de Secundaria. Sin embargo, los flujos migratorios de las últimas décadas en los que se ha visto inmerso el país han obligado a replantear la formación docente desde perspectivas multiculturalistas de aceptación de minorías étnicas extra-europeas. En este sentido, en el *Blaagard State College of Education* de Copenhague se viene desarrollando desde los años noventa un proyecto encaminado a desarrollar en los futuros educadores actitudes de defensa de los derechos humanos, evitando en las escuelas la vulneración de los derechos individuales por motivos de raza, cultura o religión.

En el «*Human Rights Project*» se encuentran implicados 50 profesores e investigadores y 250 alumnos. Tiene una duración de 10 semanas, ubicadas al final del primer año de estudios. El material de trabajo se apoya fundamentalmente en el estudio y análisis de documentación diversa entre la que podemos encontrar la *Declaración de Independencia Americana*, los *Derechos del Hombre* proclamados por la Revolución Francesa, la *Declaración de los Derechos Humanos de la ONU*, y una multiplicidad de artículos y noticias sobre la vulneración de los derechos humanos por razones de raza, edad o sexo, tanto en Dinamarca como en otras partes del mundo. El método busca desarrollar en el alumnado una conciencia crítica ante estos problemas, a través de su participación en debates y el trabajo en grupo donde el profesor se convierte en moderador y guía de sus reflexiones e investigaciones.

El caso griego

Los esfuerzos de la nación griega, desde su entrada en la Unión Europea, se han dirigido primordialmente a desarrollar en los escolares de Primaria y Secundaria el sentimiento de pertenencia a la civilización europea, de la que constituyen (y se sienten) su cuna, sin menoscabo de su propia identidad cultural forjada, como ocurre con España, por las sucesivas aportaciones de pueblos europeos y extraeuropeos.

Con este sentir, el *Pedagogical Institute* del Ministerio de Educación de Grecia viene desarrollando un programa de intervención educativa bajo la denominación de *European Dimension and Citizenship* que se acompaña de un programa de formación para el profesorado. En el primer caso, los trabajos se han dirigido hacia la elaboración de materiales educativos para Primaria y Secundaria, donde la dimensión europea aparezca debidamente tratada en todos los campos disciplinares (Literatura, Historia, Geografía...). Paralelamente, se organizan cursos para los profesores con el objetivo de, además de mejorar y profundizar en el conocimiento de Europa a través de conferencias impartidas por especialistas en temática europea, capacitarles para preparar sus propios materiales y para realizar propuestas específicas de actividades escolares y extra-escolares que desarrollen la conciencia europea entre los niños y adolescentes griegos.

El caso de Portugal

De todos los países del «limes» europeo es quizá Portugal el que mayor empeño muestra en adecuar sus estructuras sociales a la nueva realidad continental, a la par que conseguir de ésta la aceptación de la variedad étnica y cultural de la sociedad portuguesa tras siglos de relación con el mundo africano. Hacia esta doble perspectiva se dirigen los esfuerzos de la *Escola Superior de Educação* de Lisboa, tanto en lo concerniente a la formación inicial como a la realización de cursos de especialización para la formación permanente del profesorado.

En el primer caso, las acciones se encaminan especialmente a proporcionar a los futuros formadores la movilidad necesaria que les permita realizar sus prácticas pedagógicas en otros contextos culturales, tanto del ámbito europeo como en las escuelas multiétnicas de su propio país.

En relación con la formación del profesorado en ejercicio, las acciones realizadas son muy variadas y abarcan un amplio abanico que va desde la oferta de cursos para enseñar otra lengua europea en edades tempranas, hasta incentivos para la realización de trabajos de investigación centrados en el análisis y estudio de propuestas docentes de carácter multicultural y europeo.

La experiencia polaca

Un sentido completamente diferente, pero inscrito también en las coordenadas sociales de la problemática europea, tiene el original programa desarrollado por *The Centre for Development of Teachers in Lower Silesia* de Wroclaw (Polonia). Se trata de un sistema de prevención de la drogadicción fundamentado en la implicación y responsabilidad de los propios alumnos, tutelados por un equipo de educadores.

El plan de acción contiene una serie de pasos: a) plan de formación para los educadores que van a actuar como tutores; b) identificación de los problemas sociales de los escolares; c) reclutamiento de los «adviser» o alumnos con mejores habilidades sociales para el trato con sus compañeros y dispuestos a prestar su ayuda; y d) plan de formación de estos jóvenes adolescentes dirigido por psicólogos y pedagogos.

El plan de formación de los educadores consta de 210 horas, en las cuales éstos (alrededor de unos 20) mejoran sus habilidades de comunicación interpersonal, reciben información sobre problemas psicológicos y sociales, y aprenden a trabajar en equipo como método para solventar los problemas que surgen en las aulas.

La contribución española

La implantación de la LOGSE en España ha supuesto un giro fundamental para la Educación española, motivado por la necesidad de adecuar las enseñanzas a una educación obligatoria y generalizada para todos los ciudadanos, cuya finalidad no descansa tanto en instruir a los alumnos en una gran cantidad de contenidos disciplinares, sino en formarles como futuros ciudadanos democráticos, activos y participativos.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener como objetivo prioritario desarrollar en los alumnos competencias y habilidades que les capaciten para entender y actuar en el mundo actual, resolviendo sus problemas de forma integradora y democrática. En consecuencia, el profesorado de Ciencias Sociales debe reconducir su labor profesional desde la mera transmisión teórica de saberes disciplinares, construidos y cerrados, hacia una

nueva dimensión de su profesión basada en metodologías activas (debates, simulaciones sociales e históricas, estudios de caso, interpretación de textos, actividades lúdicas...) a través de las cuales el alumno se convierta en constructor de sus propios conocimientos.

No obstante, la formación inicial que reciben los futuros profesores de la Secundaria Obligatoria en nuestro país sigue estando apoyada exclusivamente en conocimientos disciplinares en Geografía, Historia e Historia del Arte, en tanto que los contenidos psicológicos y didácticos se reducen a un cursillo de postgrado (CAP) convertido en mero trámite administrativo y que es superado por todo el alumnado, aún sin ser obligatoria, en muchos casos, su asistencia al mismo.

Con el objetivo de paliar un déficit tan importante en la formación del profesorado de los Institutos, el *Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid* viene responsabilizándose de la organización de un *Master de Postgrado para la especialización didáctica de los profesores de Secundaria en Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.

El curso se desarrolló con carácter experimental durante los cursos 1996-97 y 1997-98, con una extensión de únicamente 40 horas y una duración de un mes. Durante los cursos 1998-99 y 1999-2000 se aprobó oficialmente como «*Master*» propio de la Universidad de Valladolid, con una duración de un año, en el que se imparte 540 horas de clases teóricas y prácticas y 200 horas de un periodo «*Prácticum*» desarrollado en distintos centros docentes que imparten la ESO.

Sus alumnos, en número de treinta, son en su mayoría jóvenes licenciados universitarios en Geografía, Historia e Historia del Arte que acuden al curso para obtener la «*venia docendi*» que les habilita como profesor de Educación Secundaria, ya que el curso ha sido reconocido por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* como *Curso Experimental de Cualificación Pedagógica (CCP)*³.

Los objetivos de este Master son:

a. Perfeccionar la formación inicial y permanente de los profesores con la actualización de los conocimientos en las Ciencias de la Educación y en particular en las Ciencias Didácticas, tanto con carácter general, como específico de las distintas disciplinas de Ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte.

³ Para una descripción más pormenorizada del CCP desarrollado por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid puede consultarse el artículo de los profesores HENAR HERRERO SUÁREZ y JOSÉ M^a MARTÍNEZ FERREIRA «La formación inicial del profesorado de Secundaria. El CCP: una experiencia del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid» en PAGES, J. y otros (eds) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. Huelva 2000, págs 597-615.

b. Coordinar la enseñanza de estas disciplinas dentro de espacios científicos amplios e interdisciplinarios, insistiendo por encima de las características instructivas, en las características educativas propias de una educación moderna de los ciudadanos, en los niveles de educación obligatoria.

c. Actualizar la utilización de recursos didácticos eficaces para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, a través de su fundamentación teórica y su aplicación práctica.

El «Master» tiene una constante preocupación por sus características prácticas. Así, en las 180 horas dedicadas a la Didáctica de las Ciencias Sociales los alumnos elaboran «unidades didácticas» en las que se preocupan por definir objetivos educativos, realizar detalladas programaciones de contenidos y diseñar materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje.

En las 200 horas dedicadas al periodo «Practicum», más de la mitad del tiempo está dedicado a la colaboración docente en las aulas de los centros educativos, en donde se incluye la impartición de la docencia experimentando las «unidades didácticas» elaboradas.

El resultado según se demuestra en las evaluaciones realizadas por el propio alumnado, es una formación mucho más ajustada a las nuevas realidades educativas en esta sociedad cambiante del siglo veintiuno.

2ª FASE: UN MARCO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las experiencias aportadas por los países participantes fueron estudiadas y analizadas en el seno de varias reuniones, a la par que eran difundidas en la página web del proyecto. Se intercambiaron opiniones y contrastaron ideas, comprobando cómo, en ocasiones, las peculiaridades culturales de los participantes se proyectan en interpretaciones divergentes sobre los conceptos sociales. Así, por poner un ejemplo, trabajar la *identidad* para los portugueses lleva implícito el tratamiento de lo *multicultural*, siendo ésta una de las variables específicas de la idiosincrasia de la nación vecina, en tanto que el tratamiento de lo multicultural en la educación es una necesidad sentida por los daneses, pero como fórmula, en cierta medida impuesta, que debe dar respuesta a una nueva realidad social existente en el país.

En cualquier caso, el debate resultó a todas luces enriquecedor, siendo valoradas todas las experiencias, cada una desde su particular perspectiva, como muy interesantes y provechosas. De la discusión y puesta en común de las mismas se llegó a una propuesta consensuada sobre las principales dimensiones o variables a las que una educación para la ciudadanía europea debe atender y que, por ende, deben estar presentes en la formación y capacitación docente.

Por ello, se consideró que un marco curricular para la formación del profesorado europeo del siglo XXI debía incluir los siguientes aspectos:

La identidad

La construcción de la ciudadanía europea no puede realizarse sin un auténtico conocimiento de la *identidad personal y cultural propia*. Ello implica que en la formación del profesorado ha de promoverse un conocimiento profundo y exhaustivo de lo personal, tanto desde el plano psicológico como del social. En el plano individual, el profesor, a través de una idea ajustada de sus propias capacidades y competencias, estará abierto a valorar adecuadamente las habilidades de sus alumnos y a asumir su nuevo papel de guía y conductor de aprendizajes no impuestos. En el plano social, el conocimiento correcto de los valores y aportaciones de los grupos sociales de pertenencia, le capacitará para asumir sin chauvinismos ni complejos las culturas foráneas, europeas o extraeuropeas de sus alumnos.

La multiculturalidad

La valoración de la propia identidad debe verse acompañada ineludiblemente del *reconocimiento de la existencia de «los otros»* con el mismo valor que lo propio. Desde esta perspectiva, la defensa de los derechos humanos debe ser una constante en las prácticas docentes de los profesores, desterrando de las mismas actitudes discriminatorias hacia los alumnos por razones de capacidad, sexo, religión o raza.

En consecuencia, parece necesario fomentar entre el profesorado el conocimiento de las culturas de procedencia de sus alumnos, de manera que sea capaz de incorporar a sus proyectos curriculares contenidos y materiales de las mismas con igual valor que las actividades sobre la cultura nacional, desterrando de su labor profesional las explicaciones etnocentristas, y las actitudes xenófobas y racistas. Los alumnos mejorarán, así, sus ideas sobre sociedades que le son extrañas, y se evitarán actitudes jocosas o vejatorias hacia sus compañeros.

La dimensión histórica

Difícilmente pueden desarrollarse las dos variables anteriores sin el auxilio de la Historia. La Historia es herramienta imprescindible para la *creación de la conciencia de unas pertenencias personales y sociales* con las que los niños generan sentimientos de «lo propio» y «lo propio de los demás». Esta conciencia y estos sentimientos son básicos en la formación de los ciudadanos y pueden ser orientados de manera muy diversa. La conciencia y los sentimientos generados en la escuela, a través de la interpretación de la historia, pueden destacar lo que nos separa, olvidar lo que nos une, y supervalorar lo propio por encima de lo propio de los demás. Si esto se hace así, no se educa para formar buenos ciudadanos europeos. Por mucho que eduquemos en otros sentidos, en el campo de otras disciplinas, el conocimiento parcial de la historia, o su explicación desde perspectivas unidireccionales podría conducir al exclusivismo, al chauvinismo, a la xenofobia y aún al racismo.

En esta línea, parece necesario profundizar ideas en torno a dos cuestiones: la superación de una historia centrada exclusivamente en el aprendizaje de los acontecimientos y grandes gestas nacionales, y la obligación de introducir al alumno en los métodos de construcción del conocimiento histórico como evidencia de su *relativismo*, y única manera de hacerle comprender la historia como *interpretación del pasado*, y susceptible, por tanto, aún estando basada en el rigor científico, de interpretaciones divergentes.

En consecuencia, la actualización histórica, tanto científica como didáctica, deben estar presentes en la formación permanente del formador para la ciudadanía europea, de manera que sea capaz de experimentar recursos didácticos que, desde la dimensión histórica, fomenten ideas de *cooperación*, *integración*, *igualdad*, *valoración de una cultura común* y *estimación de los valores de los distintos grupos europeos y extra-europeos*. La creación de grupos en las aulas para el debate y la reflexión crítica sobre hechos del pasado analizados desde perspectivas diferentes y aún contradictorias; las simulaciones históricas en las que se generen sentimientos de empatía en relación con acciones y hechos sucedidos en el propio país y en otros distintos al de pertenencia; el estudio de textos históricos que presenten interpretaciones dispares de un mismo acontecimiento; la consideración, junto a procesos históricos de estudio usual en la escuela propios de la clase dominante, de otras clases y grupos humanos marginados: minorías étnicas o religiosas, mujeres, grupos económicamente desfavorecidos, etc; la comparación de fenómenos históricos de avance en los derechos humanos con fenómenos históricos de retroceso o de regresión: creación de instituciones democráticas (Parlamentos...) o de organismos represivos (Inquisiciones...); la utilización de noticias e informaciones de los medios de comunicación social sobre problemática actual (situación en los Balcanes, problema palestino...) abordada desde diferentes puntos de vista... son algunas de las estrategias que deben estar presentes en las aulas del siglo veintiuno.

La incorporación del entorno

Una de las variables fundamentales de la educación para la ciudadanía ha de ser el fomento de la *participación* activa y responsable en la *resolución de problemas* simulados o reales. Para ello el entorno local se erige en un elemento que indispensablemente debe estar presente en la labor docente del profesorado de ciencias sociales. Resulta cada vez más evidente que analizar los problemas relevantes de la localidad o la comunidad en la que se inserta el centro escolar, y elaborar entre todos propuestas de solución razonadas y responsables, desarrolla en los alumnos sentimientos de pertenencia a la comunidad, aumenta la motivación de los alumnos por el trabajo escolar, y les ayuda a encontrar una utilidad práctica a los conocimientos teóricos, superando la dicotomía existente entre la vida real y la escuela.

Trabajar sobre problemas relevantes del contexto escolar, además, estrecha la relación entre el docente y los discentes, ya que todos se encuentran igualmente implicados en el proceso de

debate sobre su propia realidad, tanto como en el proceso escolar de construcción del conocimiento. Capacitar, pues, a los profesores para que introduzcan en sus proyectos curriculares esta metodología, superando formas tradicionales de entender la función docente, debe ser uno de los retos educativos para el siglo XXI.

La dimensión social

La utilización del entorno implica, además, estrategias de cooperación y colaboración entre los integrantes del aula escolar, y ayuda a los alumnos a tomar conciencia de la necesidad, al igual que en la vida adulta real, del *trabajo en equipo* para conseguir *objetivos personales y sociales*. La formación del futuro ciudadano europeo no puede entenderse bajo los supuestos de una enseñanza tradicional caracterizada por el trabajo individual fuertemente competitivo, sino que requiere *estrategias de cooperación* y desarrollo donde el esfuerzo común, el intercambio de opiniones y la búsqueda de soluciones consensuadas constituyan el denominador común de la dinámica del aula.

Además, con la metodología participativa los individuos marginados consiguen mayores cotas de *integración* y desde el punto de vista estrictamente escolar, el trabajo cooperativo mejora los rendimientos de los alumnos menos aventajados (según los parámetros de la enseñanza académica), al mismo tiempo que se consigue incrementar las destrezas sociales de los alumnos considerados más capaces.

El profesor para la ciudadanía debe, pues, superar su estricto papel como evaluador de aprendizajes teóricos individuales y convertirse en un dinamizador de aprendizajes compartidos.

La variable económica

En la educación del ciudadano la moderna «Europea sin fronteras» que hemos definido como un ciudadano activo, participativo y responsable, debe existir una especial preocupación por su formación económica entendiéndola ésta no como la simple adquisición de una serie de conceptos, sino como la capacidad para comprender el conjunto de relaciones e *interacciones* entre el *ecosistema* que produce los recursos y las repercusiones que las actividades económicas generan en el *medio ambiente* natural y social.

El tratamiento de problemáticas sociales como la emigración, la desigualdad norte-sur, el paro, la drogadicción, ... no son aspectos aislados, sino que se integran en un complejo entramado en donde la variable económica juega un papel fundamental. El profesor debe proporcionar a los alumnos la conceptualización necesaria que les permita, desde planteamientos globalizadores, el desarrollo de actitudes críticas para enjuiciar los problemas socioeconómicos, y de comportamientos de ayuda y comprensión ante las situaciones personales y sociales.

Y es que, evidentemente, el docente del siglo veintiuno no puede permanecer insensible ante la problemática socio-económica del mundo actual, y en su práctica en las aulas debe asumir actitudes de crítica responsable ante las desigualdades e injusticias sociales.

3ª FASE: PUESTA EN MARCHA DE UN CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA

Los participantes en el proyecto ACTIVE se comprometen a llevar a la práctica en el último trimestre del año 2001, un proyecto piloto para la formación de profesores para la ciudadanía europea donde se incluyan las dimensiones anteriores. Es decir, donde se preste especial atención a:

- El desarrollo de la identidad personal y social.
- El tratamiento de la interculturalidad, a nivel global y a nivel específico de cada comunidad.
- La profundización en el conocimiento del pasado superando perspectivas parciales e individuales.
- La atención a los problemas del entorno prestando especial atención a las cuestiones medio ambientales.
- La sensibilización por las problemáticas sociales: paro, droga, marginación, violencia. . .
- El análisis crítico de cuestiones económicas identificando su proyección en problemáticas sociales.

El número de profesores de Primaria y Secundaria que recibirán formación de acuerdo con este plan piloto variará de unos países a otros, dependiendo de las infraestructuras y los recursos humanos disponibles en cada caso, pero la puesta en práctica en cada uno de los países será siempre evaluada y contrastada con las restantes.

Las conclusiones y el modelo resultante, finalmente, serán expuestos a través de Internet, con el objetivo de que obtenga la mayor difusión posible y pueda ser aplicado a otros ámbitos europeos.

Con este programa se espera contribuir a poner los cimientos para la construcción común de un *docente para la ciudadanía europea* y, en cualquier caso, contribuir, sin duda, a mejorar la comunicación entre el profesorado de las diferentes naciones del viejo continente, haciendo uso para ello de los nuevos canales de difusión que la revolución tecnológica pone a nuestro alcance.

El programa *Active Citizenship by Teaching in Service* parte, por tanto, del uso inmediato de los *media*, para comunicar entre sí a los profesores europeos con el objetivo de crear un docente europeo para una educación europea. El docente que se sienta a sí mismo (ya lo hemos dicho), un ciudadano de Europa cuya tarea y cuyos objetivos no se cifren en distribuir

entre sus alumnos el maná de los conocimientos que necesariamente han de rellenar sus mentes, sino al ciudadano de Europa cuya tarea social consiste, a su vez, en formar ciudadanos europeos: ciudadanos libres, tolerantes, conscientes de sus pertenencias individuales y colectivas, respetuosos con las pertenencias de los demás, implicados en los problemas, preocupados por ellos, y, naturalmente, también, por eso mismo, preocupados más que por los conocimientos como maná exterior que se recibe, por los conocimientos como factor decisivo en su compromiso con la sociedad que les rodea.

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. Movido 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

Dgecma@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

tanto, no suponía ninguna realidad geográfica, y, más o menos, se refería a la civilización romano-germánica que se extendía más allá de sus fronteras, incluso Grecia entraría en el paneslavismo que preconizaba. Un segundo momento lo representa el período nacionalsocialista en Alemania. En este tiempo, se veía a Europa como la zona de influencia y el terreno de propaganda de la Revolución Francesa. Tanto en un ejemplo como en el otro, Europa aparece como el deseo de ambición de un solo pueblo, por lo que muchos europeos desconfiaron de todo lo que se presentaba bajo el cartel de europeo que, para muchos, no presenta más signo de unidad que la religión. Sin embargo, ya desde hace tiempo, la idea de Europa, como algo más que un ente geográfico que se extiende desde el Atlántico a los Urales y desde el Océano Glacial Ártico al Mediterráneo, empieza a calar en los estados que la componen y cristaliza, además de los intentos de entreguerras, en un conjunto de estudios y reuniones que tienen lugar a partir de 1945 y que se proponen, en primer lugar, una revisión de los libros de texto para formar, desde el mundo de la escuela, una nueva conciencia europea.

En su trabajo sobre la idea europea en la enseñanza de la historia, VIGANDER (1967) se plantea el significado de estos términos que comienzan a popularizarse desde los años cincuenta: *la idea europea, el espíritu europeo, la unidad europea, el contexto europeo*, etc. Todos ellos presuponen un término: Europa. ¿Pero qué es Europa? Puede ser que, para algunos, sea sólo el conjunto de los estados miembros que forman las organizaciones que tienen lugar en el continente, pero, a pesar de la fluidez que SCHUEDDEKOPF (1967:15) atribuye a la idea de Europa, no podemos dejar tan abierto el tema que suponga una modificación cada vez que se incorpore o se amplíe la U.E. Las consideraciones que realiza le hacen inclinarse por una base cultural, la de la civilización europea que debería sobreponerse a las ideas políticas. Hay una herencia común, visible desde la Edad Media, como consta en la Historia de Europa de PIRENNE (1942) que comienza en esas fechas, pero sobre una base que ya se había construido anteriormente. No se puede dejar todo al azar de la cultura, hay que presentar también los elementos de unificación que ofrece la historia de los siglos pasados y los ensayos y proyectos de unidad europea que han tenido lugar hasta el presente.

En fecha mucho más reciente, y en una revisión de los libros de texto austríacos, POPP (1998) se plantea también cuál es el concepto de Europa en la bibliografía científica y cómo se plantea el tema de la U.E. Si por una parte dice que no existe una concepto o idea política de Europa y que la mayoría de las veces la forma institucionalizada es el resultado de acuerdos políticos entre sus miembros, destaca su valor cultural, situando su contenido más universal, algo que sobrepasa las fronteras de la propia Europa para tener un alcance mundial, en la idea de los derechos humanos, aunque la unidad geográfico cultural que Europa designa presenta una identidad confusa y unas fronteras que no están claras. Más tarde aún, JUNQUERAS i VIES y MARTÍ i ESCAYO (2000), aunque afirman el ámbito geográfico, histórico y cultural amplio que representa Europa, se refieren a la dificultad de consensuar que es lo que enten-

demos por Europa, cuáles son los límites espaciales y temporales, qué ámbitos geográficos, históricos o culturales incluye y cuáles excluye. La demarcación geográfica, por otra parte, que parece más o menos clara, no supone ámbito histórico y cultural, puesto que algunos territorios que consideramos europeos y occidentales se encuentran geográficamente a cierta distancia del continente, como es el caso de las Canarias, y otros situados en nuestro territorio nos resultan ajenos, como ciertas zonas que han pertenecido al imperio turco, como Estambul.

Todo el planteamiento anterior nos presenta la dificultad de utilizar el concepto de Europa, cada persona puede darle un contenido semántico distinto, cuando planteamos el conocimiento o las ideas que cada uno de nosotros tiene sobre ella. En el análisis de las ideas de los alumnos no hemos querido incluir ese término, sino el más preciso de Unión Europea, sabiendo que está formada por un conjunto de estados englobados bajo una unidad fundamentalmente económica y de mercado. Aunque en la E.U. de Oviedo existe una asignatura optativa que lleva por título *Geografía de Europa*, supusimos que la fuente de conocimientos común que poseían nuestros alumnos procedía o de los libros de texto utilizados en la enseñanza obligatoria o de las informaciones que los medios de comunicación podían ofrecer (periódicos, radio, televisión, etc.). En la encuesta que hemos pasado a nuestros alumnos hemos recogido información respecto al último punto, y, por nuestra parte, nos propusimos, en un futuro próximo, revisar algunos manuales más difundidos en nuestras comunidades autónomas y determinar hasta que punto las ideas geográficas de la Comunidad Europea aparecían reflejadas en ellos.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nos proponíamos, a través de nuestra investigación, estudiar cuál era el conocimiento y la valoración que nuestros alumnos, universitarios, hacían de la U.E. en su totalidad y la visión que adoptaban respecto a los países que la constituyen. Para ello diseñamos una encuesta, basada en parte en los trabajos de HAUBRICH (1996), que también recogía estudios anteriores, pero bastante modificada, realizando supresiones, cambios, y complementándola con un sondeo de los conocimientos que poseían los alumnos refrendados por la localización cartográfica, hecho importante en el campo de la geografía. La prueba, que consta de quince apartados, puede dividirse en tres bloques: a) conocimientos de los alumnos y fuente de dichos conocimientos; b) valoración de la pertenencia a la U.E. y de los países que la conforman y c) posición personal ante el mundo internacional. Dada su longitud, el análisis se va a centrar en los dos primeros apartados.

La muestra la forman 120 sujetos asturianos y leoneses. La mayoría (86,5%) alumnos de tercer curso de las E.U. de Magisterio de las especialidades de Educación Infantil y Primaria, y el 13,5% restante corresponde a alumnos leoneses de primero de la Especialidad de Geografía.

Puede sorprender el escaso número de sujetos que participan en la investigación, pero el haber sido pasada al final del primer trimestre, el último día antes de las vacaciones, propició la escasa asistencia a las aulas. Otro aspecto que debemos destacar es la desproporción entre mujeres (70,90%) y varones (15,8%). A estas cantidades había que sumarles un 13,8% que no responden a la cuestión del sexo. Esta desproporción destaca más en los estudios de Magisterio, pues el grupo de la especialidad de Geografía tiene un porcentaje de varones del 31%. Estos resultados son más significativos porque son sólo varones los que nos proporcionan una información más correcta y presentan una mayor preocupación por los problemas de la U.E. Las edades de los alumnos oscilaban entre los 18 y los 27 años de acuerdo con la siguiente distribución:

EDAD	Nº DE SUJETOS	EDAD	Nº DE SUJETOS
18 años	10	23 años	6
19 años	23	24 años	2
20 años	27	25 años	1
21 años	16	26 años	1
22 años	9	27 años	1

Como se puede comprobar, las frecuencias más elevadas corresponden a los primeros grupos de edad, disminuyendo el número de sujetos a partir de los 22 años.

La aplicación de la encuesta se llevó a cabo en horas de clase, ya sea las correspondientes a la Geografía, ya a la Didáctica de las Ciencias Sociales o Didáctica de la Geografía. No se les dio a los alumnos ninguna información previa, sólo se les comunicó, en el acto mismo de la aplicación, que deseábamos que participasen en una investigación que estábamos llevando a cabo, para la cual solicitábamos su colaboración. El tiempo de aplicación osciló entre 30 y 45 minutos, no existiendo grandes diferencias entre unos y otros.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

a) Conocimiento

Vamos a analizar, en primer lugar, el conocimiento que poseen los alumnos de los estados miembros de la U.E. Para ello se les proporcionó un listado de 25 estados pidiéndoles que señalaran aquellos que formaban parte de ella. Sólo 5 sujetos (4,16%) han dado una respuesta correcta, el resto aumentaba normalmente la cifra, que sobrepasaba los 15 estados miembros o, en algunos casos, suprimía algunos sustituyéndolos por otros. Veamos la proporción en que fueron identificados

ESTADOS	ASTURIAS	LEÓN (F.G ^a)	LEÓN (E.I.)	LEÓN (P.)	TOTALES
	PORCENTAJES	PORCENTAJES	PORCENTAJES	PORCENTAJES	PORCENTAJES
Francia	93,33	100	100	100	96,66
Portugal	76,66	100	78,37	94,59	85,83
España	100	100	100	100	100
Italia	93,33	100	91,89	100	95,83
Grecia	56,66	81,25	70,27	67,56	67,50
Austria	73,33	75	75,67	67,56	72,5
Alemania	90	93,75	94,59	95,89	92,5
Holanda	80	100	78,37	89,19	85
Bélgica	90	100	91,89	89,19	91,66
Luxemburgo	66,66	93,75	62,16	56,75	65,83
Reino Unido	70	87,5	75,67	78,37	76,66
Irlanda	23,33	68,75	45,94	56,75	46,66
Dinamarca	60	81,25	78,37	78,37	74,16
Suecia	83,33	56,25	70,27	70,27	71,66
Finlandia	30	25	29,72	27,07	28,33

Leyenda: F.G^a = Facultad de Geografía; P. = Primaria; E.I. = Educación Infantil

De los datos anteriores se pueden deducir las siguientes conclusiones:

1^a El grupo de la Facultad de Geografía de León presenta unos resultados superiores a los demás colectivos, siendo el grupo de la E. de Magisterio de Oviedo el que aporta unos resultados más pobres.

2^a Se observan determinadas tendencias en las respuestas que es preciso señalar. Existe un núcleo formado por los países mediterráneos (Francia, España, Italia y, en parte, Portugal) cuyo conocimiento es más frecuente, pero, a partir de ese núcleo, los porcentajes van haciéndose menores, así existe una notable disminución respecto a Grecia, situada en el Mediterráneo oriental y lo mismo ocurre respecto a Alemania, de tanto peso en la U.E., a Austria e incluso a los países que forman el Benelux, de los cuales Luxemburgo parece el más desconocido. Sorprende también el bajo valor del Reino Unido. Por último, los Estados Bálticos e Irlanda ocupan los valores menores en la gradatoria. Estos resultados se asemejan bastante a los obtenidos por MANÍN, PALICIO y VILLÁN (1996) respecto a los alumnos de institutos de Gijón, aunque no adoptemos la misma explicación que ellos, que suponían que existía un olvido, más o menos consciente, de aquellos países más pobres. Si bien esta afirmación podría ser aplicable a Irlanda, no ocurre lo mismo con Finlandia, el menos citado, y que tiene una renta per cápita muy elevada. Posiblemente se trate de posición. En una situación marginal y distante de cualquier frontera con otro país de la U.E., se forma un núcleo de fuertes lazos con los

otros países del Mediterráneo occidental y estos lazos se van aflojando (gradiente de distancia) en la medida en que nos alejamos en dirección este, norte o nordeste.

Aunque no aparece reflejado en el cuadro anterior, sería interesante hacer alguna referencia a los que, aunque no lo sean, reiteradamente aparecen considerados como integrantes de U.E. Todos los estados incluidos en el listado fueron mencionados alguna vez, sin embargo, dos destacan muy ampliamente: Suiza y Noruega. El primero, referenciado 67 veces, o sea, por el 55,83% de los encuestados y el segundo en 69 ocasiones, por el 57,5%. Nos es difícil precisar la índole de ambas equivocaciones, aunque podríamos sugerir alguna interpretación. Suiza ocupaba el primer puesto en el listado que se les ofreció a los alumnos, esto, unido a su carácter central en Europa y a su papel dentro del continente, pudieron ser los motivos que les indujeron a error. En el segundo caso, Noruega, hemos podido observar que la mayor parte de las veces que ha sido referenciada no lo fue Suecia o Finlandia, lo que nos hace pensar que al referirse a los países en torno al Báltico existía una confusión respecto a cuáles formaban parte de la U.E. y que manejaron los nombres de los tres estados sin precisar a cuál deberían excluir. Esto ha inducido también a error respecto a la localización en el mapa de Suecia, Noruega y Finlandia como veremos a continuación,

Una segunda parte se refería a los conocimientos cartográficos que poseían los alumnos. Se les pidió que señalaran en un mapa mudo la situación de los estados de la U.E. y las capitales de los mismos. Los resultados a esta cuestión han sido inferiores a los que hemos señalado anteriormente no existiendo ninguno que obtuviese el valor de 100%, ni siquiera España que, o no fue señalada o lo fue de manera incorrecta. Existen algunos sujetos que no mencionan el nombre del estado pero sí su capital. Esta respuesta la hemos considerado correcta sumando su valor al de los que mencionan ambos extremos. No así los que sólo ponen el nombre del estado que, suele ocurrir muchas veces, desconocen el de la capital, como lo demuestran algunas respuestas como Portugal capital Praga o Italia capital Grecia. Veamos los resultados obtenidos:

ESTADOS	RESPUESTAS CORRECTAS	CAPITALES CORRECTAS	PORCENTAJES
España	87	19	88,33
Francia	80	16	80
Portugal	75	16	75,83
Italia	72	15	72,50
Alemania	35	2	30,83
Bélgica	27	4	25,83
Holanda	23	11	21,66
Dinamarca	25	3	23,33
Reino Unido	52	10	51,61

Grecia	37	3	33,33
Austria	9	1	8,33
Irlanda	20	5	20,83
Luxemburgo	22	2	20,00
Suecia	9	1	8,33
Finlandia	9	1	8,33

Como podemos apreciar, se observa una continuidad en las explicaciones que hemos dado anteriormente referidas al conocimiento de los países de la U.E. También aquí son los estados situados en el Mediterráneo Occidental los que presentan un mayor número de aciertos, seguidos del Reino Unido, el resto obtiene porcentajes inferiores al cincuenta por ciento, que se hacen muy bajos en el caso de los países más marginales, en especial Austria, Suecia y Finlandia que no sobrepasan el 8,33%. No quiere decir que no hayan sido señalados, pero su ubicación se produjo de manera errónea. Austria fue ubicada, preferentemente, en territorio suizo, también en Hungría y, en casos más singulares, en Grecia y Suecia.

Existen dos grupos de países que suelen alternar sus posiciones: El Benelux y los Países Bálticos. La mayor confusión que se produce entre Holanda, Bélgica y Luxemburgo es entre los propios componentes, no sólo entre Bélgica y Holanda, marítimos y de mayor extensión, sino también con Luxemburgo que aparece referenciado en la zona costera y ocupando el espacio de los otros dos. Lo mismo sucede entre Suecia, Finlandia y Noruega.

A continuación nos formulamos la pregunta de dónde procedían los conocimientos de nuestro alumnado. Ni la EGB (muchos de los actuales estudiantes universitarios cursaron sus estudios por este plan), ni la actual E. Primaria poseen en sus temarios una referencia específica a la U.E. y las vagas indicaciones de la ESO no siempre son respetadas por los profesores que, desbordados por el tiempo, dedican sus horas a otros temas que consideran más fundamentales. Existe otra fuente de conocimientos, no formal, pero importante, que debería ser tenida en cuenta: los medios de comunicación, y hacia ahí se dirigieron nuestras preguntas. Las opiniones de nuestros alumnos se ven influenciadas, fundamentalmente, por la TV que es vista diariamente por el 60% de los estudiantes y sólo algunas veces por el 35%; únicamente un 2,5% manifiesta que no ve nunca la TV. Estos datos contrastan con los referidos a los periódicos. Sólo el 12,5% lee diariamente algún rotativo, dominando los que los ojean algún día (55,83%) o sólo sábados y domingos (25,83%), estos datos resultan más alarmantes si se analizan teniendo en cuenta los programas o secciones que llaman la atención de nuestros alumnos.

Dentro de los canales de TV se sitúa en primer lugar Tele Cinco, seguida por Antena 3, TV1, y finalmente TV2. Las televisiones locales, autonómicas o Canal Plus son totalmente minoritarias. El 25,8% confiesa que nunca ve ningún noticiero y los programas que suele ver son,

por este orden: las series (37,5%), las películas (35,83%), los espectáculos (35,83%), los deportes (35%) y los concursos (30,83%). Las noticias internacionales son mencionadas de forma testimonial por tres sujetos. Los documentales (15,83%) tienen un valor semejante a los que se declaran televidentes de TV2 (15,83%)

Respecto a la prensa, el 71,66% sólo lee periódicos de ámbito regional, lo que se manifiesta en un interés predominante por las noticias locales, con el 69,16%. En la misma línea está el interés por la cultura y sociedad (50%), los sucesos (36,66%) y los deportes con (36%) un valor muy semejante al de los programas deportivos de la TV. Las noticias internacionales son menos leídas (20%) lo mismo que las nacionales (36,66%). Respecto a la interpretación de estos datos hemos cometido el error de no precisar qué tipo de periódicos nacionales solían leer, puesto que algunos sujetos manifiestan, sin que se le hubiera preguntado, que los periódicos nacionales que suelen leer son los deportivos, con lo que pudiera muy bien suceder que un grupo de los que manifiestan leer periódicos de ámbito nacional se refieran a publicaciones semejantes. No faltan los que nos dicen que leen secciones, como la Bolsa, que no fue señalada expresamente, o los que ven dibujos animados, el horóscopo, etc.

Los datos anteriores muestran un desinterés por los sucesos y acontecimientos nacionales y mucho más internacionales. Sumidos en su ámbito local, sin trascender los límites de su Comunidad Autónoma o de su lugar de residencia, el resto del mundo no existe, ni le preocupa. ¿Cómo formar a tales sujetos en un espíritu europeo? ¿Cómo crear una conciencia europea? Los datos siguientes nos van a proporcionar una visión más ajustada de lo que opinan sobre Europa

b) Ventajas e inconvenientes de la pertenencia a la U.E.

Las ventajas e inconvenientes de pertenecer a la U.E. y la consideración que le merecen el resto de los estados miembros, se valoró a través de un conjunto de preguntas que versaban sobre la postura negativa o positiva de cada uno de los respondentes y un conjunto de cuestiones sobre en qué país le gustaría vivir o trabajar si no pudiesen hacerlo en España y cuál ocuparía el último lugar en sus preferencias, además se les pedía también que manifestasen a dónde les gustaría viajar.

Aunque se les advirtió que al referirnos a trabajo hablábamos de un hecho eventual que duraría sólo cierto tiempo y no exigía permanecer allí el resto de su vida, las respuestas son muy semejantes a las que se formularon sobre vivir permanentemente y el tipo de razonamiento es más o menos el mismo. En uno y otro caso prima el carácter de proximidad:

«es parecida a España»

«está muy cerca de España»

«tiene costumbres semejantes a España»

«tiene una lengua parecida y puede entenderse más o menos bien»

Por tanto, la preferencia se centra en los países de nuestro entorno como son Portugal, Francia y, principalmente, Italia (32,43% para vivir y 29,73% para trabajar). Los criterios de índole económica son mucho más escasos y alcanzan más relieve en el apartado de trabajo:

«tienen salarios más elevados»

«existen más puestos de trabajo»

«es un país más desarrollado»

Esto hace que aparezcan mencionados estados como Reino Unido, Francia, Holanda etc. que tienen muy poca relevancia o ninguna en el caso de fijar la residencia permanentemente.

Un hecho digno de mención es que, a pesar de que en la formulación se decía explícitamente que debería excluirse España, un 18,91% en el caso de vivir y un 16,21% en el de trabajar manifiestan que no se trasladarían al extranjero y que de ninguna manera buscarían otro lugar dentro de la U.E. Esta postura no se manifiesta sólo entre nuestros alumnos, actitudes semejantes fueron observadas en estudiantes franceses por LAZUECH (2000: 118). *Ana no es xenófoba*, nos dice, *pero da la sensación como si la apertura del espacio europeo reforzase en ella las ganas de enraizarse. Para muchos jóvenes el proceso de europeización es presentado como una amenaza difusa, un riesgo de disolución de sí mismo en un espacio de contornos mal definidos.* Esta misma idea puede ser la que subyace en el fondo de estas respuestas que se refuerzan con otras afirmaciones al hablar de los inconvenientes de pertenecer a la U.E.: «vamos a perder nuestra identidad»

Existen también, aunque en menor medida, criterios estrictamente personales en la elección de los países:

«porque ya viví allí»

«porque ahí tengo familia»

«porque siempre quise aprender ese idioma»

Sin embargo, este tipo de razonamiento surge de manera muy esporádica.

En el apartado *visitar* el abanico se abre muy ampliamente y las posibilidades aumentan. Aunque Italia sigue ocupando el primer lugar (51,35%), Grecia, que no había aparecido en los apartados anteriores, obtiene ahora un significativo 16,21%, ya que las razones alegadas se cumplen perfectamente en este país mediterráneo. En primer lugar se sitúan unas motivaciones artísticas:

«tiene restos arqueológicos importantes»

«tiene muchos monumentos antiguos»

«tiene ruinas interesantes»

«hay muchos monumentos que visitar»

Otras son puramente turísticas:

«tiene muy buen clima»

«tiene playas muy bonitas»

En este sentido, hay que situar la referencia a los Países Nórdicos como paraíso del esquí, la referencia a Holanda «*por el rollo que hay allí*», Francia, con expresa indicación de París, etc.

Más interesante es analizar los rechazos de los alumnos en los que podemos vislumbrar un conjunto de estereotipos que se han ido formando y que es difícil modificar:

«*Los griegos están muy lejos*»

«*Los alemanes son nazis y no me gusta su idioma*»

«*Los ingleses son prepotentes y jerarquizados*»

«*Los franceses son muy chulos y no se entienden*» (supongo que se referirá a sus comportamientos)

«*Los portugueses son pobres*»

«*Los Países Nórdicos son gente poco amistosa*»

Respecto a los países que les gustaría visitar, se rechazan aquellos que, según sus conocimientos, no poseen atractivo turístico ni exótico.

«*Portugal no me gusta*»

«*Inglaterra es muy aburrida*»

Como se ve, países que habían sido objeto de preferencias en apartados anteriores se rechazan ahora; en el caso de Portugal creo que por ser muy semejante a nosotros y lo que se busca es lo novedoso, lo distinto. Otro criterio, muy personal, es el haber estado ya en ese lugar, así varias veces se afirma:

«*No iría porque ya lo conozco*»

Con lo que un criterio valedero para vivir o trabajar no lo es en este caso. Por último la búsqueda de un clima soleado y caluroso produce el rechazo de los Países Nórdicos:

«*Demasiado fríos*»

No hemos mencionado las veces que los estudiantes no responden a las cuestiones que acabamos de comentar. Por un lado, casi todos contestan y justifican la primera elección, pero se limitan a eso y son muchos los que no continúan el orden que se les pide y, por consiguiente, no nos manifiestan cuál es el que ocuparía el último lugar.

Una vez visto lo que piensan los encuestados respecto a los países que forman la U.E., veamos la opinión respecto al conjunto del que forman parte.

Para nuestros alumnos la gran ventaja que tiene es *tener una moneda única* (70,27%), de la misma manera, *no existir fronteras que te impidan viajar* (32,43%), *que exista un mercado único* (18,91), son las razones más mencionadas. Al lado de ellas, y también con repercusiones económicas se menciona el equilibrio económico, bajar la inflación, poseer una economía común etc. Otro grupo se refiere a cuestiones de carácter político: *se obtiene ayuda internacional a cualquier problema* (18,91%), con mención expresa del terrorismo; *hemos dejado de estar aislados internacionalmente, tenemos más seguridad de defensa*;

pertenecemos a una gran potencia (10,81%) etc. Lo que hemos podido observar es que todos los razonamientos están concebidos como algo que podemos recibir los españoles y nada como algo que tengamos que aportar nosotros: *nosotros nos igualaremos en nivel de vida a los otros países, nos dan dinero, nos ayudan económicamente, pertenecemos a una gran potencia, vamos a tener privilegios*, etc. son algunas de las frases entresacadas de las contestaciones. Diría que son respuestas sociocéntricas, referidas a nuestra sociedad que está dispuesta a obtener privilegios pero no a compartir los que posee.

Los inconvenientes serían más aclaradores, la mayoría se refieren a la defensa de nuestra identidad como pueblo y a preservar nuestros rasgos característicos: «*eliminan nuestra moneda*», «*tendremos que adoptar normas que no son propias de aquí*», «*pérdida de la identidad nacional*», «*como desaparecen las aduanas y no hay control de fronteras nos puede entrar droga, delincuencia...*». De manera más encubierta también encontramos la misma idea en los rasgos económicos: «*Nos imponen el euro y está más bajo que el dolar*», «*no hay negociaciones individuales*», «*nos marcan directrices en la pesca, la agricultura*», «*tenemos que realizar ajustes económicos con el resto de la Unión*», «*no podemos hacer nada solos*», «*mandarían siempre Alemania, Francia e Inglaterra*», «*habría siempre países más favorecidos que otros*», etc. Existe una gran atomización en las respuestas, pero, en líneas generales se está apelando a la defensa de lo nacional, un peligro que han señalado VALLS (2000), OULMONT (1999) y BERSTEIN (1999) entre otros.

CONCLUSIONES

Desconocimiento, desinterés y particularismo son las tres palabras que pueden resumir los resultados de este trabajo. A ello han contribuido múltiples factores. Por un lado, unos estudios excesivamente posicionados en el entorno que, desde la escuela elemental, han contemplado sólo los espacios más próximos, obviando otras realidades que también forman parte de nuestra vida. No se ha fomentado la dimensión europea a la que nos acercamos con los mismos prejuicios y estereotipos que la sociedad de la que forman parte. En segundo lugar, una indiferencia hacia las posibles fuentes de información que podrían proporcionarnos un conocimiento más real, contrastado y crítico.

Por último, una visión de defensa de nuestra personalidad que se ve atacada desde la perspectiva europea. Es factible que nuestros resultados no puedan extrapolarse al resto de España. El tamaño reducido de la muestra y, sobre todo, el carácter periférico de nuestras universidades pueden favorecer esta visión. SCHWAN (2000) demostró que aquellos alumnos alemanes próximos a las fronteras de otros estados tienen una visión más positiva e integradora que los que están en posición alejada; de la misma manera HAUBRICH (1996) señala el carácter marginal del estado como un factor influyente en la visión de Europa.

De todas maneras, los problemas que hemos detectados lo han sido también en otros países de la U.E. Desde nuestra posición de geógrafos, en la que es básico la localización, la distribución y la organización espacial, conceptos que no han sido asimilados por nuestros estudiantes, hay que destacar que existe una sensibilización a este problema común en los estados miembros, por eso la EUGEO (Sociedad Europea para la Geografía) tiene entre sus objetivos *aportar un enfoque europeo en sentido amplio a la enseñanza e investigación en todas sus facetas*; se trata de buscar *una forma inédita de hacer geografía* (BOSQUE MAUREL, 1998-9: 332), orientándose principalmente a los estudios medios. Un problema que habrá que resolver urgentemente estableciendo lo que VALLS llama una *identidad razonable*. Posiblemente lo expresan mejor las palabras de FEJTO: *Yo me siento lo que soy, multi-identitario: cien por cien húngaro, francés, judío, europeo en Budapest, Viena, Praga, Zagreb, Belgrado, Sarajevo, París, Jerusalén, etc. Lo que detesto de todo corazón es la confusión entre patriotismo y chauvinismo*

BIBLIOGRAFÍA

- BANÚS, Enrique (1998), «Algunas tesis simples para un tema complejo: «Cultura Europea», *Actas del V Congreso «Cultura Europea»* Pamplona, pp. 5-30
- BERSTEIN, Serge (1999), «De la nation à l'Europe», *Historiens et Géographes*, n° 366, pp. 361-367
- BOSQUE MAUREL, J. (1998-1999), «La Real Sociedad Geográfica (1997-1999)», *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, CXXXIV-CXXXV, pp. 322-23
- FEJTO, François (1999), «Un témoignage», *Historiens et Géographes*, n° 366, pp. 369-70
- GRACIA, Marta (1998), «Diversidad cultural vs. Identidad plural en la LOGSE», *Actas del V congreso «Cultura Europea»*, Pamplona, pp. 673-686.
- HAUBRICH (1996), «International Understanding and Cooperation through geographical Education» en VV.AA. *Innovation in Geographical Education* pp. 219-234, Utrecht/Amsterdam.
- HERNÁNDEZ, F.X. (2000), «La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo» *Iber*, 23, pp. 7-16.
- JUNQUERAS i VIES, O. y MARTÍ i ESCAYO, M^a A. (2000), «Europa en la historiografía europea de finales del siglo XX», *Iber*, 23, pp. 25-35.
- LAZUECH, Gilles (2000), «L'Europe pour quels jeunes?» *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, pp. 115-123.
- MANÍN GONZÁLEZ, M., PALICIO RODRÍGUEZ, G., VILLÁN DURÁN, A., (1996), *La importancia de las ideas previas: percepción adolescente de la Comunidad Europea*, Gijón.
- OULMONT, Philippe (1999), «Le sentiment d'identité nationale en Europe». *Historiens et Géographes*, n° 366, pp. 104-105.
- POPP, Gerhard (1998), «Der europäische Integrationsprozeß in Schulbuch», *Geographie und ihre Didaktik*, 26, I, pp. 3-19.

- SCHUEDEKOPF, Otto-Ernst (1967), *L'enseignement de L'Histoire et la Révision des manuels d'Histoire*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- SCHWAN, Thorsten (2000), «Einstellungen und Einschätzungen von Realschülern zur Europäischen Integration», *Geographie und ihre Didaktik*, 28, 1, pp. 1-15.
- VALLS MONTÉS (2000), «La ampliación de las identidades en la enseñanza de la Historia: a propósito de la dimensión europea e intercultural» *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 10, pp. 18-25.
- VIGANDER (1967), «L'Idée européenne dans l'enseignement de l'histoire» en SCHUEDEKOPF, O.-E. *L'Enseignement de l'Histoire et la Révision des manuels d'Histoire*, pp. 77-81, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

VARIOS ESPACIOS DE REFERENCIA PARA EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

Marta Batanero Díaz

Instituto de Educación Secundaria de Pando (Oviedo)

martabat@wanadoo.es

Ciudadanía e identidad son términos de uso frecuente en los medios de comunicación, pero a la vez existe un profundo desconcierto en relación con su definición.

Existen varios niveles de identidad que se van construyendo a lo largo de la vida. No es un concepto estático ni un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar la ciudadanía, una identidad cosmopolita que vela por los derechos humanos y denuncia las desigualdades e injusticias y crea espacios de convivencia.

En el terreno de la educación se puede trabajar con el concepto de identidad en varios espacios de referencia (local, regional, nacional, europeo, cosmopolita), especialmente en el ámbito de las ciencias sociales.

* * * *

CIUDADANÍA E IDENTIDAD

En nuestros días se habla mucho de ciudadanía y de identidad, el debate es de un gran interés, pero estos términos provocan tensión ya que existen diferentes puntos de vista acerca de ellos.

La política de bloques tras la II Guerra Mundial no permitía que emergiesen a la luz las diferentes identidades que había en Europa, pero después de la caída del muro de Berlín ha vuelto a manifestarse la diversidad de identidades. Como consecuencia del mayor número de intercambios de personas y de bienes, y con el desarrollo de las comunicaciones en un mundo globalizado, se han agudizado las reacciones de afirmación de una identidad y mucha gente termina preguntándose quiénes son y cuál es su esencia (BECAT, 1996: 6-16) se vive un enorme desconcierto y las identidades nacionales, políticas, sociales o personales se tambalean. ¿Qué

hacer con la integración de los inmigrantes, con los derechos de las minorías en los Estados pluriculturales, con los derechos democráticos, con las relaciones internacionales...? Hay urgencia de definir y afirmar las identidades.

Los defensores del pensamiento único con un componente irracional, integrista y antidemocrático se ponen en guardia.

Victoria Camps sostiene que tener una identidad significa hacer de la propia vida una narración con sentido (CAMPS, 1990: 166). La identidad no se daría sin la diversidad y la diferencia. Se puede decir «yo» porque hay «otros» iguales a mí y, a la vez, distintos. Son los otros quienes confirman la identidad que queremos construir y tener, pero la identidad no solo es personal sino también colectiva, y su búsqueda es un vaivén entre lo universal y lo singular.

Puede considerarse que hay tres niveles de identidad que se adquieren y se van construyendo a lo largo de la vida: la identidad personal, la de los diferentes grupos o comunidades (local, regional, nacional, europea) y la de la humanidad en conjunto (cosmopolita).

A su vez existen afirmaciones de identidad legítimas, defensoras de un pluralismo que nos enriquece a todos e interpretaciones de identidad excluyentes, opresoras de todo lo que no coincida con su interpretación de la identidad y que engendran violencia en mayor o menor grado.

La identidad personal se forma en la escuela y tiene un componente humanizador, con el aprendizaje de unos valores básicos para la vida y la convivencia democrática: la justicia, solidaridad, libertad, igualdad, respeto, tolerancia, vida, paz, responsabilidad... pero, en un buen número de casos, observamos en la escuela y en los institutos que el alumnado es excluyente con algunos grupos.

¿Qué hacer, entonces, en el terreno de la educación?

La educación no es objetiva ni subjetiva, es una búsqueda, y una búsqueda compleja porque en ella se combinan la conquista de lo propio y lo diferente de cada uno, junto con la conquista de lo común y lo genérico.

La educación hoy es un camino hacia el autodidactismo, la difusión del conocimiento a través de los medios de difusión es mayor que nunca y la escuela tiene que contribuir a proporcionar las claves para la interpretación de los mismos.

En la actualidad existen dificultades de autocomprensión de nuestra identidad por el aumento de la emigración de los países al sur de Europa, y esa identidad excluyente debe ser abordada críticamente en las aulas (BATANERO, 1999: 107-120), superando la intolerancia hacia todo aquel que no comparte nuestra cultura.

El concepto es movedizo y evoluciona en un proceso dinámico en el cual el sentimiento de pertenencia se construye a través del conflicto, de las diferencias con los demás y de un compromiso negociador a través de lo que tenemos en común (REIFFERS, 1999: 56).

La escuela, entonces, tendría que crear hábitos que muevan a los adolescentes a interesarse no solo por lo privado sino también por lo público, desde el conflicto, la discrepancia, la duda y la búsqueda.

Y así pueden crearse varios espacios de referencia respecto a la identidad, la cual se construye pero no es un fin en sí misma, sino un medio hacia la ciudadanía, hacia una identidad cosmopolita, la de la humanidad en su conjunto, sobrepasando los localismos del ámbito que sean, porque los sistemas educativos no deben limitarse a transmitir conocimientos abstractos sino a formar a los jóvenes en el espíritu de la democracia, la lucha contra la desigualdad, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

A mi juicio, el único camino posible para construir una identidad europea y cosmopolita, una Europa unida y solidaria con el resto del mundo, es subrayando la cultura de los derechos humanos, una cultura que sensibilice ante los conflictos del mundo contemporáneo: la violencia, el subdesarrollo, las discriminaciones, las situaciones injustas de desigualdad, el consumismo y el despilfarro, y ayude a crear espacios de convivencia.

La solidaridad es insuficiente para resolver las injusticias, pero es una condición necesaria para la renuncia al egoísmo que se traduce en desinterés por los demás. Así se construye una Europa democrática basada en la justicia, la integración social y en la cooperación. Que las alumnas y los alumnos se acostumbren a ver al otro como a un igual, a respetarlo y ayudarlo si lo necesita.

Porque Europa es una entidad en vías de construcción y podemos fomentar una identidad europea que sea paralela a las identidades nacionales y regionales (BATANERO, 1998: 7-19), que sea la base de la ciudadanía cosmopolita, desde los derechos humanos. Se trata de ser uno mismo, con su identidad enraizada en su propia región, y conocer a los demás para beneficiarse de la riqueza de su diferencia.

Aspiramos a una ciudadanía intercultural que signifique el reconocimiento del valor de la diversidad, de la apertura al mundo plural, la identidad europea y el multiculturalismo, el respeto de las diferentes culturas y la legitimidad de expresión de los derechos colectivos, la tolerancia y la búsqueda activa de la riqueza del otro, la pertenencia europea y la pertenencia mundial (REIFFERS, 1999: 59).

Hoy existe una forma de racismo más sutil. Se distingue del tradicional en que concibe la cultura como un conjunto compacto, localizado y circunscrito a tradiciones y valores que se remontan a un pasado lejano. En vez de basarse en la jerarquización de las razas, enfatiza las diferencias culturales, la exclusividad cultural, insiste en que las diferencias culturales son insalvables, y por lo tanto las relaciones entre los miembros de dos comunidades culturales distintas son hostiles y destructivas (STOLCKE, 1996: 31-39).

La identidad nacional, e incluso regional, traducida como singularidad cultural se convierte en una barrera infranqueable.

Este fundamentalismo cultural, ideología de exclusión colectiva, se fundamenta en el supuesto de que los derechos sociales, políticos y la igualdad política formal exigen una identidad cultural compartida para acceder a los derechos de ciudadanía.

Uno de los retos para el siglo XXI será superar el choque entre las diferentes identidades culturales.

LA IDENTIDAD EN LAS AULAS

Durante los últimos años hemos trabajado mucho en las aulas desde distintas áreas y con otros colegas y alumnos de diferentes países europeos¹, reafirmando nuestra identidad europea y haciéndola convivir con otras formas de identidad, en unas ocasiones con modelos que mostraban a los demás nuestras señas de identidad regional, por ejemplo, trabajos sobre mitología asturiana que tenían un parecido asombroso con los que elaboraban los alumnos noruegos en su país.

Los alumnos han obtenido información de diferentes fuentes orales y escritas, han conocido los principales personajes mitológicos de la cultura asturiana y los de otras culturas europeas, se ha potenciado el respeto hacia estas culturas y se han desarrollado una serie de actividades, como recopilación de publicaciones sobre mitología en bibliotecas, centros sociales, resúmenes orales con preguntas a familiares o amistades de mayor edad; también se han realizado actividades en un aula-taller de teatro creando decorados, vestidos, maquillaje, para conseguir las características más adecuadas de cada personaje mitológico.

Se ha investigado sobre danzas y juegos tradicionales, muy semejantes a los trabajos de los alumnos portugueses, belgas o finlandeses:

Se buscaron semejanzas entre nuestras tradiciones y las de los otros países europeos, se fomentaron actitudes de conservación y valoración del patrimonio cultural. Se recogió información de personas mayores y se elaboraron fichas con ella. Se practicaron los juegos y algunos bailes tradicionales y se grabó un vídeo.

En otras ocasiones trabajamos las identidades nacionales a través de refranes y proverbios. ¡Qué asombro para todos, profesores y alumnos, observar todo lo que tenemos en común, como decían las alumnas finlandesas, en proverbios en inglés, francés, alemán, italiano, castellano, portugués, sueco, finés y danés. Véanse algunos ejemplos:

¹ Proyecto del Programa Sócrates Acción Comenius en el que han participado profesores y alumnos de seis países diferentes.

Ei yski pääsky kesää tee
En svala gör ingen sommar
Une hirondelle ne fait pas le printemps
Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer
One swallow does not make a summer
Una golondrina no hace verano

Ei ole koiraa karvoihin katsominen
Man ska inte döma hunden efter hären
L'habit ne fait pas le moine
Die Kutte macht noch keinen Mönch
Appearances are deceptive
El hábito no hace al monje

Haukkuva koira ei pure
Den hund som mest skäller, biter minst
Chien qui aboie ne mord pas
Bellende Hunde beissen nicht
A barking dog seldom bites
De bide ikke alle, der vise taender
Perro ladrador, poco mordedor

Ei ole lahjahevosta suuhun katsominen
Man ska inte skäda given häst i munnen
À cheval donné, il ne faut pas regarder à la bouche
Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul
Don't look a gift horse in the mouth
A cavalo dado não se olha o dente
A caballo regalado no le mires el diente

Parempi pyy pivossa kuin kymmenen oksalla
Bättre en fågel i handen än tio i skogen

Un moineau dans la main vaut mieux qu'une grue qui vole
Besser einen Sperling in der Hand, als eine Taube auf dem Dach

A bird in the hand is worth two in the bush
Meglio un uovo oggi che una gallina domani

En fugi i handen er bedre end ti på taget
Más vale pájaro en mano que ciento volando

Rakkauden silmä on sokea
Kärleken är blind
Love is blind
Die Liebe ist blind und macht blind, wer's nicht glaubt, ist ein Kind
L'amour a un bandeau sur les yeux
L'amore è cieco
El amor es ciego

Seinilläkin on korvat
Walls are ears
Också väggarna har öron
Auch die Wände haben Ohren und der Wald hat Augen
As paredes têm ouvidos
Anche i muri hanno orecchie
Les murs ont des oreilles
Las paredes oyen

Maassa maan tavalla
So many countries, so many customs
Man får ta seden dit man kommer
Andere Dörfer, andere Sitten
Cada terra com seu uso, cada roca com seu fuso

Paese dove vai, farai come vedrai	Besser spät als nie
Donde fueres, haz lo que vieres	Mais vale tarde que nunca
	Meglio tardi che mai
Tyyntä myrskyn jälkeen	Mieux vaut tard que jamais
After the storm comes a calm	Más vale tarde que nunca
Efter storm kommer lugn	
Auf Regen folgt Sonnenschein	Ei kukaan ole profetta omalla maallaan
Depois da tempestade vem a bonança	No man is a prophet in his own country
Dopo il nuvolo torna sereno	Ingen är profet i sitt eget land
Après la pluie, le beau temps	Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterland
Tras la tempestad viene la calma	
	Ninguém é profeta na sua terra
Parempi myöhään kuin ei milloinkaan	Nul n'est prophète en son pays
Better late than never	Messuno è profeta in patria
Bättre sent än aldrig	Nadie es profeta en su tierra
Potius sero quam nunquam	

Pero las ciencias sociales, especialmente la historia y la geografía nos han permitido en mayor medida fomentar esos hábitos de interés por los demás, esa cultura de los derechos humanos, denunciando diferentes situaciones de desigualdad.

Destaco dos trabajos, uno de historia y otro de geografía, donde subrayo lo que vengo manteniendo.

En el primero de ellos, alumnos de Institutos de España, Italia y Portugal han investigado sobre los años 30 en Europa, la historia de sus propios países en esos años de conflicto entre los fascismos y las democracias, la llegada de la II República en España, el fascismo en la Italia de Mussolini, el Estado Novo de Salazar en Portugal.

En este trabajo nos planteábamos revisar la historia contemporánea de forma crítica a través de libros de texto españoles, portugueses e italianos. Hicimos especial hincapié en el tratamiento de la mujer en la historia.

Aunque los alumnos y alumnas eran los del último curso en el Instituto tuvimos algunas dificultades no previstas, por ejemplo, la lectura y comprensión de los libros de texto portugueses o italianos en su lengua original, poca experiencia en el uso de la bibliografía, pero, algunos de los grupos mostraron, a pesar de todo, un gran dinamismo y capacidad de trabajo autónomo.

La capacidad de colaborar con personas de otros países facilita la toma de conciencia de la ciudadanía europea y si se conoce el pasado de una manera crítica, desde la óptica de las rela-

ciones europeas de conflicto/consenso, observando cuáles han sido los momentos de crisis, los avances o retrocesos de la realidad compleja que es Europa se entiende mejor el mundo tal como es y se posibilita que los jóvenes puedan desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas conscientes en un inmediato futuro.

El segundo de los trabajos se ha realizado en clase de geografía humana, y es un tratamiento de problemas comunes a los europeos: inmigración, xenofobia y racismo.

En los últimos años este asunto afecta a todos los países de la Unión Europea y es un problema multidimensional, un aspecto que está relacionado con la identidad y la ciudadanía. La respuesta sobre qué tipo de ciudadanía europea se quiere desarrollar no es sencilla (MIER, 1992: 31-36) ya que no hay unanimidad en la respuesta pues cada grupo o cada persona concibe la ciudadanía de forma diferente.

En el trabajo en el aula hay una primera fase en que se detectan los esquemas previos de los alumnos y alumnas sobre el tema de la inmigración y ellos toman conciencia de los mismos: en un debate se plantean dudas, contraargumentos, se sugieren preguntas que ayudan a plantear el conflicto cognitivo. Estas ideas previas están llenas de prejuicios y estereotipos de superioridad europea y, en general, son excluyentes con los inmigrantes. Relacionan al extranjero con el maleante, vendedor de alfombras, mafia, droga... con ideas del tipo «nos quitan puestos de trabajo». Estos estereotipos forman parte de la ideología dominante y son enormemente resistentes a la modificación, así que hay que volver de forma recurrente sobre ellos.

También mostraron un gran desconocimiento sobre la emigración española (¡y asturiana!) a comienzos del siglo XX llegando a confundir este movimiento con el de la época colombina. Algunos alumnos tampoco tenían noticia de la emigración tras la guerra civil y, en ocasiones, de la de los años sesenta.

A continuación se les da información geográfica, reflexionando sobre la pertenencia a varios colectivos (local, regional, nacional, europeo, mundial), la arbitrariedad de las fronteras y su cambio a lo largo del tiempo y también sobre la existencia de desarrollos desiguales y el mito del paraíso europeo: mapas con actividades de localización, datos estadísticos sobre distribución, movilidad y estructura de la población, textos sobre interdependencia y desarrollo desigual, sobre la doble moral de la solidaridad europea. Se utilizan imágenes positivas de los inmigrantes, no catastrofistas, son personas con un nombre, familia, amistades, sentimientos, quieren trabajar y huyen de la miseria.

Tras la exposición del profesor se tiene que generar una situación que haga pensar a los alumnos y alumnas para posibilitar la modificación de sus prejuicios. Son actividades reflexivas.

Los jóvenes van aprendiendo a situarse en el lugar del otro² y ven al inmigrante como un ser humano, sea el que llega a España en patera desde Marruecos o el que llega a Bélgica en los bajos de un camión desde Polonia.

Toman conciencia de que las mafias actúan en toda Europa y, después de quince sesiones de trabajo se acostumbran a ver al otro como un igual, a respetarlo y ayudarlo si lo necesita. Se va reafirmando nuestra identidad cosmopolita.

Esta forma de trabajar es más lenta que la mera transmisión de información, pero de esta manera la mayor parte de los alumnos abandonan sus prejuicios iniciales. Tienen problemas para comprender la relevancia de los complejos problemas sociales, pero se acercan al problema desde el conflicto, la discrepancia y avanzan hacia la duda y la búsqueda teniendo como horizonte los derechos humanos. Puede que así se sienten las bases para construir una identidad europea y cosmopolita, una Europa solidaria con los problemas del resto del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATANERO, M. (1998), «Las Dimensiones Europeas en la Educación», en *Boletín Asturiano sobre la Unión Europea*, Principado de Asturias-Universidad de Oviedo, nº 75, pp. 7-19.
- BATANERO, M. (1999), «Los proyectos educativos en la educación secundaria desde una perspectiva europea», en *Iber. Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales*, Graó, nº 21, pp. 107-120.
- BECAT, J. (1996), «Repensar Europa», en *Balma. L'Europa del segle XXI*, Graó, nº 4, pp. 6-16.
- CAMPS, V. (1990), *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe.
- MIER I ALBERT, J. (1992), «La lucha contra el racismo y la xenofobia y la dimensión europea de la educación», en *Boletín de Información sobre las Comunidades Europeas*, Principado de Asturias-Universidad de Oviedo, nº 38, pp. 31-36.
- REIFFERS, J. L. (1999), *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, Rapport*. Education, Formation et Jeunesse. Commission Européenne, Luxembourg.
- STOLCKE, V. (1996), «Noves fronteres i noves exclusions», en *Balma. L'Europa del segle XXI*, Graó, nº 4, pp. 31-39.

² Nuestros colegas y alumnos portugueses titulan su trabajo precisamente «Nos e os outros».

LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU IMPORTANCIA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS CIUDADANOS EUROPEOS

Carmen María Fernández García

Universidad de Oviedo
carmenmaria24@hotmail.com

La presente comunicación tiene por objeto resaltar el protagonismo que están llamadas a adquirir las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia en la nueva educación europea. Tras realizar inicialmente una breve contextualización de las novedades existentes en el panorama político-institucional de la Unión Europea, pasamos a continuación a resaltar las claves esenciales de lo que ha venido a denominarse dimensión europea de la educación y más concretamente, la educación cívica del ciudadano europeo. Finalmente, hemos tratado de revisar qué oportunidades nos ofrece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en el área señalada para el tratamiento de los tópicos, actitudes y contenidos que se han venido resaltando.

* * * *

INTRODUCCIÓN

La integración europea es ya un proceso cuyo avance es imposible detener. La Unión comenzó siendo inicialmente concebida con intereses casi exclusivamente económicos. El Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (Roma, 25 de marzo de 1957), el Tratado de la Unión Europea (Maastricht, 7 de febrero de 1992) y el Tratado de Amsterdam (Amsterdam, 2 de octubre de 1997) entre otros, han ido perfilando los elementos centrales de esta nueva realidad. La constante revisión de estos textos constitutivos nos puede proporcionar una clara idea de la necesidad de una sucesión de etapas para llegar a la consolidación definitiva del proceso de configuración de una nueva entidad europea.

En cualquier caso, como ya han señalado numerosos autores, para lograr una auténtica integración europea, debe conseguirse que los nuevos valores europeos sean asumidos como propios por los habitantes del territorio de la Unión:

«... si queremos avanzar en el camino de la integración europea, se hace preciso desarrollar una gran tarea cultural que descubra y pondere los elementos significativos en los que conviven personas y grupos sociales hasta el momento relativamente separados» (IBÁÑEZ- MARTÍN, 1992:11)

Se trata en definitiva de que los aspectos sociales, económicos, culturales y por supuesto educativos reciban un trato equilibrado:

«En los países aspirantes a ser miembros de la Unión Europea deben darse una serie de condiciones: un estado de Derecho con unas estructuras políticas que garanticen una democracia estable; el respeto a los derechos humanos; el reconocimiento y la protección de minorías étnicas; y una economía de mercado viable, capaz de hacer frente a la competitividad de la Unión» (VALLE, 1999:28)

Es bien sabido por todos que una norma no se convierte en rutina de forma automática: para que pase a constituir una parte importante de la vida diaria, se requiere de un cierto tiempo de asimilación, que las distintas instituciones que entran en contacto con los ciudadanos la incorporen en sus discursos, para conseguir finalmente que todos capten el espíritu en el que se inspira y sus implicaciones fundamentales. Resulta imprescindible que todos estos informados del funcionamiento de las instituciones comunitarias, de la evolución del proceso de construcción europea, de la diversidad existente dentro de este territorio, etc. Por este motivo, diremos como avance a lo que constituirá el núcleo de la presente comunicación, que es preciso que las escuelas incorporen en los currícula escolares la dimensión europea de la educación, con el objeto de potenciar el «européismo¹» de los alumnos, su sentimiento de pertenencia a una civilización común. Es importante, además, que los alumnos consigan asimilar los rápidos cambios en las formas de vida (mayor movilidad, creciente uso de las nuevas tecnologías, mayores facilidades en las comunicaciones, importantes movimientos migratorios en la población), en la organización de la sociedad (nuevos roles sociales, compleja combinación de intereses públicos/privados), forma de pensar sobre el futuro, etc.

Sin embargo, desde el ámbito comunitario se ha procedido siempre con gran cautela. No en vano, la educación, como ha sucedido con otros muchos ámbitos, ha sido considerada como un elemento central de la soberanía de los diferentes Estados:

¹ Entendido como una actitud positiva hacia los valores, arte y cultura europeos. Se trata además de valorar las implicaciones de la construcción económica, social y política de la Unión Europea, la importancia de la democracia, el pluralismo y la justicia.

«... su impacto en las políticas nacionales educativas ha sido limitado, dado que los Estados europeos no les han permitido interferir en el dominio educativo, al que consideran parte exclusiva de la jurisdicción nacional» (GUNDARA, 1993: 15).

Si analizamos con cierto detenimiento las previsiones de futuro existentes para la educación, advertiremos rápidamente que existen algunos retos de importancia. En la educación descansan las esperanzas de alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social, pero además se espera de ella que:

«... haga fructificar todos los talentos y todas las capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal» (DELORS, 1996:18).

Se trata no sólo de proporcionar unos conocimientos que se irán acumulando progresivamente sino sobre todo de lograr que los alumnos adquieran el dominio de las técnicas y modos de pensamiento que les facilitarán el acceso al conocimiento.

Trataremos a continuación de analizar las implicaciones que las informaciones anteriores suponen para la educación en la Unión Europea. Observaremos cómo las Ciencias Sociales, la Historia o la Geografía adquieren ahora una nueva dimensión.

EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: LA APORTACIÓN DE LA HISTORIA, LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

La Comisión de las Comunidades Europeas plantea en su *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación* que la escuela deberá contribuir a:

- Eliminar las desigualdades.
- Fomentar la autonomía, la capacidad de innovación y la responsabilidad en la sociedad.
- Potenciar el gusto por aprender a aprender para facilitar la transición a la vida activa y el enriquecimiento personal.

Ahora bien, se establecen también unos objetivos más concretos y es precisamente en ellos (especialmente en el señalado en primer lugar) donde se puede apreciar que las Ciencias Sociales pueden adquirir un protagonismo especial:

- Contribuir a desarrollar una ciudadanía europea² poniendo el énfasis en ensalzar el valor de la democracia, la lucha contra la desigualdad, la tolerancia, el respeto a la diversidad, etc.

² Esta ciudadanía es ahora entendida no solamente como un status legal (por el hecho de pertenecer a una determinada nación o territorio) sino en un sentido más amplio, como el conjunto de competencias, habilidades que se ponen en práctica para una óptima adaptación social y que son transmitidas y aprendidas a lo largo de toda la vida.

«Aprender a convivir en paz, solidaria y constructivamente, requiere fundamentar la educación del ciudadano europeo en el aprendizaje del descubrimiento multidimensional del otro, en la progresiva extinción de las tendencias y fuerzas excluyentes y desintegradoras, en el reconocimiento de la pluralidad entendida como valor y potencial de riqueza cultural y social, en el mejor y más objetivo conocimiento de sí mismos y de los demás, en el ejercicio de la tolerancia y la solidaridad y en los valores de la cooperación, la creatividad, el respeto y la libertad» (RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, 2000: 252-253).

–Ofrecer oportunidades para mejorar la calidad de la enseñanza.

–Preparar a los jóvenes para una mejor inserción social y profesional.

Se suele considerar, que la forma más óptima de integrar dicha información en las aulas es no desde una disciplina en particular, sino más bien desde un enfoque transversal en todas ellas.

«Por ello, la educación cívica del ciudadano europeo no se puede dejar en manos exclusivas de una materia determinada, sino que será objeto de un tratamiento transversal, a la vez que interdisciplinar, cuestión que no contradice la posibilidad de ofertar una materia específica en el currículo» (RUIZ CORBELLA, 2000:95).

Aun admitiendo que resulta muy enriquecedora esta perspectiva, no podemos negar que existen algunas disciplinas que por sus especiales características epistemológicas, conceptuales, etc. ofrecen unas condiciones más adecuadas para conseguir afianzar y consolidar el sentimiento de ciudadanía europea. Llegado este momento puede resultar interesante señalar que aunque en la educación formal (es decir, en este caso la escuela) se descarga una importante responsabilidad, no debemos olvidar que otras instituciones y organizaciones pueden y deben realizar sus aportaciones desde el ámbito de la educación informal y no formal. No se debería trabajar la integración mecánica, sin más, de las culturas, sino que hay que buscar el nexo existente entre todas ellas.

Desde la Unión Europea, y más concretamente desde el Consejo de Europa y su Consejo de Cooperación Cultural, se han elaborado y difundido numerosos documentos que hacen referencia a las bases y estrategias que se requieren en la «educación para una ciudadanía democrática». En una Reunión celebrada en Marzo de 1994 en Madrid por los Ministros de Educación de los diferentes países de la Unión Europea se establecieron como prioridades³:

–Intensificar las actividades para una educación para la democracia, Derechos Humanos, tolerancia, prestando especial atención a los contenidos y métodos para la ciudadanía demo-

³ Las conclusiones completas pueden ser analizadas en BIRZEA, C. (2000).

crática no sólo en la escuela, sino también en la educación de adultos y formación del profesorado⁴.

–Ayudar a los Estados miembros a organizar programas relacionados con el civismo, los Derechos Humanos, contribuyendo a la difusión de los resultados alcanzados.

–Contribuir a la puesta en marcha de redes de escuelas y profesores activamente comprometidos en la educación para la democracia, los Derechos Humanos y la tolerancia.

En la 19ª Sesión de la Conferencia de apertura de los Ministros de Educación⁵ (Kristiansand, Junio 1997) se decidía:

–Explorar y desarrollar definiciones de ciudadanía que tengan en cuenta las distintas situaciones en Europa e identificar las habilidades necesarias para practicar dicha ciudadanía.

–Entender y analizar las experiencias que se requieren para adquirir dichas habilidades.

–Proporcionar asistencia a los profesionales y otros miembros de la comunidad educativa para que puedan contribuir a desarrollar las habilidades deseadas.

–Desarrollar una guía de las actividades que describan las habilidades básicas que se requieren para la ciudadanía.

–Cooperar con organizaciones no gubernamentales y profesionales.

–Apoyar la inclusión de los derechos de los alumnos en la legislación y en los procedimientos de toma de decisiones democráticas en las escuelas.

–Proteger los derechos de los alumnos y facilitar que los alumnos los practiquen.

Esta educación para la ciudadanía europea debe ser entendida en estrecha relación con una educación en valores, muy próxima a:

–Educación Cívica: transmisión de los conocimientos, actitudes, valores que rigen las sociedades democráticas.

–Educación en los Derechos Humanos: adquisición de un conocimiento relativo a los Derechos Humanos y libertades, aprender el funcionamiento de los instrumentos nacionales e internacionales de protección, adquisición de actitudes y habilidades para promover los Derechos Humanos, desarrollar un ambiente que promueva el aprendizaje y la enseñanza sobre los Derechos Humanos.

–Educación para la Paz: preparación a los estudiantes para la paz, la no violencia, el entendimiento internacional, tolerancia y resolución no violenta de conflictos.

–Educación Globalizada: aprendizaje de situaciones y experiencias que propician el conocimiento de los estudiantes acerca de la naturaleza integrada del mundo contemporáneo y la eficacia de perspectivas de análisis globales.

⁴ Se observa en estas palabras el planteamiento de educación a lo largo de toda la vida al que aludíamos anteriormente.

⁵ Véase nota 3.

Llegados a este punto, queremos para finalizar hacer un rápido repaso al curriculum establecido oficialmente (según Real Decreto 3473/2000, de 29 de Diciembre) para la Educación Secundaria Obligatoria en las Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Hemos seleccionado aquellos contenidos que permiten dejar constancia de las enormes posibilidades que muchos de los bloques temáticos ofrecen para la configuración de la identidad como ciudadanos europeos.

* * * *

EDUCACIÓN CÍVICA DEL CIUDADANO EUROPEO EN LA E.S.O.

CURSO	EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS
Primer Curso	<i>Prehistoria e Historia Antigua</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Grecia: fundamentos de la cultura europea. La democracia griega. El helenismo. Arte y Cultura. • La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo. La República y el Imperio. Los pueblos germanos. El Cristianismo. Arte y Cultura.
Segundo Curso	<i>Las Sociedades Humanas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad económica de las sociedades. Producción, intercambio y consumo. Recursos naturales, trabajo y capital. Características de la actividad económica. La economía europea y la economía española. • La organización de las sociedades. La estructura de la sociedad. Los procesos de cambio y conflicto social. Principales características de la sociedad europea y de la sociedad española. La diversidad cultural de los grupos humanos. • La organización política de las sociedades. El Estado como entidad política y geográfica. Organizaciones subestatales y supraestatales. Los regímenes políticos. Estados democráticos, dictaduras y otros Estados no democráticos. El mapa político de España. El mapa político de la Unión Europea.
	<i>Edad Media</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La ruptura de la unidad del Mediterráneo. Bizancio y el Islam. El Imperio de Carlomagno. El nacimiento de Europa. Arte y cultura.
Tercer Curso	<i>Los espacios geográficos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El espacio mundo y sus problemas. Un mundo progresivamente interrelacionado. La formación de un espacio geográfico mundial. Los problemas del mundo actual vistos desde

	<i>Edad Moderna</i>	<p>una perspectiva geográfica. El crecimiento de la población y la evolución de los recursos. Los conflictos políticos en el mundo actual. La diversidad geográfica del mundo. Estudios de grandes conjuntos regionales y de algunos Estados, con especial atención a Europa e Iberoamérica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El nacimiento del Estado Moderno. La expansión europea: las Islas Canarias y el Descubrimiento de América. • Renacimiento y Reforma. Humanismo y crisis religiosa. La Europa de Carlos V y La Monarquía Hispánica de Felipe II. • La Europa del Barroco. Transformaciones políticas y económicas. La Europa de Westfalia. El Siglo de Oro español.
Cuarto Curso	<i>Edad Contemporánea</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La época del imperialismo. Nacionalismo y expansión colonial. La Primera Guerra Mundial. La Paz de París. La cultura europea del siglo XIX.
	<i>El mundo actual</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. El nuevo orden internacional. La ONU. La Guerra Fría y la descolonización. • El mundo occidental. La hegemonía de los EEUU. La construcción de la unidad europea. • La España democrática. La transición. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías. Los gobiernos democráticos y la integración europea.
	<i>La vida moral y la reflexión ética</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La democracia como ámbito de los proyectos éticos contemporáneos. Los Derechos Humanos. Los valores de la libertad, justicia, ciudadanía y pluralismo político. Otros proyectos éticos.

* * * *

Parece, por lo tanto, que aunque no existen directrices específicas al respecto de la educación para la ciudadanía democrática, es posible que ésta sea integrada en muchos de los contenidos que constituyen y completan la formación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria en el área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

Queremos concluir señalando que es necesario desarrollar una revisión continua y sistemática, lo más completa posible (estudiantes, profesorado, materiales de apoyo), de los resul-

tados conseguidos. Es especialmente relevante prestar atención a la formación del profesorado: parece que serían aquéllos con una formación en Historia, Geografía o Filosofía los que dispondrían de una preparación más acorde a las exigencias de esta nueva perspectiva en la educación. Aun así, y pensando especialmente en el profesorado de primaria, se requeriría una formación permanente que podría articularse en torno a seminarios, cursos de formación, constitución de grupos de trabajo, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2000): «Strategies for learning democratic citizenship». Documentación de la Conferencia Final de la Educación para la Ciudadanía Democrática. Strasburgo. <http://culture.coe.fr>.
- BIRZEA, C. (2000): »Education for democratic citizenship: a lifelong perspective». *Documentación de la Conferencia Final de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Strasburgo. <http://culture.coe.fr>.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993): *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- GUNDARA, J.S. (1993): «Diversidad social, educación e integración europea» en *Revista de Educación*, nº 302, pp. 15-32.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1992): «La filosofía de la educación y el futuro de Europa» en BÁRCENA ORBE, F. y otros: *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid, Dykinson, pp.11-21.
- REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de Diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.
- RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, E. (2000): «Referentes para la educación del ciudadano europeo» en LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E.: *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid, UNED. Pp. 247-254.
- RUIZ CORBELLA, M. (2000): «Ciudadanos europeos, ¿una utopía?» en LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E.: *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid, UNED. Pp.83-99.
- VALLE, J.M. (1999): «En el siglo XXI, ¿Qué Europa?, ¿Qué ciudadanos? ¿Qué educación?» en *Revista Comunidad Educativa*, nº 263, pp. 28-33.

ESPAÑA: SU HISTORIA Y LOS EUROPEOS EN LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES

Esther López Torres¹

Universidad de Valladolid
lopezvic@usuarios.retecal.es

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

«Sabemos que muchos pueblos de Europa entraron en lo que llamamos civilización después de ser conquistados por Roma, creadora de una cultura común. Durante siglos, gran parte de Europa fue una gran unidad. Es en la Edad Media cuando nace la Europa de hoy (. . .). Sólo profundizando en el conocimiento de la Edad Media sabremos sobre qué cimientos podremos levantar la nueva Europa unida del siglo XXI que comienza»².

La clave del futuro está en nuestro pasado. Sin duda rastreando en la Historia de nuestros pueblos podremos ver cómo los acontecimientos que más marcaron nuestra evolución fueron comunes en toda Europa, que a pesar de los conflictos que mantuvo en su propio seno, nunca perdió los elementos que seguían dotando al continente de esa unidad.

Sin embargo ¿cómo aparece Europa en nuestros libros de texto?, ¿qué visión ofrecemos a nuestros alumnos de la construcción de esa Europa Unida?, ¿es una unidad global o por el contrario una realidad parcelada?, ¿resaltan más los aspectos comunes o los diferenciadores?, ¿qué presencia tienen los temas europeos y sus grandes personajes en nuestros textos de Secundaria? . . . Pero no sólo cabe preguntarse acerca de la idea que de Europa nos ofrecen; nuestro estudio pretende también responder a una serie de interrogantes que afectan a nuestra Histo-

¹ Debo expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. D. Isidoro González Gallego, director de la tesis doctoral de la que este artículo solo pretende ser un avance, por su incondicional ayuda y apoyo prestado en el campo de la investigación.

² GONZÁLEZ GALLEGO, I.; MAÑERO MONEDO, M.; SÁNCHEZ ZURRO, D.; VALDEÓN BARUQUE, J., *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. 1º Ciclo*. Anaya. Madrid, 1999. Citado a partir de ahora como «Anaya. 1º Ciclo».

ria, la Historia de España: ¿cuál es la Historia de España que estudian nuestros alumnos en Secundaria?, ¿es acaso una historia aislada y nacionalista o por el contrario es una historia abierta y desmitificada, que recuerda la vinculación constante de los procesos españoles con los europeos?, ¿qué espacio se le asigna a los temas españoles frente a los europeos?...

A lo largo de este estudio, para el cual se presenta únicamente el análisis de los libros de Secundaria de las Editoriales Anaya, Santillana y SM (por ser tres de las que tienen mayor presencia en las aulas), pretendemos responder a algunos de los interrogantes que acabamos de plantear³. Nos hemos centrado en los libros dedicados a la ESO, para alumnos entre 12 y 16 años, puesto que en la etapa anterior, la Educación Primaria, apenas se profundiza en este tema que, aunque no se ignora, se trabaja desde perspectivas mucho más generales. Además, dentro de esta etapa educativa, nuestro estudio se refiere a la historia antigua, medieval y moderna, pero sin llegar al siglo XVIII, puesto que sólo pretendemos ofrecer un avance de un estudio mucho más amplio en el que esperamos poder profundizar en cuestiones como la presente, tan vinculada a la formación de las identidades.

En consecuencia es una aproximación al tema que proponemos. Esperamos aún así, que este pequeño avance sea al menos una puerta abierta para dar a conocer nuestra investigación.

HERENCIA DE UN PASADO COMÚN

Mundo clásico

Es evidente que en la sociedad de nuestros días, en su cultura, en su organización, en sus costumbres, es fácil ver las huellas que dejaron las civilizaciones de griegos y romanos. ¿Pero cómo tiene presencia en la educación de los jóvenes europeos la existencia de unos rasgos que forjarían progresivamente un sentimiento común?

Si bien es cierto que en los libros encontramos una importante dedicación a Grecia y Roma, a su cultura y sus procesos y espacios de expansión en el propio momento histórico, no es tanta la insistencia sobre las pervivencias del mundo clásico en la Europa actual. Ello es algo implícito que el alumno tiene que descubrir. Es el propio alumno el que tiene que encontrar estas huellas culturales, puesto que son pocas, (aunque no inexistentes), las vinculaciones textuales entre presente y pasado del tipo «el teatro, *tal como lo conocemos*, fue un invento de los griegos»⁴ o (hablando de este mismo tema) «estas obras *siguen captando la*

atención del *público actual*, tanto cuando se representan en su forma original, como cuando están adaptadas a las técnicas y los *gustos actuales*»⁵. Ciertamente, a nuestro propósito, la existencia de esta «dotación de significados» supone un importante «cambio de dimensión» en el conocimiento histórico que ha de ser suministrado por la educación.

En cuanto a la herencia de los romanos en el libro de 1º de ESO de Santillana solo podemos ver vinculaciones directas con nuestro presente europeo en la frase siguiente: «los romanos fueron extendiendo su lengua y costumbres en las ciudades y los campos a lo largo y ancho del Mediterráneo. Los romanos realizaron obras y edificios públicos de gran envergadura, que *aún pueden verse* en todos los países que formaron el extenso Imperio romano»⁶. Sin embargo dicha carencia se salva por el refuerzo que añaden las ilustraciones sobre arte que acompañan al texto, o con los comentarios acerca de aspectos cotidianos de la vida en los que agudamente, aunque sin hacerlo expreso, los autores ofrecen perspectivas muy reconocibles por el alumno, por su gran similitud con la vida de hoy. Por ejemplo, al tratar el mundo de las mujeres, un apartado se centra en el maquillaje y el adorno que utilizaban las griegas: «Las mujeres griegas se preocupaban mucho de su aspecto físico. Utilizaban cremas y lociones para hacer desaparecer manchas de la piel, pecas o arrugas; aceites para proteger la piel del sol o para hacer crecer el pelo. Tefñirse de rubio era habitual entre las mujeres griegas, ya que era un color de pelo poco frecuente y, por tanto, exótico. Las mujeres se pintaban los labios y coloreaban sus mejillas. (...) Se depilaban y tenían una gran variedad de perfumes, hechos con flores y una base de aceite. Adornaban su cuerpo con joyas de todo tipo: sortijas, diademas, collares, pendientes, pulseras y anillas para los tobillos»⁷.

El de Anaya, sin embargo, sí que recoge este tipo de asuntos que vinculan el Mundo Clásico y la Europa Occidental de nuestros días. Aparecen en sus páginas esta clase de planteamientos, muchas veces en forma de interrogantes: «El mundo de nuestros días, sobre todo en Europa Occidental, ¿puede entenderse si prescindimos de la *herencia transmitida* por los griegos de la Antigüedad?»⁸, «el uso del latín por la Iglesia o el estudio del Derecho Romano, ¿no nos recuerdan diariamente la *herencia* de Roma?» y dejan constancia de cómo «el conjunto de sus leyes, más tarde recogidas en códigos, *sigue ejerciendo influencia* en Europa»⁹. Los ejemplos continúan en frases como estas: «la presencia de Roma sigue formando parte de nuestra vida cotidiana. Se *conmemora* en la antigua Bética el nacimiento de uno de sus habitantes *hace 2000 años* (Séneca)... A lo largo de una calzada romana, que

⁵ Ibidem. P. 167. (Las cursivas en las que se descubre al alumno las vinculaciones pasado-presente son nuestras).

⁶ Ibidem. P. 188.

⁷ Ibidem. P. 163.

⁸ Anaya. 1º Ciclo. P. 80.

⁹ Ibidem. P. 94.

³ Las citas de los libros de texto utilizados en el presente trabajo se referirán al 1º o 2º ciclo, o bien al 1º o 2º curso, según la opción tomada por la editorial.

⁴ GARCÍA MARTÍN, B.; BARDAVIO, A.; FURIÓ, A.; GRECE, T.; HERNANDO, F.; MORALEJO, P., *Geografía e Historia. El mundo: grandes paisajes. Europa hasta el año mil. Castilla y León. Curso 1º. Secundaria*. Santillana. Madrid, 1996. Pág. 166. Citado a partir de ahora como «Santillana. 1º Curso».

recorre la Península de norte a sur, la gente *acude a comer la cocina de la época*... Si *conservamos* esta memoria de cosas hoy inexistentes, como la gastronomía romana, ¿cómo no conservar la memoria de *lo existente?*¹⁰. Recortes de periódico sobre actos conmemorativos de hechos romanos, comentarios sobre la conservación del patrimonio artístico que nos legó esta civilización, análisis de la ciudad de Mérida e, incluso, documentos, textos e ilustraciones, dedicadas a la influencia de Roma visible actualmente en Castilla y León¹¹.

Hemos hablado, hasta ahora, de significados en la relación pasado-presente. Hablemos de otros significados. Por ejemplo los de las vinculaciones espacio peninsular-espacio europeo. Centrándonos pues en la Península, ¿qué visión se ofrece de nuestra historia Antigua? Es evidente que «no podemos» separarla de Grecia y sobre todo de Roma. No podemos concebir nuestro pasado si no lo encuadramos e incluimos en el interior de ambas culturas. Pero... ¿se hace ello suficientemente explícito? Ciertamente así es: «Hispania fue una de las provincias más romanizadas del Imperio»¹².

La progresiva penetración de los germanos

La penetración progresiva de individuos y grupos germánicos al Imperio supuso la lenta disolución de un Estado que había dominado un extenso territorio dividido administrativamente en provincias, pero fuertemente unificado por una cultura y unas formas de vida comunes. El impacto que generaron los nuevos pobladores de la Europa romana de occidente ¿dejó un rastro similar en todos los territorios anteriormente bajo el dominio de Roma? Y sobre las nuevas divisiones territoriales que surgieron, ¿se siguen aportando significados? Así es como lo vemos reflejado en los textos escolares, que, en forma de interrogantes, favorecen la reflexión del alumno: «Los germanos introdujeron una división política en lo que era el Imperio Romano (identificación espacial), ¿eres capaz de reconocer en la Europa actual las huellas de ese proceso?» (identificación pasado-presente)¹³. También encontramos en los libros cómo estos pueblos aportaron elementos propios de su cultura que se fueron mezclando con la herencia romana (identificación espacial): «Algunas lenguas, como el inglés o el alemán, *derivan directamente* de las lenguas germanas»¹⁴.

La Península, en la misma medida que vamos viendo para Europa, es presentada dentro de este proceso. Esta vinculación al espacio europeo la seguimos encontrando en los libros. En ellos vemos cómo la llegada de los visigodos no se entiende aislada de lo que estaba ocu-

¹⁰ Ibidem. P. 114.

¹¹ Los libros de Santillana para el 1^{er} Ciclo de ESO se refieren a esta Comunidad.

¹² Santillana. 1^{er} Curso. P. 192.

¹³ Anaya. 1^{er} Ciclo. P. 98.

¹⁴ Santillana. 1^{er} Curso. P. 203.

rriendo en el resto de Europa, sino como parte de este proceso del que nunca se desvincula al pueblo visigodo durante sus primeros tiempos: «aunque eran una minoría (los germanos), vencieron a los ejércitos romanos y se constituyeron en reinos: anglos y sajones ocuparon parte de Gran Bretaña; burgundios y francos la Galia; suevos, vándalos y visigodos, Hispania; los ostrogodos Italia»¹⁵. Los visigodos formaban parte, como aliados, del ejército del Imperio, puesto que llegaron a la Península apoyándose en un *foedus* firmado con Roma para someter a los invasores a la autoridad imperial. Cuando el Imperio romano se disolvió se convirtieron en la única autoridad y se dispusieron a crear un Estado propio¹⁶. «Tras un largo recorrido *por toda Europa*, los visigodos se asentaron finalmente en España en los siglos V y VI. Su reino, con capital en Toledo, se mantuvo hasta la llegada de los musulmanes a principios del siglo VIII»¹⁷. Ese recorrido por Europa lo convertía en el pueblo más romanizado de entre los invasores. El libro de SM habla de la estancia previa en las Galias «donde fundaron un reino en la actual ciudad francesa de Tolosa. En el 509, fueron derrotados por los francos y su reino *se trasladó* a la Península Ibérica»¹⁸.

El Islam

La expansión del Islam a principios del siglo VII cambió el panorama político y económico de buena parte de Europa (que ya no era romano), y del Imperio Romano de Oriente, concepto éste (el de la permanencia del Imperio Romano de Oriente) que, sin embargo, no suele conceptuarse de manera adecuada. A nuestro juicio Bizancio aparece en los libros demasiado pronto. «Apenas un siglo después de la muerte de Mahoma, el Islam había incorporado todo el sur del Mediterráneo y el Próximo Oriente». ¿Cómo es este Islam?, ¿es una nueva civilización desvinculada de lo anterior? En los textos es una nueva civilización, es brillante... pero no nace «ex novo», existían en esta brillante civilización aspectos que la ponían en relación con el occidente europeo: esta nueva religión bebía a su vez de las doctrinas de Moisés y de Jesús, y su rica cultura recogía la tradición griega¹⁹.

Aparte de la dedicación en los libros de amplios espacios a la civilización islámica, un lugar importante lo ocupa el Islam Hispano, «en su expansión hacia Occidente, los musulmanes

¹⁵ SÁNCHEZ, J.; SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G.; ZARATE, A., *Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Secundaria* 2. Ed. SM. Madrid, 1997. P. 126. A partir de ahora citado como «SM», puesto que de esta editorial es el único con el que hemos trabajado, ya que se ocupa de los siglos medievales y de la Edad Moderna, que en definitiva es lo que más interesa a nuestro estudio.

¹⁶ Las dos editoriales consultadas recogen del mismo modo estos datos acerca de la Hispania visigoda: Santillana. 1^{er} Curso. P. 206; Anaya. 1^{er} Ciclo. P. 160.

¹⁷ Santillana. 1^{er} Curso. P. 206.

¹⁸ SM. P. 142.

¹⁹ Anaya. 1^{er} Ciclo. P. 124. También en SM. P. 132.

(...) ocuparon rápidamente toda la Península, a la que llamaron al-Andalus, y establecieron su capital en Córdoba»²⁰. «Hispania pasó a ser una provincia del Imperio islámico como antes lo había sido del romano»²¹.

El Islam español por tanto no se explica de manera aislada (no se hará nunca a lo largo de las distintas páginas de los libros) sino que además de aparecer vinculada a Oriente o al norte de África (las invasiones), las conexiones con Occidente también quedan reflejadas. Por ejemplo: «... dentro del vasto mundo islámico, que se extendía desde al-Andalus hasta la India, (los mercaderes musulmanes) se adentraban también en regiones mucho más lejanas, llegando por el este hasta Asia central y China, por el sur hasta el África negra y por el noroeste a la Europa cristiana»²².

La vida en la Edad Media

De nuevo aquí nos encontramos con una Europa medieval como concepto unitario, y no con territorios que aisladamente vivieron sus formas de feudalismo, diferenciación (que podía haber sido una opción de los textos, al menos por lo que a la Península se refiere) que no aparece al hablar de los reinos peninsulares. La Edad Media se concibe como un ámbito cultural europeo, y como tal se explica en los libros, dejando para el estudio de los espacios individualizados solo los fenómenos puramente políticos: reconquista, guerra de los Cien Años, Cisma de occidente...

Valores comunes y arte común

Para comenzar, merece la pena llamar la atención sobre un texto encontrado en el libro de Santillana de 2º curso de la ESO que pone de manifiesto la unidad cultural que a pesar de la llegada de los germanos y la consiguiente desaparición del Imperio, siguió existiendo, más fortalecida si cabe, en la superficie continental: «el cristianismo era la religión mayoritaria de la población europea durante la Edad Media y fue también uno de los elementos que más contribuyó a la formación de una civilización común. La Iglesia era la única institución que superaba las fronteras nacionales y se encontraba presente en todos los países y regiones de Europa»²³.

²⁰ Santillana. 1º Curso. P. 218.

²¹ Anaya. 1º Ciclo. P. 162. Esta idea de al-Andalus como una provincia más del imperio islámico y fruto de la expansión de dicho imperio se repite en todos los libros consultados. Así lo vemos también en las páginas 132 y 133 de libro de SM, donde además un mapa ilustra esta situación de la Península, unida ahora por África y el Mediterráneo con Oriente y separada de Europa por los Pirineos.

²² Santillana. 1º Curso. P. 224

²³ ARDIT, M.; FURIÓ, A.; JUSTE, J. J.; MORALEJO, P., *Geografía e Historia. El mundo: gentes y países. Europa desde el año mil a las revoluciones. Castilla y León. Curso 2º*. Santillana. Madrid, 1997. Pág. 118. Citado a partir de ahora como «Santillana 2º Curso».

Se relacionan explícitamente los factores que definen esta unidad europea: la *Iglesia* controlaba todos los ámbitos de la vida del individuo, las *relaciones feudovasalláticas* determinaban la posición social de cada uno, *los oficios* establecían la ubicación de cada grupo en el campo o la ciudad. Toda Europa vivía en un *mundo común*, el mundo medieval, con unos *mismos valores*, unas mismas *costumbres* y unas mismas *formas de expresión*. Todos estos aspectos se hallan recogidos en nuestros libros de texto de Secundaria, que solo individualizan determinadas ciudades o países cuando adquieren protagonismo al impulsar, precisamente, fenómenos comunes en todo el continente, ya sea en el plano económico, artístico o cultural. La actividad artesanal más importante fue la textil destacando, entre sus centros más importantes Flandes e Italia... y en el comercio las ferias, que atraían a mercaderes de los más remotos lugares, y entre las que destacaron especialmente las de Champagne, en Francia²⁴.

Aparte de las formas de vida, la sociedad de Europa se encontraba unida también por las manifestaciones artísticas. En los libros hemos encontrado explicaciones del románico y del gótico generales, que sin eliminar las peculiaridades de cada zona, destacan lo que de común tienen los distintos edificios que encontramos repartidos por nuestro continente de la época medieval. Así, refiriéndose al románico, encontramos el siguiente texto: «... a pesar de las peculiaridades locales y regionales, el románico presenta una *gran unidad*, y puede ser considerado el *primer arte europeo*»²⁵. Respecto al gótico ocurre algo parecido, (ciertamente, carecería de sentido lo contrario): «el arte gótico nació en el norte de Francia (...), se extendió rápidamente *por toda Europa*. En Francia, las catedrales góticas más importantes y las que sirvieron de *modelo a las demás* fueron las de ...»²⁶.

Enlazando con esto último podríamos detenernos de nuevo para analizar qué tratamiento recibe nuestra historia peninsular en el Medievo frente a lo que sucedía en Europa. En primer lugar, el proceso de urbanización en la España cristiana se vincula al Camino de Santiago, donde se asentaban artesanos y mercaderes, que no siempre eran del territorio peninsular, de modo que aparece nuevamente la interrelación entre las distintas culturas europeas: «muchos de estos artesanos y comerciantes eran *de origen francés* (...); vivían agrupados, solos o mezclados con la población local, en barrios o burgos de carácter comercial»²⁷.

Las ferias en España no tuvieron tanta importancia, a nivel europeo, de no ser por las de Medina del Campo, cuyo crecimiento sin embargo comenzó sólo a destacar a partir del siglo XVI. En el mapa del libro de Santillana, que señala las rutas comerciales del siglo XIII y las ferias principales de Europa, aparece también, incorrectamente, Medina del Campo; sin

²⁴ Anaya. 1º Ciclo. P. 146.

²⁵ Santillana. 2º Curso. P. 126.

²⁶ *Ibidem*. P. 142. Es la única mención en este libro a las obras del gótico español.

²⁷ Anaya. 1º Ciclo. P. 198.

embargo no encontramos en el texto (lógicamente) ninguna mención a ellas. Únicamente al final del libro, en un breve resumen de la historia de Castilla y León desde el año mil hasta el siglo XVIII se vuelve a mencionar estas ferias, aunque al referirse al siglo XVI. Así, después de hablar del florecimiento de las ferias de la región, se lee «entre todas ellas destacó la feria de Medina del Campo. A ella acudían todos los años comerciantes de toda Europa para intercambiar sus mercancías y monedas»²⁸. En el de SM, acertadamente, no encontramos ninguna referencia a ellas (solo se nombran las de Champaña²⁹) y en el de Anaya una frase en el tema dedicado a la España medieval alude sorprendentemente a ellas: «Junto al comercio diario surgieron ferias, de las que sobresalieron las de Medina del Campo»³⁰. ¿Se ve aquí el esfuerzo por vincular el espacio peninsular al europeo tratando de introducir la única feria española de nivel internacional... aunque no fuera de la Edad Media?

El Camino de Santiago fue también un medio de difusión «en la Península de las formas arquitectónicas del *románico pleno* (...). El camino santiagués también desempeñó un importante papel en la *difusión del arte gótico*, aunque no tanto como en el románico, porque ya existían otras vías de relación»³¹. Las vías de relación a que se refiere el texto son sin duda las rutas del comercio, que, como ya dijimos más arriba, superaban las fronteras de cada reino alcanzando todos los rincones de Europa. Pero mientras el románico es explicado unido al Camino de Santiago, en cuanto al gótico español, los libros difieren por lo que se refiere al espacio que le dedican y a la ubicación de tal contenido: así por ejemplo el de Santillana menciona las catedrales de Burgos y León vinculadas al hecho constructor europeo, y después de haber mencionado las más importantes de Europa³², y el de Anaya dedica un epígrafe entero al arte gótico en España, hablando brevemente de la arquitectura religiosa y civil y de la etapa hispanoflamenca o isabelina³³.

Es curioso cómo en el primer caso la vinculación a Europa de este estilo en España se realiza a través de Francia, (cuyas catedrales se corresponden con la primera fase del mismo), y en el segundo caso España aparece relacionada con Europa a través de Flandes, ya en el siglo XV, cuando el gótico daba sus últimos coletazos en el continente.

Sea como fuere España no puede olvidar su relación con Europa, de la que tomó su inspiración en numerosas ocasiones. Curiosamente, en nuestros libros, no se trata al románico y al gótico españoles de una manera especial, más bien al contrario. Esta postura alcanza su

²⁸ Santillana. 2º Curso. En la página 134 aparece el mapa de que hablamos, y en la 243 el resumen sobre la Castilla del siglo XVI, donde encontramos la segunda referencia a estas ferias medineses.

²⁹ SM. P. 160.

³⁰ Anaya. 1º Ciclo. P. 176.

³¹ Ibidem. P. 198.

³² Santillana. 2º Curso. P. 142.

³³ Anaya. 1º Ciclo. P. 202.

máxima expresión en el libro de SM, donde en tan solo media página, y a partir del epígrafe «Dos estilos internacionales: románico y gótico», se describen las características generales de ambos estilos en Europa. En total hay cuatro ilustraciones: las pinturas de San Clemente de Tahull y el claustro de Silos para el románico, y la catedral de Colonia y Notre Dame para el gótico³⁴. Es más, en el tema dedicado a los reinos cristianos peninsulares, un apartado titulado «Estilos artísticos» habla del gótico como estilo «importado de Francia», que «permitió construir inmensas catedrales costeadas por los reyes, los burgueses y los diezmos eclesiásticos. Las catedrales de León, Toledo y Burgos imitaron modelos franceses y en su construcción participaron arquitectos de Alemania y Borgoña»³⁵. Con esto queda patente cómo en todos los aspectos culturales, con destacada manifestación en el arte, los libros de texto no tratan de manera individualizada los matices referentes a la Península. Incluso cuando se ofrecen paradigmas y modelos y cuando se nombran los edificios y obras de arte más destacadas, se ofrecen dentro de un único panorama de análisis en el que lo que destaca (salvo brevísimas precisiones estilísticas) no es lo hispánico, sino lo europeo.

La enseñanza

La enseñanza, en manos de la Iglesia, fue un elemento más que dotaba de unidad al conjunto europeo. En España, como en Europa, existía el mismo sistema y el mismo tipo de enseñanzas: primero el alfabeto y nociones básicas de cálculo y música para pasar después al estudio de las artes liberales, el trivium y el quadrivium³⁶.

Cuando se presenta el nacimiento de las universidades se dice: «una de las primeras escuelas catedralicias organizadas en universidad fue la Sorbona, la Universidad de París, que destacó sobre todo en el campo de las artes y en el de la teología y cuyo modelo pronto se extendería por toda Europa. Otras universidades importantes fueron Bolonia, para el estudio del Derecho; las de Salerno y Montpellier, para la Medicina; y la de Oxford para las Ciencias. En la Península Ibérica destacó la Universidad de Salamanca»³⁷. Nuevamente el fenómeno español se estudia como continuador y consecuencia de un proceso que afectó a toda Europa. También el libro de SM lo manifiesta así: «algunas de las primeras (universidades) fueron las de París, Bolonia, Oxford y Salamanca»³⁸. Incluso, en el libro de Anaya del Primer Ciclo de

³⁴ SM. P. 162 y 163.

³⁵ Ibidem. P. 182.

³⁶ Santillana. 2º Curso. P. 120.

³⁷ Ibidem. P. 137. De nuevo nos encontramos aquí con un mapa que refleja las universidades principales que surgieron en Europa en los siglos XI, XII y XIII. En este momento el gótico ya había empezado a manifestarse también por la superficie europea, dejando como prueba catedrales, abadías e iglesias, cuya distribución y ubicación también se señala en el mapa.

³⁸ SM. P. 162.

ESO, no se nombran más que las universidades extranjeras, sin hacer mención a la de Salamanca.

Los castillos

Pero además de estos edificios, otras huellas arquitectónicas de ese pasado común las encontramos en los castillos, que se estudian como un fenómeno europeo, pese a que uno de nuestros reinos medievales se definiera precisamente por su existencia. «Los castillos son una imagen permanente en toda Europa. Castillos entre las nieblas en las altas tierras de Escocia; castillos estrechos y esbeltos, con agudos conos coronando sus torres, a lo largo del Rhin... Un gran reino de la Europa medieval, en nuestra Península, tomó su nombre precisamente de ellos»³⁹. Castilla fue solo un reino más de la Europa medieval. Ni siquiera en el libro de Santillana, que se refiere a Castilla y León, encontramos explicaciones sobre el castillo medieval desvinculadas de Europa. No solamente Castilla, tierra por excelencia de castillos, sino también Cataluña, donde existen igualmente múltiples ejemplos, reciben mención tan solo como «símbolo de una nueva sociedad, la sociedad feudal», y una prueba más de esa característica del paisaje medieval europeo: «hacia el año mil toda Europa se llenó de castillos, que se convirtieron en el elemento más característico del paisaje del continente. Hasta el punto de que algunas regiones o territorios tomaron el nombre de ellos, como Castilla, *tierra de castillos*, o Cataluña, *tierra de castilans*»⁴⁰. Como vemos, ni aún en estos casos la Península aparece... digamos... «fuera de contexto».

La Reconquista española

Por último, la historia medieval española carecería de sentido si no mencionamos el proceso de Reconquista. Sin embargo, sobre este proceso, aunque no cabe duda que fue un esfuerzo significativo de los reinos españoles, en los libros de texto se destaca que tampoco se llevó a cabo únicamente por peninsulares: «a las nuevas tierras acudía *todo tipo de gentes*, desde guerreros y aventureros (...), hasta nobles, eclesiásticos y comerciantes, algunos de ellos *venidos de fuera* de la Península»⁴¹. Esta existencia de gentes venidas de fuera no se refleja sin embargo en el libro de Anaya del Primer ciclo, ni en el de SM, donde reconquista y repoblación parecen ser procesos que afectaron y protagonizaron con exclusividad los habitantes del Norte peninsular.

³⁹ Ibidem. P. 152. También en SM, en la página 130 se nos habla del «mundo de los castillos», que eran el símbolo de la caballería y del señor feudal.

⁴⁰ Santillana. 2º Curso. P. 116

⁴¹ Ibidem. P. 148.

TIEMPOS MODERNOS

El Estado Moderno

«Las viejas estructuras sociales y económicas de la Edad Media se resquebrajaron y fueron sustituidas por otras. (...) Incluso el poder de príncipes y reyes adoptó fórmulas nuevas; podemos decir que fue entonces cuando nació el Estado moderno»⁴². Pero el surgimiento de los Estados Modernos solo se entiende de nuevo, en nuestros libros, desde el prisma de Europa.

En la Península, sin duda la Monarquía de los Reyes Católicos adquirió una importancia increíble, puesto que modificó las anteriores estructuras sociales y políticas. Los libros incluyen sin embargo esta monarquía dentro de una constelación de reyes europeos autoritarios que implantaron en sus respectivos países una nueva forma de concebir el poder y de organizar la administración del Estado. En el libro de SM, en cambio, no hallamos menciones específicas a otras monarquías europeas ni a otros monarcas; solamente los Reyes Católicos tienen una mención especial, y a ellos se dedica un epígrafe entero. Aún así, tampoco aquí podemos decir que nuestros monarcas aparezcan desvinculados de la realidad europea del momento, puesto que otro pequeño epígrafe anterior permite situar a la española dentro de un proceso general de fortalecimiento del poder real y que dio lugar a las monarquías europeas autoritarias del siglo XVI⁴³.

Respecto al tratamiento que recibe en los libros de texto la monarquía hispánica de estos años del Renacimiento, una cuestión que despierta en nosotros un interés particular es el tema de la Rebelión de las Comunidades de Castilla durante el reinado de Carlos I. ¿Fue una revuelta contra un monarca que, además de ostentar el título imperial, había nacido en Gante y desconocía la realidad de su nuevo reino (una rebelión «hispánica» frente al nuevo espíritu, frente a la «Universitas cristiana» del emperador) o fue más bien el estallido de un conflicto interno donde la llegada de Carlos I con su séquito de flamencos fue únicamente un elemento más que se vino a sumar a una serie de problemas originados por intereses encontrados?

Las interpretaciones difieren de unos libros a otros, las causas señaladas varían. Mientras en el libro de Anaya aparecen como una defensa de los derechos de las clases populares urbanas⁴⁴, en los de SM y Santillana encontramos incluso explícitas causas relacionadas con la llegada de europeos y el control del gobierno de Castilla por parte de los flamencos, aunque

⁴² SM. P. 191. Texto recogido de la introducción al IV Bloque de contenidos: *Europa y su expansión en la Edad Moderna*.

⁴³ Ibidem. P. 194.

⁴⁴ PRATS, J.; CASTELLÓ, J.E.; GARCÍA, M.C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, M.A.; PONGILUPPI, M., *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. Castilla y León. 2º Ciclo*. Serie Nuestro Mundo. Anaya. Madrid, 1999. P. 318. A partir de ahora citado como «Anaya. 2º Ciclo».

es cierto que en ninguno de los casos estudiados se apunta como causa única del conflicto la ocupación de la corte castellana por los flamencos que acompañaban al monarca y mucho menos el hecho de la calidad de extranjero del monarca, que ni siquiera se menciona. En cambio sí se menciona «el hecho del Imperio»: «para lograrla (la Corona Imperial) necesitaba dinero, que intentó sacar de Castilla, que era su posesión más rica. Las peticiones del rey causaron la formación de un frente común entre la nobleza y la burguesía descontentas»⁴⁵.

Solo en SM se alude a la condición de extranjero del monarca... pero no como motivo de la oposición a éste, sino precisamente desde perspectivas positivas para el nuevo rey, justificando la compañía que traía: «... el gobierno, estaba en manos de extranjeros flamencos, personas de confianza del emperador, que había nacido en Gante (Bélgica)»⁴⁶.

Descubrimientos

El descubrimiento de América realmente se sitúa dentro de un contexto global, puesto que «desde el siglo XIV los europeos buscaban nuevas rutas para llegar a Asia»⁴⁷, sin olvidar que «los primeros grandes navegantes fueron los portugueses» y que fueron ellos quienes desarrollaron un nuevo tipo de embarcación más adecuado para la navegación atlántica: la carabela.

En los textos aparecen siempre las expediciones portuguesas como el prólogo del descubrimiento de América. Vemos las primeras expediciones al norte de África, y la llegada en 1487 al Cabo de Buena Esperanza que permitiría más tarde alcanzar la India en 1498⁴⁸. Las consecuencias del viaje de Colón, por otra parte, fueron inmediatas en el contexto europeo: «los monarcas de los reinos atlánticos, apenas supieron del descubrimiento de Colón, ordenaron viajes de exploración a las nuevas tierras. Juan Cabot, al servicio de Inglaterra, alcanzó Canadá en 1497. El portugués Álvarez Cabral llegó a Brasil en 1500»⁴⁹, «en menos de treinta años, de 1492 a 1520, *Europa* (fijémonos, *Europa*) había descubierto el mundo»⁵⁰. España, sorprendentemente para nosotros, *solo fue uno* de los participantes en este proceso. «Los países del occidente de Europa se convirtieron en centros de control de inmensos territorios que habían vivido aislados hasta ese momento»⁵¹; de este modo «mientras los españoles dominaban el Caribe y extensas zonas de Centroamérica y Sudamérica, los franceses colonizaron

⁴⁵ Santillana. 2º Curso. P. 242.

⁴⁶ SM. P. 214.

⁴⁷ *Ibidem*. P. 196. En esta página se mencionan también las expediciones portuguesas hacia el sur, por África hasta Calicut, antes de hablar de la figura de Colón.

⁴⁸ Santillana. 2º Curso. P. 164 y 165.

⁴⁹ Anaya. 2º Ciclo. P. 12.

⁵⁰ Santillana. 2º Curso. P. 165.

⁵¹ SM. P. 196.

Canadá y los holandeses la costa oriental de América del Norte, de donde fueron expulsados por los ingleses; los portugueses controlaron Brasil y mantuvieron posiciones en África y Asia; a su vez, los holandeses acabaron controlando el comercio con Extremo Oriente»⁵²: el mundo quedó *repartido entre los grandes Estados europeos*. Es esta, como decimos, una idea expresa que, antes de este análisis, no podíamos imaginar con tal fuerza de *européismo* en nuestros libros.

El arte renacentista

«El arte del Renacimiento tuvo su origen en Italia en el siglo XV y alcanzó su máximo apogeo en el siglo XVI, extendiéndose por la mayor parte de los países europeos», de nuevo hablamos de un *arte europeo*⁵³. Para España se reservan, naturalmente, algunas páginas que, aparte de la política de los Austrias, exponen con más o menos detenimiento algunas muestras del Renacimiento español que aparecen a lo largo del XVI, con evidente influencia de Italia, pero con rasgos propios procedentes del gótico y mudéjar. Así por ejemplo el de Anaya dedica al Renacimiento dos páginas enteras, con ilustraciones de la Fachada de la Universidad de Salamanca, El Escorial, y El Martirio de San Mauricio del Greco... Pero las páginas dedicadas al Renacimiento italiano son en cambio cuatro, que incluyen siete ilustraciones de las obras cumbre italianas, a las que hemos de sumar dos páginas más al final del tema, donde encontramos una pequeña monografía sobre Miguel Ángel y su obra⁵⁴. En el libro de Santillana, la presencia europea es mucho más fuerte. Apenas encontramos ejemplos del Renacimiento español, de no ser por la monografía sobre El Escorial que vemos al final del Tema 14, dedicado a la *Hegemonía española*⁵⁵. Tampoco en el de SM, donde incluso se obvian comentarios sobre este tema, que aparentemente pasó de largo por nuestro país. Tan solo aparecen dos ilustraciones del arte español del siglo XVI aunque sin comentarios que per-

⁵² Anaya. 2º Ciclo. P. 12 y SM. P. 196.

⁵³ Aunque este texto está tomado del libro de Anaya del 2º Ciclo de ESO (P. 94), comentarios similares encontramos en todos los demás: Santillana. 2º Curso. P. 174 y SM P. 200. La vinculación a Italia está mucho más presente que la expresión de este nuevo estilo artístico en nuestro propio país.

⁵⁴ Anaya. 2º Ciclo. Estas informaciones se observan en el Tema 6 *El arte en la Edad Moderna*, que va desde la página 92 hasta la 113. En las páginas 106 y 107 se incluye un breve recorrido por el Renacimiento y el Barroco en Castilla y León, puesto que el libro alude a esta Comunidad, que no hemos contabilizado puesto que no se refieren al conjunto español además de que la extensión de sus textos y el número de sus ilustraciones (4) no resultan especialmente significativos.

⁵⁵ Santillana. 2º Curso. P. 198 y 199. También encontramos en este tema una monografía de Sevilla, donde entre sus tres ilustraciones dos recogen muestras de ese renacimiento español (*Puerto y ciudad de Sevilla*, de Sánchez Coello, y la Casa de Pilatos, palacio del siglo XVI), aunque no se las menciona como obras renacentistas en los comentarios que las acompañan, razón por la que tampoco las hemos considerado al hablar de la dedicación del libro al Renacimiento Español.

mitan ubicarlas en su momento artístico. Estas ilustraciones son una fotografía de El Escorial y el cuadro del *Puerto y ciudad de Sevilla* de Sánchez Coello⁵⁶.

El camino de la intolerancia: inquisición y protestantismo

En los libros los intentos de reforma del dogma católico ocupan un espacio destacado. Si bien la atención que prestan a la Reforma y a la Contrarreforma es similar, encontramos matices diferentes cuando hablan de la intolerancia religiosa. Indudablemente fue un fenómeno europeo, y así se refleja en todos los textos: «Europa vivió un auténtico clima de intolerancia»⁵⁷ como resultado de la nueva «división de Europa en diversas religiones (que) fue consecuencia principal de la Reforma. Dentro de cada país no se toleraron disidencias religiosas». Sin embargo los ejemplos de intolerancia se refieren a España y los príncipes alemanes, mientras el resto de países europeos no reciben mención.

A continuación de la última cita leemos: «A mediados del XVI triunfó la idea de que los súbditos estaban obligados a abrazar la religión de su rey; el resto de las religiones quedaban prohibidas. Por ejemplo, en los principados alemanes que adoptaron el luteranismo, los católicos eran perseguidos; mientras en España, el Tribunal de la Inquisición castigaba a musulmanes, judíos y protestantes»⁵⁸. No se hacen en este libro (el de Santillana) más menciones a dicho Tribunal (sorprendentemente, ni siquiera a finales de la Edad Media), que aunque fue un elemento común de control dentro del catolicismo aparece solo vinculado a España a través de esa breve referencia.

También en SM la única referencia a la intolerancia inquisitorial aparece en las páginas dedicadas a España y concretamente al hablar de la monarquía de Felipe II, como si la lucha contra los protestantes fuese un proyecto típicamente español: «uno de los problemas de Felipe II fue evitar que las ideas de la Reforma protestante se introdujeran en España. Para ello se prohibió que los españoles estudiaran en universidades extranjeras y las autoridades religiosas controlaron la posible propagación de ideas protestantes, mediante la censura y la Inquisición».

Ciertamente la intolerancia adquirió en nuestra Península un radicalismo mayor que la llevó a manifestarse de las formas más crueles. Pero no cabe duda de que el dogma católico que trató de defender tuvo en el continente otros baluartes, que si bien no se manifestaron de

⁵⁶ SM. P. 209 y 217 respectivamente. La dedicación al Renacimiento italiano es mucho mayor que a España, dos páginas enteras (200 y 201) en pleno desarrollo del tema. Pero tampoco es especialmente significativa si tenemos en cuenta que una de esas páginas recoge un estudio de la obra *La Escuela de Atenas* de Rafael. En la página 206 aparecen cinco ilustraciones, todas ellas de obras renacentistas italianas, excepto una, *El matrimonio Arnolfini* de Van Eyck. Esta es la única muestra del Renacimiento europeo.

⁵⁷ SM. P. 198.

⁵⁸ Santillana. 2º Curso. P. 179.

igual forma, eran también símbolo de intolerancia. Sólo entresacando ideas a lo largo de los textos dedicados a cuestiones religiosas podemos ver que este sentimiento de rechazo hacia religiones diferentes a la oficial del Estado fue realmente algo común a toda Europa, puesto que también «los príncipes protestantes impusieron esta religión (la protestante) a sus súbditos»⁵⁹.

El Antiguo Régimen: Absolutismo y monarcas absolutos

Durante el siglo XVII aparecen las denominadas Monarquías absolutas frente a las Monarquías Autoritarias del XVI. El absolutismo, nuevamente, no se entiende si no es dentro del contexto europeo. En este caso, además, hemos de tomar el ejemplo de Francia ya que «la monarquía francesa de Luis XIV fue el máximo ejemplo del absolutismo»⁶⁰. De hecho es esta monarquía la única que sirve de pretexto en algunos libros para explicar la nueva teoría del poder. «En Francia, durante el reinado de Luis XIII (1610-1643) se desarrollaron, por primera vez en Europa, formas políticas claramente absolutistas. (...) Luis XIV de Francia reinó entre 1661 y 1715 y fue el rey absoluto por excelencia. Debido a su papel central y totalizador se le conoció con el nombre de «Rey Sol». A él se atribuye la célebre frase «el Estado soy yo». Todo el poder, legislativo, ejecutivo y judicial, se concentró en sus manos y lo ejerció de manera despótica»⁶¹. En todos los libros que hemos utilizado, la figura de Luis XIV merece una consideración especial ocupando un espacio importante, incluso el único, como ocurre en el libro de 2º curso de ESO de Santillana, que tras explicar la política interior y exterior del «Rey Sol» menciona brevemente el intento fallido del absolutismo en Inglaterra⁶². Algo similar pasa en el libro de SM, donde Francia e Inglaterra aparecen como ejemplos únicos del absolutismo pero se exponen con mayor amplitud la oposición del Parlamento inglés al monarca, que finalmente tuvo que jurar una Declaración de Derechos en 1689⁶³.

Por el contrario, los monarcas españoles del siglo XVII no solo no reciben la misma dedicación sino que además, y ello no tiene explicación, *no se les vincula al absolutismo europeo*, a pesar de que indudablemente eran también representantes de esta política⁶⁴. En el libro

⁵⁹ SM. P. 214.

⁶⁰ Ibidem. P. 226.

⁶¹ Anaya. 2º Ciclo. P. 44.

⁶² Santillana. 2º Curso. P. 204.

⁶³ SM. P. 226. En la 227 hallamos dos documentos que amplían la información referida a estas cuestiones: *Luis XIV explica su poder para la instrucción de su sucesor, Delfín (1666)* y la *Ley de supresión de la monarquía inglesa* acompañados de dos imágenes: una pintura de Luis XIV acompañado de su Corte y un grabado del tribunal que condenó a muerte a Carlos I de Inglaterra. Resultan sumamente ilustrativas de las diferencias que empezaban a surgir entre Inglaterra y el resto de Europa.

⁶⁴ En Anaya 2º Ciclo, P. 28, al final de un párrafo titulado «Reyes poderosos», se resumen en unas pocas líneas las principales acciones políticas de los últimos Austrias: Felipe III, Felipe IV y Carlos II. Santillana en cambio

de SM, en cambio, aunque se dedica muy poco espacio a la política de estos monarcas, se habla del valimiento como causa del declive de la monarquía hispánica. El sistema de validos, en la explicación del absolutismo que se realiza en páginas anteriores, había sido señalado como una de las características de las monarquías absolutas: «en algunas ocasiones, los monarcas absolutos depositaron su confianza en privados o validos, personas muy cercanas al rey que influyeron poderosamente en las decisiones de Estado. El cardenal Richelieu fue el privado de Luis XIII de Francia y tuvo en sus manos las riendas del poder». Del mismo modo, el duque de Lerma y el conde-duque de Olivares fueron quienes detentaron realmente el poder en el siglo XVII⁶⁵.

¿Por qué los reyes absolutos «son» los europeos, y «no son» los españoles?, ¿podemos interpretar este hecho de una manera subliminal?, ¿no puede ser que la monarquía absoluta de Francia se identifique con el brillo del poder y con la preeminencia de Europa, y el declive español en esta época (sin quererlo) hace que repugne a nuestros autores vincular a los Austrias menores (y sus validos) con lo que el absolutismo representa en los textos? En todo caso, ¿no podría haber un epígrafe en nuestros textos de «el estilo del absolutismo español a través de los validos»?

El Barroco

El Barroco español se desarrolla dentro del espíritu contrarreformista que afectó a la Europa católica. «Se trata de una arquitectura monumental y grandiosa que muestra en todo su esplendor la gloria de la Iglesia y el poder del monarca»⁶⁶. Incluso en el libro de Santillana de 2º curso, el Siglo de Oro español constituye un apartado dentro de otro más extenso cuyo epígrafe es «El arte barroco católico»⁶⁷. El de Anaya tiene dos páginas para explicar el barroco español, justo después de haber hablado más ampliamente del europeo, a lo largo de 4 páginas, tres de las cuales están llenas de ilustraciones. Esta dedicación al arte español se completa con unas páginas sobre Castilla y una monografía al final del tema que profundiza en la figura y obra de Velázquez⁶⁸.

En el caso de SM la obra del Barroco español se estudia prácticamente en todo el tema 15, dedicado a la caída del imperio español, ya que desde el apartado introductorio hasta el final, (donde se incluye también una monografía de dos páginas sobre Velázquez), las ilustraciones

dedica dos páginas (206-207) los reinados de estos reyes y a la preparación del camino hacia la guerra por la sucesión del trono en España.

⁶⁵ SM. P. 226 y 244, donde se habla del valimiento.

⁶⁶ Ibidem. P. 248.

⁶⁷ Santillana. 2º Curso. P. 208.

⁶⁸ Anaya. 2º Ciclo. Tema 6, donde se explica el barroco europeo, p. 100-103; el barroco español, p. 104-105, el barroco en Castilla, p. 106-107, y Velázquez, p.110-111.

que acompañan al texto son obras de algunos de nuestros más grandes pintores barrocos, que dado el realismo que se reflejaba en sus pinturas, favorecen la comprensión en el alumno de la crisis económica y política que vivió España en un momento, sin embargo, de esplendor cultural⁶⁹.

CONCLUSIÓN

Parece evidente, tras este sucinto análisis, que la historia que se ofrece a los alumnos de ESO en España, no sólo no olvida que Europa es su mejor referente, sino que partiendo siempre de ella y de ese pasado común, dota de sentido a esas peculiaridades nacionales que surgieron al hilo de un proceso homologable. Esas peculiaridades que aparecen en los libros, por tanto, casi nunca se centran en España, sino que aluden casi siempre también a otros países y ciudades europeas.

En fin, podríamos afirmar que la historia que aparece en los libros de texto españoles no es una historia aislada y nacionalista, desvinculada de Europa, sino una historia europea a través de la cual se explican las circunstancias específicas que vivió España a lo largo de ese pasado común.

⁶⁹ SM. Tema 15 *El declive del Imperio español*. P 240-255.

ACTITUDES ANTE IDENTIDADES Y TERRITORIOS

España: autonomías

LAS PRECONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA A CATALUÑA

Cecília Llobet Roig y Carme Valls Cabrera

Universitat Autònoma de Barcelona
Cecilia.Llobet@uab.es / Carme.Valls@uab.es

Se analizan las preconcepciones de seis grupos de estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, sobre el sentimiento de pertenencia a Cataluña. Se parte del análisis de un cuestionario que, al inicio del curso académico, contestan los alumnos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales que imparten las autoras. El cuestionario tiene el objetivo de conocer las preconcepciones de los alumnos sobre las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una de las proposiciones hace referencia al tema de la identidad y nacionalidad catalanas, esta proposición las autoras la consideran importante por dos razones: por la relevancia que concede el Currículum de la Generalitat de Cataluña al sentimiento de pertenencia a la nación catalana, porque el concepto clave de identidad-alteridad es un concepto que tiene entidad en el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales que desarrollan las autoras.

* * * *

INTRODUCCIÓN

Una de las principales finalidades de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales es, a nuestro entender, la educación para la ciudadanía, una ciudadanía que tenga en cuenta la especificidad de los diferentes grupos que la configuran a diferentes niveles: la comunidad local, la nacional y la planetaria. Para ello es necesario reflexionar sobre uno de los conceptos clave de las Ciencias Sociales, identidad-alteridad. Este concepto comporta (BENEJAM y otros, 1996), el autoconocimiento y la autoaceptación de uno mismo, así como el autoconocimiento y la autoaceptación y respeto de los demás.

La reflexión sobre la identidad implica la concienciación sobre las propias raíces y la adquisición de puntos de referencia para ubicarse en el entorno social al que se pertenece, así como la adquisición de los instrumentos necesarios para ubicarse en el mundo. Un mundo que cada vez tenemos más cerca gracias a las TIC, que desconocen fronteras y nos permiten conocer y ser conocidos, comprender y ser comprendidos. Los currícula de Ciencias Sociales para el siglo XXI, entre otros objetivos deberán tener presente que han de formar ciudadanos que serán miembros de comunidades cada vez más marcadas por la diversidad y complejidad, al mismo tiempo que el concepto de ciudadanía será cada vez más universal.

El Currículum de Educación Primaria de la Generalitat de Catalunya (1992) define como una de las capacidades que deben desarrollar los alumnos durante esta etapa educativa, la de «*Conèixer els trets fundamentals de Catalunya en els seus aspectes naturals, socials, culturals i històrics, en tant que medi definidor de la identitat nacional i personal i progressar en el sentiment de pertinença al país*». Esta idea aparece también en uno de los objetivos específicos del Área del Conocimiento del Medio Social y Cultura, «*Reconèixer i explicar esdeveniments, llocs, símbols, monuments, personatges, institucions del passat i del present, definidors de la geografia, la història de Catalunya i de la seva realitat social, territorial i nacional, que li permetin progressar en el sentiment de pertinença al país*». (1992). Asimismo de los 56 Objetivos Terminales del Área, 21 hacen referencia a unas escalas territoriales concretas. De estos 21 objetivos terminales, 17 se refieren al territorio de Cataluña, 3 a Cataluña, España, Europa y el mundo y 1 a Cataluña, España i Europa.

Ante un Currículum de estas características, nuestra postura es crítica, en el sentido que creemos que la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales, si bien deben desarrollar en el alumno un sentimiento de pertenencia a un determinado territorio, este sentimiento, como plantea el informe DELORS (1996), no debe servir para fortalecer las identidades nacionales poniendo de relieve las diferencias, sino que debe potenciar la aceptación de la diferencia, su reconocimiento, comprensión y valoración positiva, lo cual solo se puede conseguir a través de un conocimiento que no se limite al estudio del entorno más próximo. Los alumnos de Educación Primaria están capacitados para comprender, a través de la comparación, otras realidades además de la propia, realidades alejadas en el espacio y en el tiempo y para formularse preguntas y encontrar respuestas a cómo es el mundo, porqué es así, cómo podría ser, qué puedo hacer yo.

LAS PRECONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES. EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA A CATALUÑA

Consideramos fundamental conocer las preconcepciones o ideas previas que tienen nuestros alumnos sobre las finalidades educativas de las Ciencias Sociales, éstas han de ser, como dice

PAGÈS (1996), el punto de partida de cualquier formación inicial. En consecuencia, cada año al iniciar el curso académico, pedimos a nuestros estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.A.B. que contesten un cuestionario para conocer cuales son sus concepciones previas sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa educativa para la que se preparan.

A partir del curso 1998-1999 optamos por el Q.Sort., que a nuestro parecer es un instrumento muy útil que puede usarse en situaciones muy diversas y que sirve perfectamente para determinar las actitudes o representaciones que se hacen los diferentes componentes de un grupo sobre determinados temas, en este caso los objetivos o finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil y en Educación Primaria. Asimismo este instrumento además de dar resultados generales del grupo clase, permite que cada alumno pueda identificarse por sí mismo con respecto a los demás.

En nuestro Q.Sort incluimos siempre alguna pregunta o referencia al tema del sentimiento de pertenencia a la nacionalidad catalana, dada la atención que concede a estas nociones el Currículum de la Generalitat de Cataluña, y también por la importancia que concedemos nosotras a los conceptos de identidad-alteridad en el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los resultados que analizamos en nuestra comunicación se refieren a seis grupos que representan un total de 180 alumnos. En el curso 1998-1999 el Q.Sort se pasó a un total de 86 alumnos: 18 pertenecientes a la Especialidad de Educación Infantil, 25 a Educación Primaria y 43 a Educación Física. En el curso 1999-2000 lo contestaron 71 alumnos: 30 de Educación Primaria y 41 de Educación Infantil. En el presente curso, 2000-2001 lo han contestado 23 alumnos de Educación Primaria.

Comentaremos los resultados obtenidos en los diferentes grupos, pero nuestra comunicación se centrará más en el estudio y análisis de los resultados obtenidos en el curso 2000-2001, dado que con estos alumnos no nos hemos limitado a analizar los resultados, sino que hemos intentado indagar sobre algunas de las posibles razones de sus respuestas.

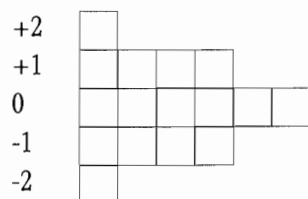
El Q.Sort: proposiciones o ítems

Para construir nuestro Q.Sort elaboramos 16 proposiciones o ítems (figura 1). En esta comunicación solamente analizaremos una de ellas, la que hace referencia al tema de la nacionalidad catalana, en concreto el ítem nº 10 *Adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana*.

Figura 1.

1. Lee la siguiente lista de finalidades de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil o en Educación Primaria y rellena las casillas de más importante (+2) a menos importante (-2).

1. Adquirir conocimientos históricos y geográficos.
2. Despertar el espíritu crítico, ser más reflexivo y solidario.
3. Adquirir conocimientos sobre la organización de la sociedad.
4. Preparar a los alumnos para que sean capaces de seguir estudios posteriores.
5. Desarrollar el pensamiento lógico, entender las causas y las consecuencias que provocan un hecho determinado.
6. Interesarse por todo lo que sucede a nuestro alrededor, y cuestionarse algunas informaciones y opiniones, tanto propias como de otras personas.
7. Desarrollar una escala de valores, emitir juicios, utilizando argumentos propios y contrastados.
8. Ayudar a los alumnos a conocer de forma objetiva los hechos históricos y sociales más importantes de nuestro pasado.
9. Aprender a participar, a exponer y a defender las propias opiniones y ser consecuentes con ellas.
10. ADQUIRIR CONCIENCIA DE PERTENECER A LA NACIÓN CATALANA.
11. Ayudar a desarrollar las habilidades cognitivo-lingüísticas propias de las Ciencias Sociales para comunicarse con los demás.
12. Conocer, comprender y actuar en el mundo en el que le ha tocado vivir y ayudarlo para que llegue a cuestionarse y a interpretar las razones que han hecho que el mundo sea como es y no de otra manera.
13. Adquirir un buen nivel cultural.
14. Ayudar a los alumnos a conocer su medio más cercano.
15. Valorar el medio ambiente a partir de los conocimientos adquiridos, considerándolo en sus dimensiones naturales, histórico-artísticas y estéticas.
16. Ayudar a los alumnos a orientarse en el espacio a partir del cuerpo, de otros puntos referenciales del entorno y de los códigos usuales de representación.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. El curso 1998-1999.

En Educación Primaria (figura 2), con 25 alumnos, el ítem 10 obtuvo una valoración negativa (-1), quedando penúltimo. El ítem 4 *Preparar al alumnado para que sea capaz de seguir estudios posteriores* fue el menos valorado (-2). Pero lo más sorprendente de este grupo fue la diversidad y contrastes que hubo en torno a la valoración del ítem 10 que fue de un +2 a seis -2.

Resultados: 1 alumno (+2), 3 (+1), 5 (0), 10 (-1) y 6 (-2). Es interesante constatar que el 64% del grupo dio una valoración negativa al ítem 10, y solamente un 16% lo valoró de forma positiva.

Figura 2.

+2	12						
+1	14	6	2	8			
0	9	3	15	7	1	16	
-1	13	5	11	10			
-2	4						

En Educación Infantil (figura 3), un grupo de 18 alumnos, el ítem 10, al igual que en Educación Primaria, quedó en el penúltimo lugar con una valoración negativa (-1). Pero en este grupo hubo una gran diferencia entre el ítem 4 (-26) que obtuvo la intensidad más baja y el ítem 10 (-9), hecho que no se daba en el grupo anterior en el que los dos últimos ítems, el 10 y el 4, quedaban muy igualados. Además en este grupo de Educación Infantil el ítem 10 (-9) se encuentra más cerca del ítem 11 *Ayudar a desarrollar las habilidades cognitivo-lingüísticas propias de las Ciencias Sociales*. (-6) que ha quedado en el antepenúltimo lugar.

Resultados: 3 alumnos (+1), 6 (0), 6 (-1), y 3 (-2). A partir de estos resultados podemos constatar que en este grupo no hay tanta diversidad en el momento de valorar el ítem 10 como en Educación Primaria, pero aún así el 50% de la clase le da una valoración negativa. Solamente un 16,5% lo valora positivamente.

Figura 3.

+2	12						
+1	6	2	14	5			
0	9	15	1	7	13	8	
-1	3	11	16	10			
-2	4						

En *Educación Física* (figura 4), con 43 alumnos, el ítem 10 es el que ha quedado en último lugar con la intensidad más baja (-2). Ha obtenido un -45 mientras que el ítem 4 que ha quedado en el penúltimo lugar ha obtenido un -35.

Resultados: 1 alumno (+2), 1 (+1), 10 (0), 16 (-1), y 15 (-2). En esta especialidad un 72% de la clase da una valoración negativa al ítem 10, y un 34,5% le da la intensidad más baja (-2). Únicamente un 4,5% (2 alumnos) le da una valoración positiva.

Figura 4.

+2	12					
+1	5	9	6	2		
0	14	7	3	8	13	16
-1	15	11	1	4		
-2	10					

CONCLUSIONES

En las tres especialidades el ítem 10 ha sido valorado de forma muy negativa, especialmente en Educación Física, en la que ha quedado en último lugar, con la intensidad más baja (-2). El 72% de los alumnos de este grupo le han dado una valoración negativa mientras que en Educación Primaria ha sido el 64%. El grupo más equilibrado ha sido el de Educación Infantil, aunque el 50% de los alumnos da también una valoración negativa al ítem 10.

2. El curso 1999-2000

En este curso el Q.Sort se pasó solamente a dos grupos, uno de la Especialidad de Educación Infantil y otro de Educación Primaria.

En *Educación Primaria* (figura 5), con 30 alumnos, el ítem 10, al igual que en el curso anterior, quedó en penúltimo lugar con una valoración negativa (-1). En último lugar quedó también el ítem 4 (-41).

Resultados: 1 alumno (+1), 6 (0), 15 (-1), y 8 (-2). La valoración del ítem 10 es muy negativa en este grupo de Educación Primaria. El 76,6% de la clase y en especial el 26,5% (-2) tiene una visión muy negativa del tema de identidad y nacionalidad catalanas. Solo el 3% (1 alumno) lo valora de forma positiva.

Figura 5.

+2	12					
+1	2	7	15	6		
0	1	3	11	5	9	16
-1	13	14	8	10		
-2	4					

En *Educación Infantil* (figura 6) con 41 alumnos el ítem 10 ocupa también el penúltimo lugar (-21), pero a una gran distancia del ítem 4 (-63) que ha quedado en último lugar con la intensidad más baja (-2). Al igual que en el curso anterior de Educación Infantil el ítem 10 ha quedado más cerca del ítem 11 (-17).

Resultados: 2 alumnos (+1), 21 (0), 13 (-1) y 5 (-2). En este grupo domina una visión muy neutra respecto al tema de la identidad y nacionalidad catalana ya que más de la mitad de la clase, exactamente el 51,2% se ha decidido por la opción 0. Ahora bien, solamente ha habido un 4,8%, es decir, dos alumnos que le han dado una valoración positiva (+1), frente al 44% que lo valora negativamente.

Figura 6

+2	12					
+1	6	14	15	7		
0	15	2	9	16	8	3
-1	13	11	1	10		
-2	4					

CONCLUSIONES

Al igual que en el curso anterior el ítem 10 ha sido valorado de forma negativa (-1), quedando también en el penúltimo lugar, por delante del ítem 4 (-2). Si comparamos las dos especialidades podemos constatar que en los dos cursos la valoración del ítem 10 es más negativa en Educación Primaria con un 64% (curso 1998-1999) y 76,6% (curso 1999-2000) frente a un 50% (1998-1999) y un 44% (1999-2000) de Educación Infantil.

3. El curso 2000-2001.

En este curso el Q.Sort se pasó solamente a 23 alumnos de la Titulación de Educación Primaria. Los resultados obtenidos son muy parecidos a los de los dos otros cursos anteriores de esta misma especialidad (figura 7).

Figura 7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
-1	+1	-1	-2	+1	+1	+1	-1	0	0	0	+2	-1	0	0	0
-1	0	0	-2	+1	0	+1	0	+1	-1	0	+2	-1	+1	0	-1
0	0	-1	-1	0	+1	0	+1	0	-1	0	+2	-1	+1	-2	+1
-2	0	+1	-1	0	+1	+1	-1	0	+2	0	0	-1	0	-1	+1
+1	0	0	-1	+2	+1	0	+1	+1	-1	0	0	-1	0	-2	-1
0	+1	0	-1	0	+2	-1	+1	0	+1	-2	+1	0	0	-1	-1
-1	0	-1	-2	+1	0	+1	0	+1	-1	-1	+2	0	0	0	+1
0	0	-1	-1	0	+1	0	-2	0	-1	-1	+1	+1	+2	+1	0
-1	0	+1	-1	0	+1	0	+1	0	-2	0	+2	-1	0	-1	+1
+1	0	0	-2	+2	+1	+1	0	0	-1	0	-1	-1	+1	0	-1
-1	+1	+1	-2	0	+1	+1	-1	0	-1	-1	+2	0	0	0	0
0	+1	0	-2	+1	+1	+1	0	0	-1	-1	0	-1	+2	-1	0
0	+2	+1	-1	0	+1	-1	-1	+1	-2	0	+1	-1	0	0	0
+1	0	0	+2	-1	+1	0	-1	-1	0	-1	+1	0	0	-2	+1
-1	0	0	-2	0	+2	+1	-1	0	0	+1	-1	-1	+1	0	+1
0	+1	-1	0	0	+1	+1	0	+2	-2	+1	0	-1	0	-1	-1
-1	+2	0	-1	+1	0	+1	0	+1	-2	0	+1	0	-1	0	0
-1	0	0	-1	+1	0	0	0	+2	-2	-1	0	-1	0	+1	0
+1	0	+1	0	0	0	-1	0	-1	-1	-2	+2	-1	+1	0	+1
0	-1	+1	-1	0	+1	-1	+1	0	-2	0	+1	0	0	-1	+2
+2	+1	+1	0	0	+1	0	+1	0	0	0	-2	-1	-1	-1	-1
-1	+1	0	-2	+1	+2	-1	-1	+1	-1	0	+1	0	0	0	0
-1	0	+1	0	+1	0	0	-1	0	-1	-2	+2	+1	+1	0	-1
-6			-24				-4		-20	-10		-12		-11	
+10	+3		+11	+20	+5		+8			+19		+8		+2	
-6	+10	+3	-24	+11	+20	+5	-4	+8	-20	-10	+19	-12	+8	-11	+2

Si analizamos los resultados podemos comprobar como también la valoración del ítem 10 es muy negativa: 1(+2), 1 (+1), 4 (0), 1 (-1) y 6 (-2). Ello nos indica que un 74% de alumnos de este grupo considera este objetivo o finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales poco importante, quedando en penúltimo lugar (-1), por delante del ítem 4, al igual que los anteriores cursos de Educación Primaria y Educación Infantil. (figura 8).

Figura 8.

+2	6														
+1	12	5	2	9											
0	14	7	3	16	8	1									
-1	11	15	13	10											
-2	4														

Este curso quisimos averiguar el porqué de una valoración tan negativa del ítem 10 y decidimos pasar un cuestionario (figura 9) a los alumnos para conocer: su lugar de nacimiento, el de sus padres y abuelos, la lengua habitualmente utilizada, su sentimiento de pertenencia y para que explicaran si estaban de acuerdo o no con los resultados obtenidos en su clase por el ítem 10.

Figura 9

Ciències Socials i la seva didàctica.

Curs 2000-2001.

1. Lloc de naixement. Catalunya: població

comarca

Fora de Catalunya: població

Comunitat Autònoma

2. Lloc de naixement

pare:

mare:

3. Lloc de naixement dels avis paterns. Avi:

Avia:

4. Lloc de naixement dels avis materns. Avi:

Avia:

5. Llengua utilitzada:

6. Com te sens. Català/na.

Català/na - espanyol/a.

Espanyol/a.

Espanyol/ a- català/na.

7. Resultats del Q.Sort. El ítem nº 10 del Q.Sort sobre les Finalitats o objectius de les Ciències Socials a Educació Primària feia referència al tema de la identitat catalana: Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana. La seva valoració ha sigut negativa (-1), i ha quedat en el penúltim lloc. Estàs d'acord amb els resultats del grup classe?

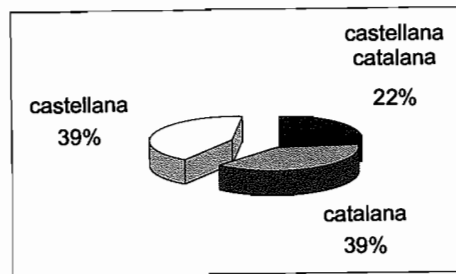
8. Per què penses tu que ha tingut una valoració tant negativa?

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Los 23 alumnos del grupo han nacido en Cataluña (16 en el Barcelonés, 3 en el Vallès Occidental, 3 en el Bages y 1 en el Gironès). El 39,3% (9 alumnos) son de primera generación, el 13,3% (3) son de segunda generación, y el 21,1% (5) de tercera generación. El 26,3% (6) restante tienen o bien el padre (4) o la madre (2) de origen catalán.

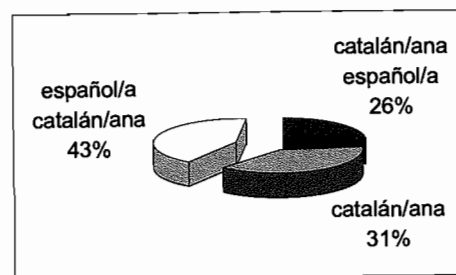
En cuanto a la lengua (*figura 10*) el 39% (9) utilizan habitualmente la castellana, otro 39% (9) la catalana y el 22% (5) utilizan indistintamente la catalana y la castellana. Hay que destacar, no obstante, que todos los cuestionarios se han contestado en lengua catalana. En nuestra Facultad la mayoría de asignaturas se imparten en lengua catalana, la lengua utilizada en nuestras clases de Didáctica de las Ciencias Sociales es la catalana, y la lengua utilizada en los centros de Educación Primaria donde se realiza el Prácticum es el catalán. Esta situación lingüística nunca ha comportado ningún tipo de problema. Esto demuestra que el 39% de alumnos de la clase que en su relación familiar y con los amigos utilizan habitualmente la lengua castellana, conocen y dominan la lengua catalana y la utilizan como medio de comunicación en la relación docente.

Figura 10. Lengua utilizada por los alumnos



En cuanto al sentimiento (*figura 11*) de pertenencia, el 43% del grupo (10) se siente español/a-catalán-ana, el 31% (7) se siente únicamente catalán/ana y el 26% (6) piensa que se siente catalán/ana-español/a. Los alumnos de sentimiento catalán son conscientes de esta realidad y uno de ellos comenta en su cuestionario; «Yo pienso que la mayoría de los alumnos de la clase se siente más español/a que catalán/ana, y por tanto no piensan que las Ciencias Sociales tengan como finalidad el adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana.».

Figura 11. Sentimiento de pertenencia



En cuanto a los resultados del Q.Sort por lo que respecta al ítem 10, la mayoría del grupo, el 61% (14), está de acuerdo, frente al 39% (9) que muestra su desacuerdo. Ahora bien, dentro de las respuestas afirmativas las hay muy diversas. Algunos alumnos contestan afirmativamente sin argumentar el porqué; otros piensan que la escuela no debe insistir en el tema de la nacionalidad catalana, «Pienso que hay otros valores más importantes en el estudio de las Ciencias Sociales, y éste se ha de formar individualmente a lo largo del tiempo»; otros creen que estos resultados se deben únicamente a que en la lista de finalidades de las Ciencias Sociales había otras muchas más importantes, por tanto es lógico para estos estudiantes que el ítem 10 quede en penúltimo lugar «Hay objetivos mucho más importantes que el de adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana».

El 39% de alumnos que están en contra de los resultados del ítem 10 argumentan sus respuestas en un sentido parecido al de estos dos alumnos: «No estoy de acuerdo porque creo que es muy importante saber de donde eres y a donde perteneces.» o «Si estamos viviendo en Cataluña y hemos nacido en esta tierra hemos de tener conciencia de pertenecer a la nación catalana.»

En la última pregunta del cuestionario las respuestas han sido muy variadas. La mayoría de alumnos, 56,5% (13), piensa que el penúltimo lugar del ítem 10 se debe en gran parte a que en la lista había otras finalidades que eran mucho más importantes que la 10: «Creo que es un tema importante pero había finalidades mucho más importantes y era difícil escoger.» o «Creo que hay cosas en la vida más importantes que tener conciencia de pertenecer a la nación catalana, como por ejemplo la solidaridad, el respeto a los demás.»

El 13% (3) de los alumnos piensa que puede ser debido al hecho de que su familia ha nacido fuera de Cataluña y por tanto no se siente sensibilizada por este tema: «En la clase hay muchos alumnos con familias nacidas fuera de Cataluña y en consecuencia no hemos crecido en un ambiente preocupado por el tema de la identidad catalana». Para el 8,5% de los alumnos (2) la baja valoración del ítem 10 se debe a que los alumnos de la clase no están interesados por estos temas: «Los alumnos en general no dan mucha importancia a estos temas de identidad.». Solamente el 4,25% (1) cree que esta valoración tan negativa se debe a que se asocia nacionalismo con terrorismo y violencia.

Los alumnos que tienen como primera lengua el catalán y que se identifican más con el tema de la identidad catalana son los que se han mostrado más sensibilizados por esta problemática. Los demás alumnos han contestado el cuestionario pero no han mostrado excesivo interés por el tema ni por los resultados del ítem 10. Como dice un alumno: «Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales son muy amplias y creo que se han de priorizar otros objetivos más importantes que el tema de la nacionalidad.».

Si bien el cuestionario que hemos analizado pertenece al curso 2000-01, el resultado del ítem 10 (74% de valoración negativa) es muy parecido al de los dos cursos anteriores de la

Titulación de Educación Primaria: 64% el 1998-99 y 76,6% el 1999-2000 respectivamente. Podemos afirmar que para la mayor parte de nuestros alumnos el tema de la identidad no es una de las finalidades más importantes de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sus prioridades difieren mucho de las que plantea el Currículum de la Generalitat de Cataluña.

CÓMO REPERCUTE EL CONOCIMIENTO DE ESTA SITUACIÓN EN LA PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A través de los resultados expuestos, hemos podido comprobar que el tema del desarrollo del sentimiento de identidad y de pertenencia a un territorio, en este caso Cataluña, interesa poco a nuestros alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Creemos que uno de los objetivos de la asignatura ha de ser que los estudiantes de magisterio se sensibilicen ante la necesidad de desarrollar un sentimiento de pertenencia a la propia realidad pero no en el sentido restrictivo que plantea el Currículum de la Generalitat de Cataluña, sino en un sentido amplio que permita, a los hipotéticos alumnos de nuestros estudiantes, situarse críticamente en su presente, valorando la diversidad como riqueza personal, social y cultural, e imaginar alternativas, desde el nivel local al planetario, a un futuro que muy pronto será su presente.

En nuestro programa tratamos el tema de la selección de contenidos sociales a partir de los conceptos clave en Ciencias Sociales que definimos en una investigación realizada por nuestro Departamento, juntamente con otras Universidades, y dirigida por la Dra. Pilar Benejam. Trabajamos especialmente a partir del concepto clave de identidad-alteridad, sin olvidar los de diferenciación, continuidad y cambio, e interrelación. Ello favorece que nuestros estudiantes comprendan la necesidad de trabajar a diferentes escalas espaciales y temporales para comprender los problemas sociales del presente y del pasado, su dinámica, su complejidad, sus interrelaciones e interdependencias.

Al finalizar el presente curso, volveremos a pedir a nuestros alumnos que contesten el mismo cuestionario inicial y podremos comprobar si ha cambiado o no su valoración sobre las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, y su interpretación del ítem 10.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (1994). «La didáctica de les Ciències Socials: estat de la qüestió». *Perspectiva Escolar*, nº 182.
- BENEJAM, P. (1996): «La sociogénesis del conocimiento: las aportaciones de la Psicología a la Didáctica de la Geografía». *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. nº 1.

- BENEJAM, P. (1999). «La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales». *Iber* nº 21.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (1997). *Ensenñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE de la U.B./Horsori.
- BATLLORI, R. (1995). «Una didàctica de l'espai». *Guix*, nº 208.
- DELORS, J. (1996). *Educació: Hiba un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.
- EVENO, E. (1997). «Pour une Géographie de la Societé de l'information». *NETCOM Vol II nº 2. Montpellier*.
- FIEN, J. (1992). «Geografía, sociedad y vida cotidiana». *Documents d'anàlisi Geogràfica* nº 21.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992). *Currículum d'Educació Primària*. Departament d'Ensenyament.
- GUIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GUIROUX, H.A. (1992) «Educación y ciudadanía para una democracia crítica.» *Aula* nº 1.
- GRASA, R. (1990) «Valores dominantes y enseñanza de la Historia». *Historia* 16 nº 165.
- HABERMAS, J. (1990). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Tecnos.
- KEMMIS, S. (1988) *El Currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- OLLER, M. (1996) «Ciències Socials: Educar i viure uns valors? «L'Avenç nº 204.
- PAGÈS, J. (1996). «Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?». *Investigación en la Escuela*, nº 28.
- PAGÈS, J. (1997). «La formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio». *Investigación en la Escuela*, nº 31.
- PAGÈS, J. (2000) «Ensenyar i aprendre historia a l'aula.» *Perspectiva Escolar* nº 250.
- PLANA, J. (1998-1999) «Geografía y Sociedad de la Información.» *Revista de Geografía*. Vol. XXXII-XXXIII.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/MEC.

LA COMPRENSIÓN INFANTIL DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN EL PAIS VASCO: EL CONOCIMIENTO DEL PROPIO PAIS

Begoña Molero Otero y Amparo Moreno Hernández

Universidad del País Vasco

tspmootb@lg.ehu.es

Universidad Autónoma de Madrid

amparo.moreno@uam.es

El objeto de estudio de la presente investigación ha sido el proceso de formación de la identidad nacional y su comprensión en un contexto cultural concreto, el vasco. Del conjunto de elementos que conforman la identidad nacional se han seleccionado la autocategorización social/nacional y el conocimiento de las unidades geográfico-administrativas que configuran el propio país. Se ha abordado el tema desde una perspectiva socio-cognitiva, de manera que se ha estudiado la incidencia de variables como la edad y el modelo lingüístico de escolarización. Los resultados obtenidos indican que la representación del propio país y la formación de la identidad nacional son fruto de un proceso de elaboración que dura años y que no está plenamente concluido en todos sus aspectos a los 14 años, edad en que finaliza nuestro estudio.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se analiza el proceso de construcción del concepto de propio país y de la identidad nacional en un contexto cultural concreto: el contexto vasco (MOLERO, 1999). Se trata de una problema relativamente poco estudiado, si lo comparamos con otros aspectos relativos al conocimiento social (FURTH, 1980; BACAICOA, 2000) que sin embargo, está cobrando nueva fuerza en la actualidad desde los trabajos pioneros de PIAGET y WEILL (1951), JAHODA (1962, 1963), MORENO (1979) DELVAL y del BARRIO (1981), DOUGHERTY, EISENHART y WEBLEY (1992) TORRES (1994), ARRIBILLAGA y MOLERO (1994, 1995, 1996) y MOLERO (1999).

La identidad es un concepto complejo que trata sobre la autoconcepción que tiene el individuo de sí mismo. Incluye aspectos físicos y corporales y otros más sociales y relacionales. Integra el concepto que tiene de su propio cuerpo, de sus preferencias sexuales y de cómo piensa que es visto por los demás. Incluye también la definición de su grupo o grupos de pertenencia y cómo se relaciona con los demás miembros (CRAWFORD, 1988). La identidad social es, por tanto, aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia (TAJFEL, 1981).

La identidad nacional es probablemente la más importante e inclusiva de todas las identidades colectivas que comparten los seres humanos hoy en día. Otros tipos de identidades —de clase, género, raza, religión— pueden solaparse o mezclarse con la identidad nacional, pero rara vez logran minar su autoridad. La identidad nacional al tener una expresión política (SCHNAPPER, 1991) continúa siendo hoy en día una parte de nuestra vida social y política, origen de comunión y de conflicto. Por tanto, entender los fundamentos de la lealtad a la nación es una de las claves para el progreso de la Humanidad.

La nación hace referencia a un espacio social definido, un territorio suficientemente bien delimitado y demarcado con el que se identifican sus miembros y al que sienten que pertenecen. El territorio, patria depositaria de recuerdos históricos y asociaciones mentales, se convierte en uno de los elementos definitorios de la identidad nacional (SMITH, 1991). El que un colectivo humano posea una lengua diferenciada del entorno puede contribuir a su constitución en grupo y, a veces, en grupo nacional. En las comunidades bilingües la lengua adquiere un papel especialmente significativo, por su carácter vehiculador de la identidad y como elemento configurador y en muchos casos reivindicador de una identidad nacional (ROMAY, 1995).

El pueblo vasco es un pueblo europeo que presenta una identidad propia, para unos exclusiva, mientras que para otros la condición de vascos es compatible y simultánea con la de español o francés. Cuenta con un idioma propio, el euskera, de gran antigüedad, hablado en torno al 27% de la población y conocido por otro 20%. La tierra de los vascos o «Euskal Herria» se asienta en torno a los montes Pirineos occidentales y de los siete territorios culturalmente vascos, tres de ellos, Vizcaya, Guipúzcoa y Álava se han organizado políticamente como Comunidad Autónoma Vasca dentro del Estado español, Navarra constituye otra comunidad autónoma española y los restantes territorios forman parte del departamento francés de «Pirineos Atlánticos».

El planteamiento teórico de partida está constituido, por un lado, por las teorías constructivistas que subrayan la labor que cada individuo debe realizar en su proceso de adquisición del conocimiento (PIAGET, 1933; DELVAL, 1994); y por otro, por las teorías de la Identidad Social (TAJFEL, 1981, 1982 y TURNER, 1987) y la teoría de la Representación Social (MOSCOVICI, 1979, 1984). Este planteamiento socio-cognitivo presupone que la construcción del conocimiento

no es consecuencia exclusiva de una reconstrucción cognitiva, sino que tiene en cuenta también las interacciones de los protagonistas con otros agentes sociales durante el proceso (MADARIAGA, MOLERO, 2000). El niño, mediante la interacción con el entorno, en el que se incluyen sus iguales, los adultos o los distintos grupos sociales de pertenencia, da significado al mundo que le rodea (DOISE y MACKIE, 1981).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en otros estudios y en coherencia con el marco teórico que sustenta nuestra investigación nos propusimos las siguientes hipótesis:

1. Hipótesis acerca de la Identidad nacional

1.1. Ya que los individuos en el proceso de formación de su identidad toman sus referencias de los grupos sociales a los que pertenecen, entre las distintas identidades que adquieren, la identidad nacional ocupará un lugar destacado, cuya relevancia definitoria dependerá del contexto.

1.2. A medida que aumenta la edad de los individuos se podrá observar una tendencia a elegir categorías cada vez más abstractas en el proceso de autocategorización nacional.

2. Hipótesis acerca del conocimiento sobre el propio país

2.1. Entre las distintas unidades geográfico administrativas que componen el concepto de País, en el caso vasco, la Comunidad Autónoma puede resultar ser la más complicada de integrar. La propia especificidad del País Vasco (distinta denominación, diferente representación social...) supone una dificultad añadida para los niños vascos que hará que la comprensión del concepto de País Vasco resulte difícil de lograr.

2.2. Dado que una identidad social evoca una representación social correspondiente, que sirve para mediar y canalizar el contenido de lo que es aprendido, la representación del país y del grupo nacional variará en función de la identidad asumida.

Sujetos

La muestra estaba compuesta por 160 individuos de edades comprendidas entre los 6 y los 14 años, distribuidos en 8 grupos de edad correspondientes a los 8 cursos de la antigua E.G.B., de ambos sexos (85 niños y 75 niñas) y escolarizados en dos modelos lingüísticos distintos (80 individuos del Modelo A —enseñanza en castellano y euskera como asignatura— y otros 80 individuos del Modelo D —enseñanza en euskera y castellano como asignatura—) de manera que por cada curso y modelo de escolarización se contaba con un grupo formado por 10 sujetos. Los alumnos pertenecían a un colegio público situado en un barrio de clase media de Bilbao.

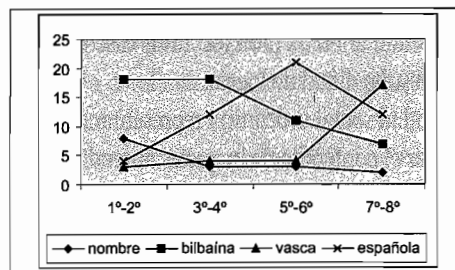
Procedimiento

El método utilizado en nuestra investigación ha sido la entrevista clínica. En ella se plantearon una serie de preguntas comunes para todos los sujetos, aunque adaptadas a las distintas edades. Se intentó en todo momento que los sujetos justificaran sus respuestas ya que lo que tratábamos de conocer eran las categorías y los principios en torno a los cuales organizan los niños y las niñas su pensamiento.

El primer aspecto que se exploró fue la autoimagen. Utilizando como pretexto una carta, se analizaban los aspectos de la imagen personal que resultan significativos en la infancia: sexo, edad, grupos sociales de pertenencia... etc. A continuación, el grupo social/nacional que libremente era asumido por cada uno. Para favorecer la identificación nacional se puso al niño ante un miembro de otro grupo, un extranjero. Por último, se pedía a los sujetos que se pronunciasen ante las categorías: «español», «vasco» y «español y vasco» y que justificaran su identificación, aunque se les permitía no elegir ninguna de ellas.

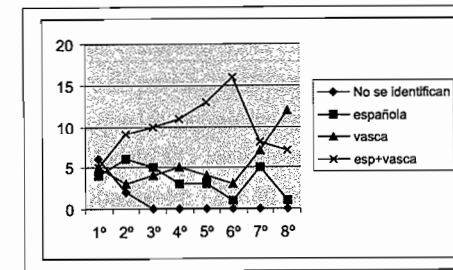
En cuanto a la identidad social/nacional libremente asumida por los sujetos en el contexto de la carta, la identificación mayor se da con la localidad en la que han nacido y viven —en un 33,96% de los casos—; a continuación aparece el país —30,81%—; y en tercer lugar, pero a cierta distancia, la comunidad autónoma —17,61%—. La identificación mediante el nombre supone el 10,12%. Sin embargo, esta identificación va variando con la edad y las diferencias entre los distintos grupos son significativas estadísticamente ($X=47.817$, $p=1.0000E-4$) tal como se ve en la gráfica 1.

Gráfica 1. Identidad social/nacional libre por edad



Cuando se les pide que se identifiquen con alguna de las tres etiquetas nacionales presentadas éstos asumen la doble identidad española y vasca en un 49,68%, a continuación aparece la identidad vasca —27,04%— y en tercer lugar la identidad española —17,61%—. Además existen 9 sujetos que no se reconocen en ninguna de ellas porque sólo admiten que son de Bilbao, es decir, tienen asumida únicamente la identidad local. De nuevo se observa diferencias significativas en función de la edad de los niños ($X= 24.686$, $p=0,0378$). (Ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Identidad nacional dirigida por edad



Entre los componentes de la representación del propio país, seleccionamos el reconocimiento de las distintas unidades geográfico-administrativas que forman España: localidad, provincia, comunidad autónoma, país. A continuación se preguntaba por el País Vasco: reconocimiento del nivel geográfico-administrativo, la cuestión de su denominación, el territorio atribuido, y el conocimiento verbal de las provincias vascas. Por último, analizamos la representación gráfica del país mediante mapas. Para este aspecto diseñamos dos tareas, la primera consistió en el reconocimiento de tres mapas: España, C.A.V. (3 provincias) y Euskal Herria (7 provincias). Para la segunda los individuos debían localizar el País Vasco en un mapa que representaba España y el Sur de Francia. En esta ocasión ambos países aparecían divididos en comunidades autónomas y departamentos, respectivamente.

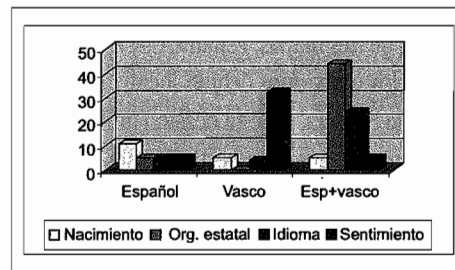
RESULTADOS

Los datos obtenidos muestran que en la imagen que de sí mismos tienen los sujetos, la identidad personal —nombre, edad, rasgos físicos— aparece en primer lugar. Fue mencionada por el 89,87% de ellos. A continuación, aparecen los grupos sociales de pertenencia —familia, amigos, escuela—, en el 60,12% de los casos; en tercer lugar, el espacio geográfico en el que se desarrolla su vida —barrio, localidad, comunidad autónoma, país—, en el 55,06%; en cuarto lugar destaca el interés por «el otro», el deseo de compartir, de hacerse amigos, mostrado por el 48,10% de los sujetos; y por último, el 17,72% de los sujetos mencionaron aspectos relativos a la propia cultura, especialmente al idioma hablado (ver Tabla 1).

Tabla 1. Imagen de sí mismo en la carta

CURSO	AUTOIMAGEN		GRUPO		INTERÉS POR LOS «OTROS»
	PERSONAL	SOCIAL	ESPACIOS	CULTURA	
1º (n=20)	18	8	4	-	8
2º (n=19)	18	12	5	2	10
3º (n=20)	18	14	12	6	15
4º (n=20)	17	11	13	2	11
5º (n=20)	17	13	10	4	15
6º (n=20)	18	11	14	6	10
7º (n=20)	19	14	12	-	2
8º (n=19)	17	12	17	8	5
Total (n=158)	142	95	87	28	76

Gráfica 5: Razones de la identidad nacional



El proceso de aprendizaje del concepto de propio país resulta especialmente complejo y difícil para los niños, como se demostró ya en la prueba piloto que efectuamos para comprobar la validez del diseño efectuado. Los niños de 6 y 7 años no alcanzaban a comprender la naturaleza de las preguntas que se les formulaban, por lo que decidimos que en este apartado de la investigación participaran sólo a partir del grupo de edad de 8-9 años, el correspondiente al antiguo 3º de E.G.B.

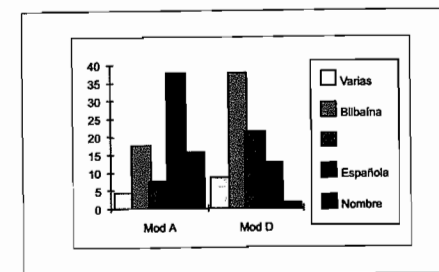
En el proceso de diferenciación y organización de las distintas unidades geográfico-administrativas que constituyen el concepto de propio país, la propia localidad —Bilbao— es la unidad geográfica que primero organizan los niños. Desde edad temprana los individuos son capaces de asociar el lugar donde viven, o que les es muy próximo por distintas razones, con la categoría geográfica correspondiente. Más del 70% de los niños del grupo de edad más joven (8-9 años) lo logra.

A continuación, en el proceso de diferenciación y organización territorial aparece la categoría «país». En el grupo de individuos más jóvenes el reconocimiento de España como país alcanza únicamente el 40%, pero a partir de los 9-10 años se sitúa ya en el 75%.

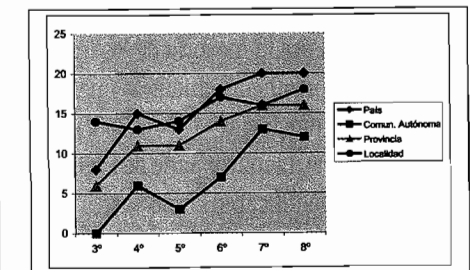
Aumentando el nivel de dificultad, el tercer lugar lo ocupa la provincia. A partir de los 9-10 años son capaces de reconocerlas y mencionan sus nombres en un 60%. A partir de los 12 años tienen asumida la organización estatal española en provincias. Sólo el 5% de los individuos al ser preguntados por el número de provincias vascas responde mal.

Los datos indican también que las diferencias en la identificación nacional entre los niños escolarizados en castellano (Modelo A) y los escolarizados en euskera (Modelo D) son significativas, tanto la efectuada libremente ($X=40.741$, $p=1.0000E-4$) como la dirigida ($X=44.186$, $p=1.0000E-4$) (Ver gráficas 3 y 4).

Gráfica 3: Identidad social/nacional libre por modelo



Gráfica 4: Identidad social/nacional libre por modelo

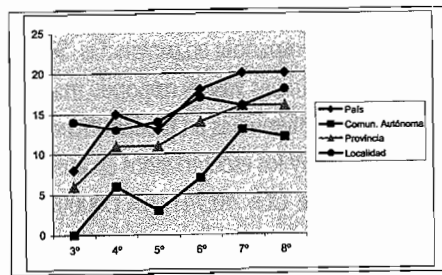


Analizados los motivos expuestos por los sujetos al explicar la razón de su identidad nacional se categorizaron en cuatro grupos

1. Nacimiento: Se apela exclusivamente al hecho de haber nacido o vivir en este espacio geográfico, ya sea Bilbao, Euskadi o España para asumir la identidad nacional.
2. Organización estatal: La organización territorial y administrativa de España explica su identidad nacional. Son aquellos sujetos que, por ejemplo, reconocen ser «españoles» porque han nacido en Bilbao y Bilbao está en España, o aquellos que se identifican como vascos y españoles porque el País Vasco está en España.
3. Idioma: El conocimiento o desconocimiento del idioma es la base de la identidad nacional.
4. Vinculación afectiva: La identidad nacional es consecuencia de la voluntad de los individuos que se sienten así (ver gráfica 5).

La comprensión de la organización del Estado español en Comunidades Autónomas resulta de una gran dificultad. Ninguno de los niños más pequeños sabe que Galicia, Cataluña o Andalucía son Comunidades Autónomas españolas, en muchos casos ni siquiera les resultan familiares los nombres. A partir de los 10-11 años los reconocen como españolas pero la denominación es errónea en más del 75% de los casos. Entre los de más edad, 13-14 años, los aciertos no sobrepasan el 65% de los individuos.

Gráfica 6: Conocimiento de las distintas unidades geográfico/administrativas



En cuanto a la representación del País Vasco los datos muestran la existencia de representaciones sociales diferentes del mismo asociadas a la identidad nacional y en función del modelo lingüístico de escolarización, siendo las diferencias entre los grupos estadísticamente significativas. Para la mayoría de los individuos castellano hablantes el País Vasco está formado por tres provincias, mientras que para los del grupo euskaldun el País Vasco está formado por siete provincias ($X=60.758$, $p=1.0000E-4$).

Por otra parte, la mayor parte de los individuos que conciben un País Vasco formado por 3 provincias se identificaron como «españoles y vascos», mientras que un País Vasco formado por 7 provincias fue asumido en proporciones similares por individuos identificados como «vascos» o como «españoles y vascos» ($X=31.606$, $p=1.0000E-4$).

Por último, también hemos hallado relación entre la identidad nacional y el grado de conocimiento sobre el país. Aquellas personas que se han identificado como sólo vascos son los que más conocimientos poseen sobre el País Vasco, a continuación se sitúan los autocategorizados como españoles y vascos y en último lugar los identificados como españoles. Por ejemplo, los autocategorizados como vascos son los que mejor conocen el nombre de las provincias vascas, después se sitúan los españoles y vascos y por último los identificados como españoles ($X=23.96$, $p=5.0000E-4$).

Tabla 2: Representación del País Vasco en función del Modelo y de la Identidad

Nº PROVINCIAS	3 PROVINCIAS	7 PROVINCIAS	N.C.-OTRO Nº	TOTAL
Modelo A	26	4	27	57
Modelo D	5	47	8	60
Españoles	3	1	13	17
Vascos 6	24	4	34	
Esp. + vascos	22	25	4	64

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La representación del propio país y la formación de la identidad nacional son fruto de un trabajo de elaboración que dura años y que no está plenamente concluido en todos sus aspectos a los 14 años, edad en que finaliza nuestro estudio.

– Los aspectos que más han sobresalido de la identidad han sido los referidos a la identidad personal (nombre, edad, género) seguidos de los grupos sociales de pertenencia (familia, amigos y comunidad escolar). Parece, por tanto, que la propia nacionalidad tiene comparativamente menos valor para los individuos en la autoidentificación que otros factores. Sin embargo, en determinados contextos, por ejemplo, cuando el interlocutor se define por su nacionalidad y se pide al sujeto que se defina a su vez ante él, en líneas generales, las referencias a categorías como el sexo o la edad pasan a un segundo plano y la identificación nacional se sitúa en primer lugar.

– La identificación mayor se da con la ciudad en que habitan, seguida del país y de la comunidad autónoma, aunque éstas cambian con la edad.

– Se han hallado diferencias en la identificación nacional en función del modelo lingüístico de escolarización.

– Las razones que sustentan esta identificación nacional varían en función de la edad de los sujetos: en los primeros años el rasgo más sobresaliente para la autoidentificación nacional es el idioma hablado, por delante de otros como: ser originario de ese lugar, la propia organización estatal o el sentirse de esa nación. Entre los 7 y los 8 años los sujetos toman conciencia de que el haber nacido en un lugar concreto es lo que determina en gran medida la nacionalidad del individuo. A partir de los 9 años, la importancia de ser originario del país es un hecho asumido, por lo que por ser tan obvio, comienzan a dejar de mencionarlo o bien queda implícito en otras razones que empiezan a tomar fuerza como es la organización geográfica administrativa del Estado español o los lazos afectivos que establecen con el país en que se ha nacido y con las personas que resultan ser sus compatriotas, razones estas esgrimida por los individuos de más edad.

– El proceso de representación del propio país es una tarea laboriosa. Los niños presentan dificultades no sólo al reconocer las distintas unidades sino también en su proceso de estructuración. A este respecto, nuestro trabajo aporta nuevos datos que confirman que esta tarea de organización no opera de manera simple y lineal, sino que, partiendo de la localidad como unidad más próxima, avanza hacia la unidad más amplia, el país, para volver a la comunidad autónoma, como entidad intermedia.

– Existen representaciones sociales diferentes del País Vasco asociadas a la identidad nacional y en función del modelo lingüístico de escolarización.

– Ante el distinto nivel de conocimiento de algunas cuestiones relativas al país se puede defender que el trabajar en la escuela contenidos referidos a la propia comunidad intensifica

la formación de la identidad nacional. También puede ocurrir que la asunción de una determinada identidad favorezca ciertos aprendizajes. Los individuos estarían más motivados para aprender cuestiones referidas a su propio país por lo que los aprendizajes serían más estables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIBILLAGA, A. y MOLERO, B. (1994): «Asunción de los símbolos nacionales (banderas) en las Comunidades Autónomas: el caso vasco». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, págs. 146-160.
- ARRIBILLAGA, A. y MOLERO, B. (1996): «El contexto social y escolar en el proceso de formación de la identidad social en Comunidad Foral Navarra». En M. MARIN (Comp.): *Sociedad y educación*. Sevilla: EUDEMA.
- BACAICOA, F. (2000): «La construcción de nociones sociales». *Revista de Psicodidáctica*, 9, págs. 35-48.
- DELVAL, J. (1992): «El constructivismo y la adquisición del conocimiento social». Conferencia inaugural de la *Vth European Conference on Developmental Psychology*, Sevilla, 6 de septiembre.
- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. (1981): «Un estudio pilot sobre la comprensión del concepto de país». *Anuari de Psicologia*, número especial de homenaje a Piaget, págs. 109-138.
- DOISE, W. y MACKIE, D. (1981): «On the social nature of cognition» en J. P. FORGAS (Ed.): *Social cognition*. London: Academic Press.
- DOUGHERTY, K., EISENHART, M. y WEBLEY, P. (1992): «The role of social representations and national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and England». *American Educational Research Journal*, 29 (4), págs. 809-835.
- FURTH, H.G. (1980): *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- JAHODA, G. (1963 a): «The development of children's ideas about country and nationality: I. The conceptual framework». *British Journal of Educational Psychology*, 33, págs. 47-60.
- JAHODA, G. (1964): «Children's concepts of nationality: a critical study of Piaget's stages». *Child Development*, 35, págs. 1081-1092.
- MADARIAGA, J. y MOLERO, B. (2000): «La construcción sociocognitiva del conocimiento. El papel de la lengua en procesos educativos bilingües». *Revista de Psicodidáctica*, 9, págs. 49-58.
- MOLERO, B. (1988): *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MORENO, A. (1979): *La adquisición de los símbolos nacionales en el niño y en el adolescente*. Memoria de licenciatura inédita, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- MOSCOVICI, S. (1979): *Psychologie des minorités actives*. París: Presses Universitaires de France.

- MOSCOVICI, S. (1984): *Psychologie Sociale*. París: Presses Universitaires de France. Trad. cast. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós, 1986.
- PIAGET, J. (1933): *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France. Trad. cast. de Vicente Valls y Angles: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1984.
- PIAGET, J. y WEIL, A.M. (1951): «Le développement chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger». *Bulletin International des Sciences Sociales*, 3, págs. 605-621. Trad. cast. de Ileana Enesco en J. DELVAL (1978): *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- SMITH, A. D. (1991): *National identity*. Trad. cast. de A. Despujol Ruiz-Jiménez: *La identidad nacional*. Madrid: Trama, 1997.
- ROMAY, J. (1995): «Lengua, bilingüismo e identidad desde una perspectiva psicosocial» en J.F. MORALES (Coord): *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill
- TAJFEL, H. (1981): *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast. de Carmen Huici: *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder, 1984.
- TAJFEL, H. (ed.) (1982): *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press y Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- TORRES, E. (1994): «La construcción psicológica de la nación: El desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales» en M. J. RODRIGO (Ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis Psicología.
- TURNER, J.C. (1987): *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Trad. cast.: *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata, 1989.

LAS IDENTIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO¹

Rafael López Atxurra y Mariángeles de la Caba Collado

Universidad del País Vasco
tsploatr@lg.ehu.es / mipcacom@sc.ehu.es

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo han recogido los libros de texto del conocimiento del medio del segundo ciclo de primaria aquellos contenidos sociopersonales susceptibles de vertebrar la identidad del alumno, precisando qué identidad o tipo de identidades se plantean y trabajan. Se ha estudiado la producción en lengua vasca de cuatro editoriales (8 libros del segundo ciclo de primaria: 4 de tercero y 4 de segundo) con presencia en el ámbito autonómico vasco en la década de los noventa. Se ha utilizado una metodología tanto cuantitativa, para la descripción de frecuencias, como cualitativa a fin de establecer un conjunto ordenado de categorías y dimensiones orientadas a la identidad sociopersonal. Observamos que se tiende a dedicar más páginas a los contenidos de identidad relacionados con los grupos sociales que a los relacionados con el yo o los valores.

* * * *

Los libros de texto son susceptibles de analizarse y utilizarse desde múltiples puntos de vista. En el caso que nos ocupa nos interesa abordar dichos materiales como objetos culturales que ofrecen una cosmovisión social y que pueden intervenir de forma positiva o negativa en la construcción de la identidad personal y social de los sujetos.

La aportación de imágenes, información de acontecimientos, conceptos e ideas básicas estructuran y moldean la realidad en torno a ciertos parámetros o concepciones. En este sen-

¹ Este trabajo es parte de un proyecto de investigación subvencionado por la UPV-E.H.U. (024.354-HA158/98).

tido, la selección de personajes, grupos sociales e instituciones de referencia, por un lado, y las orientaciones de valor deseables, por otro, facilitan el substrato de los múltiples elementos de identificación de la persona o ser social. Estas formas de presentación de la realidad, teóricamente, le dotan al alumno de referencias facilitadoras para comprender y situarse en el mundo.

En teoría, los libros de texto sintetizan y presentan el conocimiento y los valores sociales deseables en un tiempo y en un espacio determinados. Dichos conocimientos tienen una función educadora o socializadora y se estima que posibilitan la acción ciudadana. Sin embargo, no partimos de una perspectiva determinista en la que el libro de texto actúa como un troquel que moldea la identidad del alumno, a través de la presentación e internalización de modelos ideales, imágenes, contenidos estructurados, etc. En principio, lo que el alumno sabe y las identidades que posee provienen cada vez más de los múltiples agentes de mediación social con los que está en contacto. El libro de texto, en tanto que objeto de uso cultural está inserto en un contexto social complejo. Es en este escenario real donde se construyen las múltiples identidades del sujeto.

Por lo tanto, el libro de texto no es un ente autónomo y aislado, sino que está abierto a múltiples influjos sociales, usos didácticos y lecturas personales y profesionales. Son estos usos y lecturas los que le empiezan a dar protagonismo al libro de texto, ya que, al no ser éste neutro, constituye un saber estructurado desde unas opciones sociales, epistemológicas y psicopedagógicas. Creemos que descubrir la naturaleza del libro de texto con el que entrarán en contacto docentes y alumnado permite poner de manifiesto el potencial educativo de las diferentes editoriales, así como desentrañar las orientaciones identitarias explícitas en torno al ser humano, la sociedad, la cultura, el territorio,...

De ahí que la pregunta genérica que ha orientado esta investigación se plantea indagar cómo ayuda el libro escolar a vertebrar la identidad del alumno a través de una gradual toma de (auto)conciencia personal y social. Más concretamente nos ha interesado analizar qué identidad o tipo de identidades se plantean y trabajan y cuáles son los contenidos que estructuran dicha identidad o identidades. En suma, nos interesa evaluar qué grado de seguimiento realizan las editoriales respecto las identidades establecidas en los objetivos y las leyes educativas.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo han recogido los libros de texto del conocimiento del medio del segundo ciclo de primaria aquellos contenidos sociopersonales susceptibles de vertebrar la identidad del alumno; es decir, ver hasta qué punto los contenidos explícitos, tal y como están planteados, responden a las intenciones de socializar y educar para el desarrollo de una identidad personal-social plena y plural.

La elección del conocimiento del medio en primaria viene justificada por varias razones. Por un lado, las Ciencias Sociales destacan como una de las áreas curriculares más ricas en posibilidades para introducir este tipo de contenidos. Por otro lado, nos parece que, desde un planteamiento formativo, los cimientos de la identidad se construyen en la educación primaria. En este sentido, creemos que es aquí donde mayor falta hace la investigación, pues, a nuestro entender, el libro de texto, aunque criticado, es uno de los recursos didácticos más importantes con los que cuenta el profesorado para llevar a cabo su labor educativa en el aula.

Más concretamente nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1. Identificar cuáles son las dimensiones relacionadas con el desarrollo de la identidad sociopersonal.
2. Analizar qué presencia global tienen dichas dimensiones sobre el total de contenidos.
3. Delimitar los aspectos que conforman cada una de las principales dimensiones sociopersonales, así como qué frecuencia de aparición tienen y el lugar que ocupan.
4. Analizar la presencia de los contenidos y valores sociopersonales a lo largo del segundo ciclo, para ver, en concreto, la continuidad que tienen.
5. Analizar la estructura de conocimiento en relación con el desarrollo de la identidad sociopersonal y la ciudadanía democrática.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Se ha estudiado la producción en lengua vasca de editoriales españolas con presencia en el ámbito autonómico vasco en la década de los noventa. En concreto, se ha tomado una muestra total de 8 libros del conocimiento del medio del segundo ciclo, centrándose el análisis en cuatro editoriales.

Tabla 1: Muestra de libros de texto del Conocimiento del Medio (Segundo ciclo)

NIVEL	EDITORIALES ESPAÑOLAS CON PRESENCIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA			
	EDITORIALES QUE DISTRIBUYEN EN TODA ESPAÑA		EDITORIALES QUE DISTRIBUYEN EN LA C.A.V.	
	SANTILLANA	BRUÑO	ELKAR	EREIN
III	172 págs.	174 págs.	155 págs.	161 págs.
IV	172 págs.	178 págs.	169 págs.	157 págs.

En cuanto al procedimiento se ha seguido un doble proceso metodológico. En primer lugar se ha realizado un vaciado exhaustivo de las unidades didácticas que componen el objeto de la muestra. Con ello se ha pretendido identificar y recoger en los libros de texto todos los con-

tenidos que aportan o promueven estructuras de conocimiento y valor que son claves para el desarrollo de la identidad personal y social. Este proceso inductivo nos parecía de especial importancia para elaborar categorías que tuvieran una presencia real en los libros de texto, sin perder información y sin limitar el primer análisis condicionados por el uso de categorías prefijadas que podían ser restrictivas.

Una vez identificados y recogidos los contenidos explícitos, un proceso más detallado de *análisis de contenido* (HARMON, 2000) nos ha exigido ordenarlos y clasificarlos en función de ciertos denominadores comunes, lo cual ha permitido establecer un conjunto ordenado de categorías y dimensiones. Las categorías de análisis, tal como se ve en el siguiente cuadro, se agrupan en tres grandes bloques o ámbitos: 1) el ámbito de la identidad personal, 2) el ámbito de la identidad social que se constituye en torno al conocimiento de los grupos y entidades sociales de referencia y 3) el ámbito de identificación con los valores interpersonales.

Tabla 2: CATEGORIAS DE ANALISIS: Dimensiones orientadas a la identidad sociopersonal.

ÁMBITO PERSONAL (YO)	GRUPOS SOCIALES de REFERENCIA	VALORES INTERPERSONALES
—AUTOCONOCIMIENTO	—FAMILIA	—RESPONSABILIDAD:
Físico	—COMUNIDAD LOCAL	—PARTICIPACION
Social	—COMUNIDAD CULTURAL (País Vasco)	—DIVERSIDAD:
Psicológico	—COMUN. CULT. POLIT. (España)	—RESOLUCION DE CONFLICTOS
—AUTONOMIA	—HUMANIDAD	—COMUNICACION
	—MEDIOS DE COMUNICACIÓN	—JUSTICIA
	—MEDIO PROFESIONAL	

En segundo lugar, se ha utilizado el denominado «análisis espacial de contenido» (JOHNSON, 1996), que consiste en analizar, hoja por hoja, cada uno de los libros de texto para calcular la cantidad dedicada a cada dimensión sociopersonal. En este segundo proceso se ha llevado a cabo una recopilación y cuantificación de los contenidos que aparecen por nivel educativo y por editorial, en base a las categorías establecidas, estimándose las frecuencias de aparición de ciertos contenidos frente a otros, así como la línea de continuidad existente a lo largo del ciclo.

Finalmente, cabe destacar que se ha concedido mucha importancia a la descripción cualitativa de los contenidos, a fin de identificar la estructura de conocimientos y los elementos que

componen las dimensiones analizadas. Todo ello nos dará una idea de los saberes relevantes relacionados con la formación personal y social orientada al logro de una identidad plural.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el primer apartado se da una imagen global de la presencia porcentual de los contenidos sociopersonales en relación a la totalidad de contenidos del libro de texto. En el resto de los apartados se analizan, uno por uno, los principales ámbitos de identidad. Para ello se ofrece un análisis de frecuencias, que pretende mostrar su nivel de presencia en relación al total de contenidos de la dimensión analizada (yo, grupos sociales, valores), así como su continuidad a lo largo del ciclo. Asimismo, se realiza un análisis cualitativo en el que se muestran las temáticas que componen las categorías estudiadas.

LA PRESENCIA DE LOS CONTENIDOS DE IDENTIDAD EN TÉRMINOS GLOBALES

Tal y como se puede apreciar en la tabla 3, de las cuatro editoriales analizadas tres de ellas (Bruño, Elkar y Erein) conceden más del 40% de las páginas a contenidos susceptibles de ser considerados desde el punto de vista del desarrollo de la identidad sociopersonal, que en el caso de alguna se acerca incluso al 60% (Bruño). Por el contrario, en el caso de Santillana los porcentajes son bastante menores, rondando en torno al 30%. De todos modos estos porcentajes varían al alza en todas las editoriales, menos Santillana, si incluimos en el cómputo los conocimientos instrumentales.

Tabla 3: La identidad sociopersonal: presencia global sobre el total de los contenidos.

2º CICLO	EREIN	ELKAR	BRUÑO	SANTILLANA
III	35,13% (1)	45,7%(3)	57,5%(4)	33,58%
IV	42,8% (2)	51,8%	43,2%(5)	31,65%

(1) Con conocimientos instrumentales III: 43,83%

(2) Con conocimientos instrumentales IV: 53,6%

(3) Con conocimientos instrumentales III: 64,7%

(4) Con conocimientos instrumentales III: 61%

(5) Con conocimientos instrumentales IV: 46%

Por lo que se refiere a la continuidad a lo largo del segundo ciclo, se puede decir que estos contenidos, en términos globales, tienen un tratamiento desigual de una editorial a otra. En principio, Santillana concede porcentajes similares en los dos niveles, aunque con un ligero

descenso en el cuarto curso (III: 33,58%; IV: 31,65%). El descenso porcentual es bastante acusado en Bruño, ya que baja 14 puntos de un curso a otro (III: 57,5%; IV: 43,2%), pero también el porcentaje de partida es mucho mayor. En este sentido, la comparación con otras editoriales, nos indica que la atención a estos contenidos es, a pesar de todo, superior a Santillana y Erein. Entre las editoriales que incrementan los contenidos de un nivel a otro se encuentran Elkar y Erein que suben en 6 y 7 puntos respectivamente en el cuarto curso.

En cuanto a la presencia de cada uno de los tres ámbitos de identidad (el personal, el social y el de los valores) se puede señalar que todas las editoriales analizadas dan prioridad a los contenidos orientados a la formación de la identidad social, en detrimento del ámbito de la identidad personal y de los valores, que, normalmente, tienen una presencia bastante más reducida, y que, en ciertos casos, llega a ser anecdótica. En este sentido, hay una línea de continuidad con respecto al tipo de presencia que tenían los contenidos en el primer ciclo (LÓPEZ ATXURRA, de la CABA COLLADO. 2001 a, b, c).

En este segundo ciclo, sólo una editorial (Erein) mantiene en el cuarto curso cierto equilibrio entre los tres ámbitos. Cabe subrayar, asimismo, a pesar de lo referido en el párrafo anterior, que algunas editoriales hacen cierto esfuerzo por compensar el sesgo señalado mediante la dedicación de porcentajes significativos al ámbito de la identidad personal (Erein IV, Bruño III) o al de los valores (Bruño III, Erein IV) en alguno de los cursos del 2º ciclo.

Tabla nº 4: Presencia de los contenidos referidos a la identidad personal, social y valores (Sobre el total de contenidos)

EDITORIALES	IDENTIDAD PERSONAL		IDENTIDAD SOCIAL		VALORES	
	AUTOC./AUTON	CON. INSTRUM	GRUPOS SOCIALES	INTERPERSONAL	AMBIENTAL	
Erein III	6,5%	8,7%	15,8%	9,13%	3,7%	
Erein IV	13,4%	10,8%	14,5%	11,7 %	3,2%	
Elkar III	4,7%	19%	30,5%	3,4%	7,1%	
Elkar IV	2,5%	-	38,9%	1,5%	8,9%	
Bruño III	10,5%	3,5%	27 %	16,4%	3,6%	
Bruño IV	5,84%	2,8%	25,8%	6,6%	5%	
Santillana III	5,2%	-	23,45%	4 %	0,93%	
SantillanaIV	3,7%	-	23,25%	2 %	2,7%	

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS, CONTINUIDAD Y ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Los contenidos que dan cuerpo a la identidad personal están configurados en el material analizado, fundamentalmente, por aspectos relacionados con el autoconocimiento y la autonomía. A esta temática habitual en los libros de texto, se añade, en algún caso, el tema de los modelos biográficos.

En líneas generales, la autonomía personal, a través de los ámbitos y modos en los que se desarrolla, es el aspecto que más relevancia alcanza en casi todas las editoriales a lo largo de este segundo ciclo. Su nivel de presencia alcanza porcentajes superiores a la mitad de la totalidad de contenidos referidos a la identidad personal, llegando, en algún caso a absorber el 100% de los mismos (Elkar 4). Como contrapunto, en el tercer nivel de Bruño, destacan los contenidos relacionados con el autoconocimiento que ocupan dos terceras partes del campo temático dedicado a la identidad personal.

Tabla nº 5: El tratamiento de la identidad personal: autoconocimiento, autonomía y modelos biográficos (Porcentajes sobre el total de la rúbrica identidad personal)

	EREIN3	EREIN4	ELKAR3	ELKAR4	BRUÑO3	BRUÑO4	SANTILLANA3	SANTILLANA4
Autoconocim.	23,8%	46,2%	13,8%	-	67%	31%	3,3%	5,2%
Autonomía	76,2%	53,8%	86,2%	100%	33%	69%	96,7%	79%
Modelos biog.								15,8%

Los contenidos de autoconocimiento se incrementan de tercero a cuarto en Santillana y, especialmente, en Erein, aunque en el primer caso con porcentajes de partida y llegada muy reducidos que en su cota máxima apenas excede del 5%, mientras que en el segundo caso esta cota se acerca casi al 50%. Por el contrario, el proceso inverso de reducción es patente en Bruño, donde se reduce de dos tercios a menos de un tercio, pero, sobre todo, en Elkar, que llega a eliminarlo.

Los contenidos relacionados con la autonomía se incrementan en Elkar y Bruño, partiendo en el primer caso de valores porcentuales elevados que alcanzan en cuarto la totalidad de la esfera de contenidos vinculados a la identidad personal. En Bruño, a su vez, se incrementa el porcentaje de presencia de un tercio a más de dos tercios. En cuanto a la reducción porcentual de un nivel a otro que se da en las otras dos editoriales, ésta es mas acentuada en Erein que en Santillana, aunque siempre dentro de unos niveles de presencia elevados.

Desde un punto de vista cualitativo nos interesa destacar los aspectos que componen la estructura de los contenidos que dan forma a la identidad personal.

En este sentido, el autoconocimiento puede estar vertebrado por los siguientes aspectos: a) el yo físico (sexualidad, ciclo vital-nacimiento, crecimiento físico, . . . , necesidades básicas de alimentación, igualdad y diferencia), b) las dimensiones sociales del yo (gustos y preferencias—deporte. . . —, metas y fines en torno a proyectos de vida, actividades de ocio, historia personal, c) las características psicológico-emocionales (reconocimiento de las necesidades humanas materiales primarias—supérfluo, necesario, perjudicial—, psicológicas, de calidad de vida).

La autonomía, a su vez, se estructura en torno a aspectos como a) los hábitos personales—salud física, psíquica, higiene, alimentación, consumo, seguridad, . . . —, b) autorregulación y gestión del tiempo, c) planificación de actividades y d) toma de decisiones y resolución de problemas.

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS, CONTINUIDAD Y ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS DEL ÁMBITO DE LA IDENTIDAD SOCIAL

Los libros de texto analizados abordan la identidad social a partir de un cuerpo de contenidos que describen los diferentes grupos sociales de referencia que influyen en la conformación de la conciencia del individuo como ser social.

El estudio nos ha permitido identificar un total de siete grupos, comunidades o entidades sociales que estructuran la identidad social. Se puede decir que existe cierta gradación espacio-temporal en los grupos de referencia social presentados mediante escalas que van desde lo más próximo y concreto (la familia, la comunidad local) hasta lo más lejano y abstracto (la humanidad, el género humano), pasando por otras escalas intermedias como las diferentes comunidades políticas y culturales (Comunidad Autónoma Vasca-País Vasco, España). A ello se añaden otras dos comunidades, grupos o medios que van a tener un papel notable en la formación de la identidad social presente o futura del alumno; nos referimos a los medios de comunicación y a los grupos profesionales.

Tabla nº 6: El tratamiento de la identidad social: grupos sociales de referencia (Porcentajes sobre el total de la rúbrica identidad social)

	EREIN ³	EREIN ⁴	ELKAR ³	ELKAR ⁴	BRUÑO ³	BRUÑO ⁴	SANTILLANA ³	SANTILLANA ⁴
Familia	-	21,3%	5,3%	6,1%	33 %	-	-	-
Comunidad								
local	33,3%	-	33,2%	9,1%	22,3%	25 %	10,6%	21,5%
C.pol.cult.P.Vasco	-	66 %	31,8%	47,1%	6,4%	17,4%	-	4,5%
C.pol.cult.España	-	-	-	-	-	17,4%	-	-
Humanidad.M.V.	-	-	-	16,4%	-	26,1%	52,7%	56 %

Grup.profesional	35,3%	12,7%	29,7%	21,3%	38,3%	14,1%	36,7%	2,5%
Med.comunicac.	31,4%	-	-	-	-	-	-	15,5%

Con la descripción de estos grupos o comunidades humanas, sean éstas más particulares o generales, se ofrece al alumno de segundo ciclo escenarios o espacios sociales de identificación y pertenencia, a través del reconocimiento u observación de rasgos o elementos constitutivos de los mismos. Sin embargo, hay que subrayar que las editoriales no trabajan en su totalidad dichos referentes sociales. De ahí que la mayor o menor presencia de estos grupos en las diferentes editoriales nos puede indicar el horizonte de expectativas identitarias que ofrece cada una. De todos modos, conocer el contexto global de comunidades sociales con presencia en el segundo ciclo nos permite ver las prioridades, las carencias, las escalas y las continuidades de cada proyecto pedagógico. Así, las editoriales basculan entre un mínimo de tres y un máximo de cinco grupos descritos por curso, mientras que a lo largo del ciclo su presencia oscila entre cinco y seis grupos, incremento que se produce a costa de la discontinuidad de los contenidos, es decir, los grupos sociales se trabajan en un curso o en otro alternativamente. Las carencias temáticas a lo largo del ciclo varían en función de cada proyecto editorial y se centran en torno a determinados grupos, comunidades o escalas como los grupos primarios (la familia en Santillana), ciertas comunidades político-culturales (España en Erein, Elkar y Santillana), la Humanidad en su historia (Erein) o los medios de comunicación (Elkar, Bruño). Las prioridades en la formación de la identidad social se centran, por lo general, en la identidad familiar, la identidad local y la identidad comunitaria vasca. También, la presentación temática de los grupos profesionales mediante el conocimiento de los sectores de actividad y los procesos de trabajo permiten asentar las bases para una orientación vocacional y la formación de aspiraciones y metas que irán conformando la identidad socioprofesional.

Un estudio más pormenorizado de las frecuencias y de la continuidad de los contenidos nos permite matizar lo reseñado. Así, los contenidos relacionados con la *identidad familiar* tienen continuidad únicamente en una editorial (Elkar) y con porcentajes de presencia reducidos, aunque con un ligero ascenso de un nivel a otro (III: 5,3%; IV: 6,1%). Otras dos editoriales centran la atención sobre esta temática en un único nivel, pero con porcentajes que en algún caso se elevan a un tercio del total de contenidos referidos a la identidad social (Bruño III: 33%; Erein IV: 21,3%).

El conocimiento de la comunidad local como soporte cognitivo de la *identidad local* es un referente que se trabaja a lo largo del segundo ciclo, excepto en una editorial (Erein) que lo presenta únicamente en el tercer nivel, pero con porcentajes significativos (33,1%). Las otras editoriales muestran dicha temática en este ciclo con tendencia al alza en el caso de Santillana (III: 10,6%; IV: 21,5%) y con ligero descenso en el caso de Bruño (III: 22,3%; IV: 17,4%) o acusado en el caso de Elkar (III: 33,2%; IV: 9,1%).

La *identidad comunitaria*, trabajada mediante la descripción de los rasgos propios de la *comunidad política* (Comunidad Autónoma Vasca) o la *comunidad cultural* (País Vasco-Euskal Herria), tiene una presencia notable, especialmente, en las editoriales de origen autóctono. El tratamiento de esta temática tiende en algunos casos a la polarización en un solo nivel, ya sea mediante una elevada dedicación (dos tercios del contenido de identidad social en Erein IV) o mediante una presencia anecdótica (Santillana IV: 4,5%). En las editoriales que dan continuidad a este contenido se tiende al incremento porcentual de un nivel a otro, con porcentajes elevados que se acercan en cuarto a la mitad de los contenidos en el caso de Elkar (III: 31,8%; IV: 47,1%) y con ascensos significativos, pero modestos en términos comparativos, en el caso de Bruño (III: 6,4%; IV: 17,4%). Por el contrario, la *identidad comunitaria de ámbito español*, basada en el conocimiento de la pluralidad autonómica que lo compone, se trabaja de forma explícita únicamente en una editorial (Bruño IV: 14,1%).

La *identidad dinámica del género humano*, representada por los cambios en los modos de vida a lo largo de la historia, pero desde la perspectiva occidental, tiene presencia en tres editoriales. Dos de ellas lo tratan en el cuarto curso, ocupando los porcentajes de presencia más relevantes respecto al conjunto de contenidos que abordan la identidad social (primer lugar en Bruño IV: 26,1%; segundo lugar en Elkar IV: 16,4%). La continuidad de estos contenidos y su incremento, siempre dentro de cotas elevadas que superan la mitad de los conocimientos relacionados con la identidad social, se da únicamente en el caso de Santillana (III: 52,7%; IV: 56%).

El conocimiento de los grupos profesionales que está en la génesis de la *identidad socio-profesional* ocupa un lugar destacado en todas las editoriales: el primer lugar entre los contenidos de identidad social en Erein III (35,3%) y Bruño III (38,3%), y el segundo lugar en Elkar IV (21,3%) y Santillana III (36,3%). La continuidad de estos contenidos se da en todas las editoriales, menos en Bruño, manifestándose en todas ellas un descenso en los porcentajes de presencia en el cuarto curso, reducción relativa en Elkar (III: 29,7; IV: 21,3), acentuada en Erein (III: 35,3%; IV: 12,7%) y drástica en Santillana (III: 36,7%; IV: 2,5%).

El conocimiento de los medios de comunicación, instrumentos contemporáneos que son claves en la formación de la opinión y de la conciencia pública y privada, apenas es tratada, excepto en Erein III (31,4%) y Santillana IV (15,5%), hecho que se contrapone a su relevancia en el primer ciclo.

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS, CONTINUIDAD Y ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS DEL ÁMBITO DE LOS VALORES

El ámbito de los valores interpersonales, aun siendo clave desde el punto de vista educativo, posee una presencia porcentual menor y en algunos casos ocupa un lugar anecdótico en el con-

junto de contenidos explícitos que pueden incidir en la formación de la identidad personal y social de los alumnos. Esta presencia escasa de los valores como elementos de identificación y de estructuración de del yo se ve acentuada más si cabe por los siguientes factores: a) la heterogeneidad de valores que concurren en un número de páginas limitado; b) la perspectiva unidimensional que adoptan algunas editoriales, las cuales restringen los contenidos al tratamiento explícito de un único valor—Elkar: responsabilidad; Santillana III: diversidad— y c) el carácter marginal que se le otorga en la organización de la unidad didáctica, en tanto que ocupan el último lugar con carácter de contenido complementario o de ampliación. De todos modos, aunque nuestro análisis se haya centrado en el contenido explícito relacionado con los valores y éste se manifieste como reducido, ello no quiere decir que, en todos los casos, se presenten los valores de forma restringida. Así, algunas editoriales (Elkar, ...) pueden no trabajar la participación como contenido explícito, pero otorgan a dicho valor un papel clave en el modo de configurar las actividades de aula de los alumnos, mediante tareas y proyectos de grupo. Por otra parte, la falta de presencia de valores interpersonales se ve complementada con los valores ambientales (véase tabla 4) que, en algún caso, llegan a tener más relevancia que aquellos.

Tabla 7: El tratamiento del ámbito de identificación con los valores interpersonales. (Porcentajes sobre el total de la rúbrica valores)

	EREIN3	EREIN4	ELKAR3	ELKAR4	BRUÑO3	BRUÑO4	SANTILLANA3	SANTILLANA4
Responsabilidad	6,8%	27,3%	100%	20%	24,5%	21,5%	-	28,6%
Participación	72,8	36,4%	-	-	7%	-	-	-
Diversidad	-	27,3%	-	40%	51%	61,5%	100%	42,8%
Resoluc.conflictos	-	9%	-	-	17,5%	-	-	-
Comunicación	20,4%	-	-	-	-	17%	-	28,6%
Justicia	-	-	-	40%	-	-	-	-

La constelación de valores interpersonales identificados se eleva a seis, aunque las editoriales oscilan entre un mínimo de uno y un máximo de cuatro valores tratados por nivel, mientras que su presencia puede elevarse a cinco a lo largo del ciclo. La responsabilidad (familiar, cívica, vial), por una parte, y la diversidad, fundamentalmente multicultural, por otra, son los valores que de forma explícita mayor atención merecen a las editoriales.

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio nos ha interesado descubrir qué identidades en cuestión son las que ofrecen y trabajan las editoriales, de modo que pueda quedar patente como administran las

identidades públicas y privadas, en suma, cómo gestionan las editoriales el acceso a las identidades, mediante la selección o la ausencia, la continuidad o la discontinuidad, y la presencia porcentual mayor o menor otorgada a cada tipo de identidad. Ciertamente, el análisis interno de las temáticas a través de los cuales se presenta cada tipo de identidad nos mostrará en un ulterior trabajo de investigación la estructura de contenido a través del cual se configura cada identidad y los proyectos educativos de cada línea editorial.

La importancia de las dimensiones sociopersonales, de cara a la formación identitaria de los individuos en un mundo globalizado en donde son constantes las crisis y las confrontaciones de identidad, es cada vez más patente. Su relevancia es mayor si cabe, teniendo que cuenta que los niños y las niñas van consolidando su identidad durante esta etapa escolar, identidad que se despliega a través de diferentes modos y entornos.

a) Graduales tomas de conciencia sobre las posibilidades, limitaciones y aspiraciones, así como de la evolución vital.

b) La realización de actividades y tareas que le dotan de sentido y pasan a formar parte de su estructura de comportamiento cotidiano

c) Sucesivos procesos de identificación socioespacial mediante vínculos socioafectivos con grupos y contextos diferentes, así como a través de estructuras de conocimiento (esquemas de significado, mitos, marcos interpretativos) que internaliza y sirven para comprender, representar o expresar los contextos sociales, así como ubicarse en ellos.

d) La asunción de valores, metas e ideales sociales de referencia, así como reglas y normas que pasan a ser una parte constitutiva permanente del yo y que permiten vivir en comunidad e identificarse con los diferentes «mundos de la vida».

En suma, el planteamiento de editores y docentes de cara a la educación de los ciudadanos del siglo XXI en el momento de presentar y describir rasgos o elementos identificadores tanto de uno mismo, como acerca de los atributos compartidos con otros (identidad colectiva, identidad abstracta) se halla en una encrucijada de opciones de identidad:

a) Identidad particular que marca la diferencia, basada en el prejuicio, opuesta a otras autoafirmaciones, (identidad particular ensimismada, que subraya únicamente algunos atributos del grupo, ocultando otros.)

b) Identidad cosmopolita, universal que diluye las diferencias y resalta los patrones comunes de las condiciones existenciales del ser humano

c) Identidad plural, compleja, dinámica, abierta que se construye en la interacción a través de los múltiples modos de relación entre individuos, grupos y sociedades y que adquiere, se concibe y se manifiesta de forma heterogénea.

La incertidumbre y la controversia nos acompañarán a lo largo de este siglo, por lo que la reflexión y el análisis sosegado sobre las consecuencias personales y sociales acerca de cada opción serán más necesarios que nunca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HARMON, Janis M.; HEDRICK, Wanda B.; FOX, Elizabeth A. (2000): «A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8» en *The Elementary School Journal*, 100:3 pp. 253-271.
- JOHNSON, E.B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- LÓPEZ ATXURRA, R.; DE LA CABA COLLADO, M.A. (2001a): «Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del Conocimiento del Medio (Primer ciclo de Primaria), en *Revista Española de Pedagogía* (en prensa).
- LÓPEZ ATXURRA, R.; DE LA CABA COLLADO, M.A. (2001b): «Contenidos sociopersonales para una sociedad democrática en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria)», en *Revista de Educación*, (en prensa).
- LÓPEZ ATXURRA, R.; DE LA CABA COLLADO, M.A. (2001c): «Democratic Values in the textbooks (First cycle of primary school)» en *The European Educational Research Association, (on line)*, vease www.eera.ac.uk/events.html (en ECER 2000 Conference)

TRANSFORMACIÓN DEL TERRITORIO E IDENTIDAD PAISAJÍSTICA EN EL ÁMBITO DEL ARCHIPIÉLAGO CANARIO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Ezequiel Guerra de la Torre, Rubén Naranjo Rodríguez
y Ángeles Mestres Izquierdo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria e I.E.S. «Martín Chirino Agüimes»
e-mail: egt@arq.ulpgc.es / canaran@step.es / mestres@cicei.ulpgc.es

Ante las diferentes visiones que sitúan el paisaje como un bien cultural y como seña de identidad de una comunidad, y ante las concepciones sociales actuales en las que se resalta su conversión en un bien económico, se ha querido en este trabajo indagar y realizar una primera aproximación acerca de qué paisajes se identifican como los más característicos del Archipiélago y cuáles de éstos serían los más apropiados para representar a los canarios de manera institucional, es decir aquellos hacia los que se manifiesta una percepción de mayor identidad. Para ello hemos realizado una encuesta, cuyas características se exponen, entre estudiantes de enseñanzas medias y universitarios.

INTRODUCCIÓN

El paisaje, el territorio en el que se desarrolla la vida de un pueblo, forma parte de su propia identidad. De hecho, el concepto de paisaje es claramente una creación humana. Un producto cultural. Según expresa la *Convención Europea del Paisaje*, es posible definir al Paisaje como «una porción determinada del territorio tal como es percibida por los seres humanos, y cuyo aspecto resulta de la acción de factores naturales y humanos y de sus interrelaciones» (CONGRESS OF LOCAL AND REGIONAL AUTHORITIES OF EUROPE, 1997). En cualquier caso, además de ser un término ampliamente utilizado, es también un concepto que dentro de sus múltiples acepciones y de su carga de subjetividad, es una realidad objeto de estudio científico.

Indicaba Pedro García Cabrera, en torno a 1930, en uno de sus artículos en el desaparecido periódico *La Tarde*, que *el medio imprime al hombre un símbolo primario, un determinado modo de ser. Símbolo primo que irá arrastrando a lo largo de su vida*. Para añá-

dir que «*la imagen primaria del hombre se modela en su paisaje nativo y a ella reduce amolda- las percepciones y las impresiones...*» (GARCÍA CABRERA, 1987).

Sin embargo se podría decir que en Canarias se vive de espaldas al paisaje, aunque sea uno de los recursos más preciados y frágiles en un espacio como el archipiélago. El ilustrado naturalista Viera y Clavijo dejaba constancia en el siglo XVIII de «*Cuántos nacen, viven y mueren en un territorio como el nuestro sin conocer lo que ven, sin saber lo que pisan, sin detenerse en lo que encuentran?*» (MARTÍNEZ DE PISÓN, 1998). Ya en nuestro siglo, César Manrique lo expresó también claramente: «*la mentalidad de los canarios se caracteriza por no haber entendido nunca donde están viviendo y lo que tienen*» (MANRIQUE, 1988).

De la misma forma, los artistas canarios no parecen prestar atención al paisaje y, de hecho, este no es un tema que inspire a los pintores isleños hasta el siglo XIX. Será precisamente en la obra de autores foráneos a las islas, en la *Histoire Naturelle des Îles Canaries*, de Philip Barker Webb y Sabin Berthelot, editada entre 1835 y 1850, donde se recojan las primeras ilustraciones referidas al paisaje canario, de clara inspiración romántica, que servirán luego de referencia a otros autores locales.

UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

En la primera descripción de las Islas, considerada como tal la realizada por Plinio en su *Naturalis Historia*, que parte de la relación que el rey Juba II de Mauritania escribió tras haber visitado el Archipiélago en el siglo I a.C., tenemos una somera alusión a su paisaje. Este testimonio del mundo clásico nos habla de un paisaje ya habitado, dentro del marco del mítico escenario de las Afortunadas. Todo ello partiendo de un «*sentido idílico*» del paisaje que poetas e historiadores griegos y latinos volcaron sobre este espacio insular. Casi nos atrevemos a afirmar que esta visión de nuestro paisaje parece seguir hasta nuestros días.

Sin embargo el *nuevo* paisaje que hoy se nos ofrece aparece humanizado de tal forma que en Canarias resulta imposible dissociar el paisaje natural del paisaje humanizado. Como señala el biólogo Antonio Machado, «*el canario ha sido constructor de paisajes y el atractivo de las islas lo constituyen hoy el paisaje natural y el paisaje antropizado, indistinta o solapadamente*» (MACHADO CARRILLO, 1990). Unido a este hecho aparece la evidencia de que el paisaje, como señala el geógrafo Eduardo Martínez de Pisón, es «*un legado y, por tanto, un patrimonio de especial entidad*». Como indica este mismo autor, es posible afirmar que «*un paisaje es un producto del tiempo, revela lo que somos, nuestro propio sentido*» (MARTÍNEZ DE PISÓN, 1998). De esta forma parece evidente que se trata de «*un legado cultural, un patrimonio de la importancia del literario o el artístico, pero mucho más vivo, mucho más frágil*», en otras palabras «*un testigo cultural de primer orden, envuelto, sin embargo, en el trasiego sin contemplaciones del territorio*».

Podemos convenir pues que el paisaje forma parte de la identidad de un pueblo, de la comunidad humana que habita ese territorio. Ahora bien, ¿existe esa identificación con el paisaje que nos rodea?; ¿qué entendemos o consideramos como «*paisaje canario*»?; ¿valoramos la importancia del paisaje como elemento identificador y, por otra parte, como recurso que se vende al visitante?

A artistas como César Manrique debemos la toma en consideración de diversos paisajes canarios como «*fuera de recetas paisajísticas*». Con anterioridad, Néstor de la Torre, en los albores de la avalancha turística que transformaría radicalmente la economía y la sociedad canarias, también planteaba la necesidad de «*revalorizar*» el paisaje insular, aunque dándole un toque de exotismo que atrajera la atención del visitante, ya que según su criterio «*la belleza de nuestros paisajes sufre los efectos del modernismo estandarizado*» (DE LA TORRE, 1939). En la actualidad, todavía cabría sumar otra visión del paisaje canario, directamente vinculada a la actividad turística y su corolario de urbanizaciones e infraestructuras: el paisaje artificial, construido siguiendo el exótico modelo que pretende reproducir idílicos escenarios del Caribe o del Pacífico a lo largo de las costas canarias.

PAISAJE Y REALIDAD CANARIA ACTUAL

En la actualidad asistimos a la aparición de un nuevo mito, el de la calidad del turismo, que se convierte en argumento, excusa o subterfugio, según se interprete, para ocupar/transformar nuevos territorios: campos de golf, muelles deportivos. Es posible contemplar cómo se viene produciendo la destrucción/anihilación del paisaje insular, para en todo caso convertirlo en una anodina y falsa reproducción de otros ajenos. Se suele interpretar el «*desarrollo*» como negación del pasado. Los hechos demuestran que los instrumentos disponibles para la llamada «*ordenación del territorio*», de poco parecen servir, salvo para dar carta de legalidad a cualquier intervención urbanizadora o de ocupación del espacio. Los evidentes errores cometidos en las más renombradas zonas turísticas del Archipiélago no están sirviendo para corregirlos, sino en todo caso para aumentarlos. Incluso se corre el riesgo de repetir esquemas similares con el llamado «*turismo rural*», o al menos con la forma que tienen algunos de entenderlo al plantearlo como una versión campestre del turismo de masas.

El paradigma de la «*sostenibilidad*» («*desarrollo sostenible*» y su corolario de «*turismo sostenible*», «*agricultura sostenible*», etc.), constantemente esgrimido en cuanto congreso, foro, reunión o encuentro que congregue a cierto número de personas, se convierte en la práctica en simple retórica recurrente vacía de contenido cuando se comprueba como no somos capaces de poner límites al crecimiento, dejándolo en todo caso sometido a las llamadas reglas del mercado. En este contexto, plantear cuestiones como «*capacidad de carga del territorio*», «*moratoria*», «*ecotasa*» o «*regulación de residencia*», por señalar algunos de los con-

ceptos que han aparecido en los últimos tiempos en los medios de comunicación canarios, constituye casi un atrevimiento. En este contexto todo el paisaje se convierte en solar y solamente es preciso esperar al momento oportuno para urbanizarlo. Incluso los espacios protegidos se convierten en meras reservas de suelo o su futuro queda hipotecado por el auge de las urbanizaciones y de las construcciones en las zonas que los rodean y que en la práctica hacen inviable su conservación.

No existe, y lo peor es que no se vislumbran siquiera intenciones, de considerar al paisaje como un bien cultural, que se oferta y vende al visitante, pero que también y principalmente, forma parte de nuestro patrimonio. En palabras de Ortega y Gasset, «*el paisaje es un aculturador histórico*», aunque lo hemos transformado en mera mercancía.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Ante las diferentes visiones que sitúan el paisaje como un bien cultural y como seña de identidad de una comunidad, y ante las concepciones sociales actuales en las que resalta su conversión en un bien económico, hemos querido indagar acerca de aquellos paisajes que el alumnado considera más representativos del Archipiélago Canario y cuáles serían los más apropiados para representar a los canarios de manera institucional.

Se pretende establecer una serie de elementos que según su juicio «deben» o pueden estar presentes en los mismos de una forma u otra, determinando las coincidencias y las discrepancias entre las dos posturas.

II. OBJETIVOS EDUCATIVOS

1. Estimular la observación del medio ambiente, la reflexión sobre los datos obtenidos y su relación con las características del paisaje canario.
2. Establecer comparaciones entre cómo percibe el alumnado el paisaje canario y cómo les gustaría que fuese, valorando las diferencias.
3. Detectar qué paisajes consideran más apropiados para representar institucionalmente Canarias, valorando su elección.

III. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos propuestos, se establecen una serie de actividades, fundamentalmente cuestionarios y observación de imágenes, sobre distintos aspectos del paisaje canario, a llevar a cabo por el alumnado de enseñanzas medias y universitarios de Gran Canaria.

IV. ACTIVIDADES

1. Ordena, atendiendo a su mayor o menor representatividad como paisaje canario, la siguiente selección de imágenes.

Los paisajes seleccionados han sido:

1. Árido; 2. Bosque de laurisilva; 3. Pinar; 4. Playa en estado natural; 5. Malpaís (colada «reciente»); 6. Barranco; 7. Agrario extensivo de vertiente húmeda (agricultura de subsistencia); 8. Agrario extensivo de vertiente árida; 9. Agrario intensivo (agricultura de exportación); 10. Playa y urbanización turística; 11. Urbano de calidad; 12. Urbano marginal; 13. Vías de comunicación.

Para llevar a cabo esta actividad hemos seleccionado una serie de imágenes que reflejan una amplia gama de paisajes que podemos encontrar en Canarias. Los criterios para la elección de dichas imágenes han sido:

—Que representen espacios que, en la medida de lo posible, no puedan ser identificados por el alumnado dado su carácter genérico, es decir, evitando hitos significativos que pudieran ser reconocidos.

—Que todas las imágenes fuesen de Gran Canaria ya que, al ser ésta la isla en la que viven los encuestados, consideramos que asumirían mejor las características del paisaje que se pretende categorizar.

—Que se combinen imágenes de espacios en los que predomina su aspecto natural, y en los que no se observa ninguna actividad antrópica actual, con otras de paisajes agrarios y con un alto grado de antropización, zonas urbanas o con clara visión de vías de comunicación.

2. Lee los siguientes adjetivos y trata de asociarlos con el paisaje que consideres característico de Canarias:

Árido; Verde; Urbanizado; Despoblado; Llano; Abrupto; Natural; Degradado; Arbolado; Deforestado.

2.1. Añade aquellos calificativos que consideren, que podrían utilizarse en la definición del paisaje canario.

2.2. Ordena el listado resultante de tal modo que el primero sea el que, a tu juicio, se identifica mejor el paisaje canario y el último el que se corresponde en menor medida con el paisaje característico del archipiélago.

3. Escoge, de la relación de imágenes presentada en la primera pregunta, las tres que te gustarían que figurasen en el escudo de Canarias.

Con esta actividad pretendemos detectar si existe una relación entre lo que el alumnado considera más característico del paisaje del archipiélago y aquellos paisajes que estiman más apropiados para representar institucionalmente a la sociedad canaria.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTAÑÓN Y OTROS. (1981), *La enseñanza por el entorno ambiental*, Madrid, MEC CONGRESS OF LOCAL AND REGIONAL AUTHORITIES OF EUROPE (1997) Resolution 53 on the preliminary draft European landscape Convention.
- DE LA TORRE, N. (1939). *Habla Néstor...* Las Palmas de Gran Canaria. Junta Provincial de Turismo.
- GARCÍA CABRERA, P. (1987). *Obras Completas*. Vol. IV Madrid. Consejería de Cultura y Deportes.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (2000). «Nuestro humilde imperio atlántico». *Lancelot*. Febrero, 2000. Edición Especial. Ed. Lancelot. Pp. 174-5.s
- GIORDAN, A. (1985). «Interés didáctico de los errores de los alumnos», *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 3(1), 35-41.
- GIORDAN, A. y SOUCHON, CH. (1995). *Educación Ambiental: guía práctica*, Sevilla, Díada.
- HUMBOLDT, A. (1995). *Viaje a las Islas Canarias*. Sta. Cruz de Tfe. Francisco Lemus Ed.
- JOU, D. y BAIG, M. (1993). *La naturaleza y el paisaje*. Barcelona. Ariel Ciencia.
- MACHADO CARRILLO, A. (1990). *Ecología, medio ambiente y desarrollo turístico en Canarias*. Santa Cruz de Tfe. Consejería de la Presidencia.
- MANRIQUE, C. (1988). *Escrito en el fuego*. Las Palmas de Gran Canaria. Edirca.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (1998). *Imagen del paisaje*. Madrid. Caja Madrid.
- (1998). «El concepto de paisaje como instrumento de conocimiento ambiental». *Paisaje y medio ambiente*. Universidad de Valladolid.
- MEC (1991) R.D. 1344/1991, de 6 septiembre (B.O.E. de 13 septiembre) por el que se establece currículo de Educación Primaria
- QUESADA, A. (1964). *Poesía*. Las Palmas de Gran Canaria. Ed. Tagoro.
- SANCHO COMÍNS, J. (1995). «El paisaje en que vivimos y la síntesis geográfica». *Paisaje y paisanaje*. Universidad Alcalá de Henares. Instituto de Ciencias de la Educación.
- UNAMUNO, M. (1976). *Por tierras de Portugal y España*. Madrid. Espasa-Calpe.
- UNAMUNO, M. (1988). *De Fuerteventura a París*. Madrid. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- VEGA, C. (1997). *La isla mirada*. Cabildo de Tf. Santa Cruz de Tf.
- VILARRASA, A. y COLOMBO, F. (1988), *Ejercicios de exploración y representación Del espacio*, Barcelona. Ed. Grao.

REFLEXIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE TRABAJAR EL CONCEPTO DE IDENTIDAD EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

Catalina Moner Mora

Universidad de las Islas Baleares, Instituto de Enseñanza Secundaria «Emili Darder»

c_moner@hotmail.com

La presente comunicación pretende ser sólo una reflexión sobre la necesidad de trabajar el concepto de identidad en la formación de los futuros profesores.

En estos últimos años hemos asistido a una aceleración tal de acontecimientos mundiales cuyo estudio, incorporado al área de las Ciencias Sociales, puede provocar que los árboles no nos dejen ver el bosque, es decir, podemos correr el peligro de que, al ser tantos los problemas y tareas, se haga necesario redefinir y priorizar el día a día de nuestra práctica educativa.

En lo que respecta al concepto de identidad pienso que se hace absolutamente necesaria una reflexión que implique un repaso a la pluralidad de significados e interpretaciones ideológicas, sociológicas, políticas, educativas... y desde que perspectivas debe de enfocarse su tratamiento, ya que, entre otros, se corre el peligro de que se diluyan las identidades propias en beneficio de adquisición de formas de conducta, hábitos y actividades que no favorecen en absoluto el objetivo a trabajar, que debería ser comprender el mundo en el que vivimos para crear una sociedad más libre y justa, pero esto no podrá conseguirse si previamente para aceptar y comprender a los demás, trabajamos a la vez para aprender a conocernos a nosotros mismos.

«Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a la de ciencias sociales, tenemos en ella una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar, y criticar, mientas, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente para construir un futuro mejor».

Josep Fontana. *La Historia después del fin de la Historia*.

EL MUNDO EN CAMBIO, EL TRATAMIENTO DE IDENTIDADES

La década de los noventa ha experimentado cambios profundos que han afectado en general a la intensificación de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales de una manera global, hablamos y trabajamos continuamente sobre la base de estos cambios, incorporando el concepto de globalización o mundialización.

A escala económica la internacionalización de los intercambios económicos permite hablar de una economía global nueva. Y de un mercado global en términos de producción, distribución y consumo.

A escala social las áreas que impregna son muy diversas: comunicación, seguridad, medio ambiente, vida cotidiana, cultura, ideología. Ya se está hablando de un cambio cualitativo en las condiciones de vida de los pueblos, pero como dicen muy bien algunos analistas, este fenómeno es multidimensional y asimétrico, es decir, afecta de manera diversa a las diferentes zonas provocando respuestas distintas, es también una globalización desigual.

Las consecuencias que se deriven de este fenómeno aún están en fase de estudio y análisis, pero algunas ya se intuyen. Según lo asentada que esté la estructura social, económica y cultural existente en cada una de las sociedades donde incide el fenómeno, su grado de interacción con la llegada de lo nuevo será distinto.

Los mecanismos de defensa que se están empezando a dar frente a este fenómeno que acabamos de referir, como respuesta a los cambios globales, se manifiestan en forma de regionalización y fragmentación.

La regionalización se ha dado de manera casi mecánica, ya que el impacto de la globalización es muy diferente en las sociedades de «centro» (industrializadas, con democracias consolidadas, etc.) y las de la «periferia» (parcialmente industrializadas, con sistemas de gobierno autoritarios o escasa trayectoria democrática), vemos también que, a nivel económico, la cooperación o integración es una opción estratégica para desarrollarse y sobrevivir, llegando a la paradoja que se produce también un proteccionismo que da prioridad a los intereses de países miembros frente a «otros».

A escala cultural, el problema es mucho más complejo, hay una búsqueda de identidad y diferenciación al mismo tiempo, las instituciones educativas tienen un nuevo reto, es necesario intentar clarificar, dentro de este dinamismo de intercambios, lo que se incorpora y lo que permanece. Saber aceptar la interdependencia como elemento intrínseco a la sociedad actual conllevará también la necesidad de aprender a no ser permeables a lo que venga de fuera.

En definitiva, está claro que las futuras generaciones serán educadas en un contexto político, económico y cultural transformado, por consiguiente los contenidos curriculares también deberán hacerlo.

La adquisición de nuevas formas de conducta relativas a la propia identidad, por parte de los jóvenes, es un hecho inevitable, ya que las relaciones culturales se han acelerado, (llegada

masiva de inmigrantes, influencia turística etc.) por lo tanto habrá que intervenir en el diseño de los currículos para que una vez más no se cree un abismo entre las concepciones del profesorado, las aportaciones de los estudiosos del tema y su aplicación en el aprendizaje, respecto a la problemática planteada intentando transformar e integrar conocimientos diversos.

Esta reflexión se concreta dentro del campo limitado de la educación formal, aunque es obvio que el tema que nos ocupa ha de contemplarse forzosamente integrado en un amplio marco de mecanismos institucionales y sociales en constante interacción con el sistema educativo.

APROXIMACIÓN SOBRE LA PROBLEMÁTICA ACTUAL REFERIDA AL ESTUDIO DE IDENTIDADES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA BALEAR

La evolución en esta última década de los noventa de la población en las Baleares está marcada por tres hechos determinantes: la afluencia de gran número de turistas de estancia breve, pero con incidencias importantes en el ámbito lingüístico cultural y social; la importancia considerable del aumento de residentes extranjeros y una nueva y masiva inmigración extra-europea.

Los factores mencionados han provocado la aceleración de un proceso que ha configurado un nuevo contexto social que nos obliga a considerar como abordarlo e interpretarlo.

Es urgente a nivel educativo que se incorporen nuevos elementos para trabajar sobre identidades y educación multicultural, con una reflexión previa sobre el sentido de las mismas, entendidas no como un currículum paralelo, un apéndice o referido solo a la interacción de culturas de ámbitos no europeos, sino como eje central de los contenidos curriculares.

Se debería incorporar el concepto de identidad como clave y eje vertebrador del currículum de Ciencias Sociales en los centros de primaria y de secundaria que implique el trabajo sobre proyectos relativos a la integración de identidades diversas en una intersección de las mismas.

Pero el problema a tratar es la incorporación de estos mismos estudios y tratamientos en la formación de los futuros profesores.

El hecho de que los futuros maestros estén más en contacto con los centros de primaria y dispongan de didácticas específicas hace que se encuentre un espacio y un marco adecuado para trabajar sobre ello, la dificultad se acentúa cuando tratamos la formación didáctica de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria a través de los CCP o CAP.

En el caso de las Baleares, la organización de estos cursos no permite la profundización suficiente para tratar el problema en todas sus dimensiones y con la profundidad que requiere, además hemos detectado que damos por sabidos y clarificados el sentido de los conceptos que van a trabajarse en las aulas, cuando por lo general no siempre es así, y en la mayor parte de los casos la orientación del trabajo que se realice dependerá de la capacidad del profesor-tutor.

Es urgente proceder a una revisión e incorporación de los mismos en su formación básica, como por ejemplo quienes somos y adonde vamos, debido a que serán estas nuevas generaciones las que de ellas dependerá la orientación de la enseñanza de nuestra área en un futuro.

Hay que reorientar sobre todo del sentido que deben tener los conocimientos que los alumnos adquirirán para su aplicación en el ejercicio de la docencia y formación de la ciudadanía.

Todo ello son elementos a tener en cuenta, especialmente en el tema que nos ocupa ya que las nuevas circunstancias nos exigen la necesidad y urgencia de construir una nueva interpretación de convivencia intercultural y diseñar materiales para su aplicación.

En el ámbito de investigación en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales podríamos remontarnos a los primeros años de la transición política cuando surgen grupos de trabajo de profesores del área, con el apoyo de la Universidad y el ICE, que van elaborando materiales didácticos alternativos a los programas oficiales, conjuntamente con reflexiones teóricas sobre el objetivo de su práctica educativa. Básicamente estas propuestas intentaban incorporar el uso de la lengua propia y el conocimiento de unos contenidos curriculares basados en el estudio del medio y de la propia realidad, planteamiento desconocido en aquel momento en los círculos oficiales. Estas propuestas cada vez más serias se fueron difundiendo a través de las escuelas de verano y sobre todo incorporando en los centros educativos por grupos de profesores con un bagaje de experiencia, también llegaron a los estudiantes de magisterio, pero en grado ínfimo a los futuros licenciados, cuyos canales de acceso a la docencia estaban anquilosados y no contemplaban más que la pura transmisión de conocimientos aprendida por observación.

La incorporación del estudio de la lengua propia no favoreció, en general, el aumento de las prácticas educativas innovadoras, en cuanto a la revisión de nuestro propio currículum que contribuyeran a crear un cuerpo específico en función del contexto de conocimientos de nuestra área, sino que se produjo una relajación de los grupos de trabajo creyendo algunos de ellos, que la incorporación de la lengua era suficiente en el avance de la pervivencia de nuestra identidad como pueblo.

Poco después se produjo otro fenómeno digno de tener en cuenta, la reforma del sistema educativo, su división en primaria y secundaria obligatoria, motivó efectivamente un cambio en las estructuras, era inevitable una adaptación, fue entonces cuando se avanzó en una nueva concepción de la enseñanza aprendizaje basada en el aprendizaje significativo, pero se dejó de lado otra vez la cuestión de la revisión de los contenidos a trabajar en nuestra área. Parecía que los contenidos sólo eran una excusa para llegar a un método. Tampoco se incidió en el problema que suponía la formación didáctica de los profesores de enseñanza secundaria ante el nuevo panorama educativo, por lo tanto se difunden las teorías de aprendizaje significativo, pero en algunos casos se quedan vacías de contenidos y estrategias de intervención.

Dentro de este marco educativo, las variaciones producidas en nuestro contexto social, han hecho que los anteriores modelos no sean válidos sobre todo al abordar el concepto de identidad, ya que inevitablemente la falta de preparación hacía que, a menudo, se cayera en un reduccionismo vinculado al estudio de lo propio.

También se ha comprobado que no sirve la incorporación del estudio de identidades como ejes transversales, solución que se ha dado hasta el momento al problema.

La realidad actual es la tendencia a reconocer un mosaico multicultural en el que diferentes comunidades viven yuxtapuestas y obviamente esto contribuye a buscar estrategias de diferenciación tendentes a la exclusión y a la creación de conflictos.

Hay que remarcar también, en nuestra comunidad autónoma, la carencia de unos currículos propios del área, en estos momentos en fase de elaboración, fruto de haber tenido las transferencias educativas tarde y mal dotadas económicamente.

Aunque parezca un panorama desolador, no podemos caer en el error de esconder la cabeza debajo del ala, nuestro contexto sociocultural hace imprescindible un cambio en el planteamiento del trabajo en nuestra área tendente a reforzar las investigaciones sobre como abordar el concepto de identidad para ayudar a tener instrumentos que nos ayuden a interpretar y trabajar en un nuevo contexto y así bien los entienden los alumnos cuando efectúan sus prácticas y entran en contacto con una realidad antes desconocida para ellos.

CONSIDERACIONES FINALES

El concepto de identidad lleva implícita la idea de diferenciación, debemos incidir en el estudio de la aceptación de la diferenciación como valor positivo, trabajando las actitudes que impliquen diálogo, negociación, acuerdos y al mismo tiempo incidir en la incorporación de estos conocimientos a todos los niveles educativos. Aquí es donde debemos trabajar, dentro de nuestras posibilidades, incorporando como eje básico el estudio de la identidad en toda su dimensión.

Está claro que el sistema educativo no puede ir por una vía curricular que prescinda de estos presupuestos y que en el ámbito de divulgación, y sin la profundización que el tema requiere, se fomente una doble vía de difusión de programas de educación multicultural, a menudo en manos de ONGs o personas ajenas al proceso educativo, con la mejor de las intenciones en muchos casos, pero sin el bagaje de conocimientos previos para abordar el tema en toda su dimensión.

El objetivo debe ser primeramente no crear una fractura educativa que contribuiría al favorecimiento, en nuestra comunidad, de que, por ejemplo, los nuevos residentes creen sus propios centros educativos. Debemos incorporar en el currículum de Ciencias Sociales el estudio sobre un concepto de identidad, que a partir de nuestra propia cultura sea capaz de insertar la

información recíproca de las diferentes culturas en contacto. Para ello se deberían tener en cuenta actuaciones en la siguiente línea:

—Incorporar la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de los futuros profesores de enseñanza secundaria, ya que sin esta previa difícilmente podremos cambiar algunos planteamientos.

—Insistir en trabajar relaciones de compromisos recíprocos, de manera que siempre haya elementos compartidos.

—Conseguir relaciones interculturales equitativas, eliminar viejos tabúes de respecto a creencias y costumbres mal llamadas culturales que suponen una vuelta atrás en los derechos humanos.

—Abandonar la idea monolítica de que vamos a un sólo sistema cultural, no dando por sabidas y trabajadas las prácticas de nuestras propias creencias culturales, fomentando el estudio de las mismas

—Trabajar siempre las características recíprocamente compartidas de manera de que cada persona pueda aceptar su propia identidad, de igual forma que incorpora la del país de acogida.

—Incorporar una visión crítica, introduciendo ante el estudio de cualquier fenómeno opiniones diferenciadas, de manera que podamos comprobar que la realidad se construye desde puntos de vista diferentes.

—Relativizar todas las interpretaciones para comprender que pueden transmitir visiones del mundo conectadas a intereses que tienen que ver con la estabilidad y hegemonía de ciertos grupos.

—Incidir sobre el grado de receptividad de las personas para incorporar elementos procedentes de otros.

—Implicar a todos los agentes sociales en el proceso, sin dejar esta tarea sólo a la comunidad educativa, debería haber una acción complementaria entre las familias, entidades y colectivos implicados.

—La eficacia de los resultados dependerá también del grado de impregnación en los diferentes ámbitos sociales: 1) Jurídico-Institucional (leyes, subvenciones, proyectos etc.), 2) Social (medios de comunicación de masas, etc.), 3) Educación Formal (formación del profesorado, dotación de material y recursos etc.).

—Cuestionar toda forma de pensamiento único, con la excusa de la globalización, lo que supone introducir la sospecha y cuestionar la realidad basada en verdades estables y objetivas.

Hemos empezado esta reflexión, decíamos, con el objetivo de trabajar en nuestra área para formar ciudadanos críticos y responsables, no podemos esperar a ver cómo evoluciona la problemática planteada, debemos actuar primeramente sobre la formación de los futuros profesores en este sentido, ya que, al ritmo de los actuales cambios, cuando les llegue la hora de

incorporarse a las aulas como profesores, encontrarán una realidad desconocida y carecerán de estrategias válidas para afrontar los retos que se nos vienen encima.

Apostamos por un modelo de relaciones de intercomprensión e intercambio igualitario, que defiendan la igualdad no homogeneizadora, sino la que incorpora un compromiso recíproco de identidades compartidas, para acabar esperamos que las aportaciones de nuestra práctica docente puedan incidir en el diseño de los contenidos para transformar e integrar los conocimientos diversos en un concepto tan complejo como el de identidad, no sólo abordable desde el saber escolar sino por supuesto desde una perspectiva globalizadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATLLORI, R.; CASAS, M. (2000): *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*, Lleida, Ed. Milenio.
- BENEJAM, P. (1999): «La oportunidad de identificar los conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales», en BENEJAM, P.; GONZÁLEZ, I.; HERNÁNDEZ, X.; PRATS J., (eds), *Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales*, Revista Íber, núm. 21, Barcelona, pp. 5-12.
- CASAS, M. (1999): «El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales», en BENEJAM P., GONZÁLEZ I., HERNÁNDEZ X., PRATS J., (eds) *Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales*, Revista Iber, núm. 21, Barcelona, pp. 23-38.
- DEBRAY, R. (2000): *El Civisme explicat a la meua filla*, Barcelona, Ed. Empúries.
- ESCOFET, A. (1996): *Conocimiento y poder*, Barcelona, Col. Cuadernos de Educación, Ed. Horsori.
- FREIRE, P. (1970): *La Educación como práctica de la libertad*, Méjico, Siglo XXI.
- MAALOUF, A. (1999): *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat* Barcelona, Ed. La Campana, Col. Obertures.
- MARÍ, I. (1999): «Interculturalitat i multilingüisme a les Balears: els residents europeus», pag. 105-117, *La llengua catalana al tombant del mil·lenni*, Barcelona, ed. Empúries.
- MELIÀ GARÍ, J. (1996): *Els joves de Mallorca i la llengua. Competències, comportaments i actituds lingüístics dels estudiants d'ensenyament mitjà (curs 1990-91)* Tesis doctoral dirigida pel Dr. Albert Bastardas. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- (1997): «*La llengua dels joves*», Palma, Universitat de les Illes Balears.
- (1999): «La situació lingüística a les Illes Balears: estat crític» pág. 67-103 *La llengua catalana al tombant del mil·lenni*, Barcelona, Ed. Empúries.
- SALVÀ, P. (1998): «Balears: una nova Califòrnia per els Europeus», en Revista «*El Mirall*» n° 96 set-oc. Palma.

LITERATURA Y PAISAJE. LA PERCEPCIÓN SUBJETIVA DEL TERRITORIO ASTURIANO EN PALACIO VALDÉS

Alberto José Rodríguez-Felgueroso

Universidad de Oviedo
ajrodri@correo.uniovi.es

1. LA PERCEPCIÓN SUBJETIVA DEL PAISAJE

El desarrollo de una disciplina científica no está al margen de los problemas sociales y de los debates públicos que suscita, de los intereses de los grupos de poder o de los cambios y la evolución del pensamiento filosófico y teórico. Los geógrafos no vive aislados del momento científico o intelectual de su tiempo. Sus inquietudes y preocupaciones intelectuales están sugeridas por los interrogantes de su época.

En la historia reciente de la disciplina se pueden distinguir varias etapas de intensa reflexión gnoseológica a mediados del siglo XX, se produce el alejamiento de la tradición vidaliana y la geografía se implica en los programas de gestión y planificación del territorio. Se concibe como ciencia de las distribuciones, que obedecen a leyes supuestamente irrefutables.

Las críticas al neopositivismo afloran, aportando novedosas aproximaciones al estudio del espacio geográfico. Unos lo entienden como un espacio subjetivo, otros lo considera como un producto social, resultado de una determinada estructura económica y política.

1.1. Espacio subjetivo, espacio vivido

En los años sesenta se asiste al nacimiento de nuevas perspectivas que reaccionan frente al neopositivismo como la *geografía de la percepción y del comportamiento y la geografía humanista*. Reivindican, desde diferentes bases teóricas y metodológicas, el plano subjetivo de la realidad espacial. Estos enfoques son el reflejo de las ideas desarrolladas en otras disciplinas.

Comprueban que no habían introducido aspectos psicológicos del comportamiento humano, ya que los modelos suponían un comportamiento racional. Se utilizan las aporta-

ciones behavioristas, los estudios de psicología ambiental, las diferencias entre la preocupación científica y la percepción popular (LYNCH, 1974), puesto que los conocimientos psicológicos son obviamente necesarios para entender el comportamiento y el aprendizaje.

Ya no se utiliza el espacio como algo objetivo y abstracto, sino como un espacio conocido, aprehendido, se hablará de un espacio vivido, con lo cual se premiará lo subjetivo (GEIPEL, 1978).

La geografía de la percepción se interesa por el comportamiento que produce la imagen que el sujeto se hace de la realidad, imagen que explica el comportamiento y la organización del espacio.

Entre los autores más destacados podemos citar a Lynch, con sus trabajos sobre la imagen de la ciudad (Chicago, 1960); los estudios de los geógrafos del comportamiento BARKER (1963) y DOHERTY (1969); A. BUTTIMER (1969) sobre el espacio social. También se extiende de USA a Inglaterra, Francia: FREMONT (1973); incluso en la URSS parecen interesarse por el tema al igual que en Alemania.

No obstante es fuertemente criticada en su aparición fundamentalmente por su interés por lo subjetivo que es rechazado como no geográfico.

La *geografía humanista* se inspira en el existencialismo y la fenomenología, postulados filosóficos que parten de la experiencia humana y que valoran más la comprensión del mundo que la explicación, comprensión a la que se llega mediante el conocimiento empático (CAPEL, 1981). Los investigadores se interesan cada vez más por el hombre, también se denomina como corriente antropocéntrica porque destaca los significados, valores y objetivos de las acciones humanas. Es un enfoque globalizador y subjetivo con claro rechazo a la tecnocracia. Se plantea la necesidad de llegar a una comprensión global de las relaciones entre el hombre y su entorno.

No se habla de un espacio abstracto, sino real y vivido, de un lugar y un paisaje esencialmente cultural que se ve de modo global, sin simplificaciones o abstracciones, utilizando *fuentes distintas como el cine, la literatura o la pintura*, que permiten conocer las imágenes sobre el medio natural y humanizado, las influencias de la economía o el medio físico en nuestras actitudes y valores (BOIRA, REQUES y SOUTO, 1994).

Dos conceptos claves son utilizados por la geografía humanista los de *lugar y paisaje* (GARCÍA RAMÓN, 1985). El concepto de espacio entendido como algo abstracto, euclidiano y racional propio del neopositivismo, se sustituye por lugar. Entendido como vinculado emocionalmente al hombre y con significado afectivo para el mismo, cargado de significados y valores.

TUAN (1974) clasifica y atribuye cuatro aptitudes del hombre respecto al lugar que califica como: topofilia (amor al lugar), topoidolatría (idolatría a un lugar), topofobia (rechazo) y toponegligencia (indiferencia). En definitiva el espacio se convierte en lugar a medida que le

otorgamos significados y valores, a través de un tiempo y que queda reflejado en el estudio del proceso. El espacio para los humanistas no es una abstracción, vacía de significados, ni tampoco un producto social según el análisis marxista, sino lleno de significado para el ser humano (NOGUÉ, 1989). La misma región es vista por FREMONT (1976) como un espacio vivido, visto, percibido, amado o rechazado. Se trata de conocer como un lugar es vivido y sentido por sus habitantes, descubriendo la significación del medio para los habitantes del mismo.

1.2. El postmodernismo

La «concepción clásica de la modernidad es la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra al hombre en la naturaleza y que rechaza todas las formas de dualismo del cuerpo y el alma, del mundo humano y de la trascendencia» (TOURNAINE, 1993, p. 47).

Frente a estos hechos la postmodernidad se despide de los grandes principios para buscar otras teorías epistemológicas que permitan la indeterminación, el pluralismo y la discontinuidad. La nueva geografía regional se enmarca en el postmodernismo según resalta GÓMEZ MENDOZA, 1990 y COSCUELA, 1994. De acuerdo con las características de esta línea de pensamiento, los geógrafos desconfían de las explicaciones de los fenómenos que tengan pretensiones de tipo globalizador y totalizante, enfatizando el estudio de la diversidad, la diferencia y la pluralidad.

La revalorización del estudio de áreas concretas es el resultado del contexto socioeconómico, que ha experimentado profundas reestructuraciones a partir de la década de los setenta, perceptible en las innovaciones técnicas en los procesos productivos, la omnipresencia de las multinacionales, la producción cada vez más especializada, el postfordismo y la estructura ocupacional.

Se busca la interdependencia entre lo local y lo global, dado que el hecho local no puede ser abordado como un fenómeno aislado al existir una interacción entre la escala local y los procesos globales.

2. LITERATURA Y PAISAJE

En la perspectiva del uso de otras fuentes para poder interpretar el territorio recurrimos a la literatura y circunscribiéndonos al ámbito espacial de desarrollo del Congreso utilizamos un autor, Palacio Valdés, y un espacio concreto, su concejo natal, en un periodo y área cuyas características esenciales describimos sumariamente en un breve análisis geográfico, que enriquecemos, después, con la aportación de los textos literarios seleccionados del polígrafo asturiano.

El concejo de Laviana, cabecera del Alto Nalón, ocupa un lugar estratégico en el territorio asturiano. Es la auténtica bisagra entre dos mundos vecinos en el espacio y separados morfo-

lógicamente por el distinto uso del suelo y la singularidad del subsuelo. Laviana, que mantiene aún un pozo minero de carbón en activo, es el testimonio claro de una seria evolución económica en los últimos cien años. En las postrimerías del siglo XIX era un municipio cuya base económica eran la agricultura y la ganadería y la actividad minera sólo se esbozaba en el horizonte inmediato. Su capital no llegaba al millar de habitantes y el nivel de equipamientos era sólo para asegurar su capitalidad municipal y la cabecera de partido judicial. Esta es la descripción de D. Armando:

«En el valle, que linda por el Norte con los de San Martín del Rey Aurelio y Langreo, y por el Sur con el de Sobrescobio, radican siete parroquias. La primera, viniendo del Norte, la de Tiraña. Se entra en ella por una estrecha cañada que se ensancha después un poco, no mucho. La segunda es La Pola, sede del municipio y del Juzgado de primera instancia. Esta se halla asentada en el llano del valle, que es medianamente abierto, circundado de altas montañas, y por medio del cual corre el río Nalón, el más caudaloso de Asturias, aunque allí cerca de su origen no es todavía muy abundante. Frente a La Pola, a la otra margen del río, están las parroquias de Carrio y Entralgo, la primera pobre y triste, la segunda rica y alegre, envuelta por frondosas pomaradas señoreando una vega fertilísima. En esta deliciosa aldea desemboca un riachuelo que se une allí mismo con el Nalón, y se abre la cañada que conduce a la parroquia de Villoria, bañada por el antedicho riachuelo. Esta parroquia es la más populosa del concejo. En su llano, no muy extenso, a orillas del río, está la población más numerosa; pero, esparcidos por la falda de las montañas que separan Laviana del valle de Aller, como pintorescamente colgados, se ven numerosos blancos caseríos. . . .

Siguiendo el curso del Nalón río arriba, a la derecha, se encuentra, a poco más de un kilómetro, el pueblito de Lorío, húmedo y sombrío, pues está harto arrimado a la fragosa sierra del Raigoso. . . . Casi enfrente de este lugar se halla el del Condado, última parroquia de Laviana. Es el más llano, el más soleado, el más atractivo tal vez de todo el valle».¹

Una centuria después ese espacio y dominio agrario dieron paso a una febril actividad minera, pasando de una especialidad funcional agroganadera a un predominio del sector económico vinculado a la minería. Los pilares sobre los que asentar su economía no son los mismos en que se apoyó antaño; pero sí puede elaborar un proyecto de futuro apoyándose en la minería de un lado y en la organización agraria tradicional de otro, logrando una nueva estructura productiva terciaria y un desarrollo local. La orientación al sector servicios se apoya en su patrimonio industrial y minero, representado destacadamente por las antiguas instalaciones de Coto Musel; reforzado literariamente por la obra de Palacio de Valdés y el proyecto cultural a desarrollar desde el epicentro de su casa natal en Entralgo. Utilizar el medio geo-

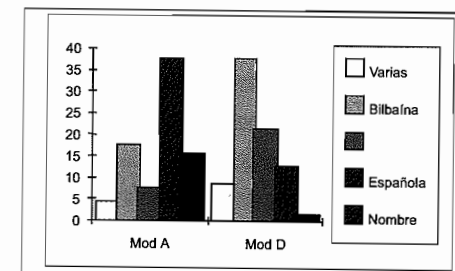
¹ PALACIO VALDÉS, A.: «Sinfonía Pastoral», *Obras Completas*, Tomo I, Ed. Aguilar, Madrid 1948, pp. 1857-8.

gráfico para poder convertirse en lugar de interpretación de la actividad agraria tradicional y capaz de seguir las huellas de la primera industrialización.

Época de encuentro entre dos mundos el uno que aparece y el otro que languidece y que son el argumento del libro más conocido del escritor, natural de Entralgo, Armando Palacio Valdés: *La aldea perdida*, que junto con la *Novela de un novelista* y *Sinfonía Pastoral* nos permite un acercamiento a su peculiar visión del proceso industrializador que amenaza la Arcadia.

Simultánea a la evolución de la población asistimos en el período de este siglo a una transformación de la silueta funcional, especializada antaño en la agricultura, silvicultura y ganadería; lo está ahora, aunque en un proceso de rauda desaparición en la minería del carbón, que ocupa a una mayoría de sus habitantes.

Figura nº 1. Evolución de la población del Alto Nalón



Esta zona pertenece geomorfológicamente a la Cuenca Carbonífera Central. La franja que delimitan la escama de Laviana y el meridiano de Campo de Caso las considera MARTÍNEZ (1962) como el borde la Cuenca Central. La expresión «Cuenca del Nalón» tiene una clara connotación geográfica asociada no sólo a las características morfoestructurales sino también productivas, dada la incidencia en el desarrollo urbano (TRUYOLS, 1983).

La actividad minera se convierte en el eje sobre el que gira toda la economía y que repercutirá sobre la estructura territorial. Se atisban los riesgos de la dependencia exterior manifestado en el crecimiento del empleo asociado a las coyunturas nacionales o internacionales y la carencia de una industria transformadora que diversificase la actividad económica. Se alteraron los cursos fluviales y se horadó la montaña aguas arriba para extraer el carbón ignorado durante milenios. Las dificultades orográficas fueron superadas por medio de sucesivos planos inclinados y los ferrocarriles mineros recorrieron la media ladera. Las escombreras profanaron los prados de pastos y una parte del rico bosque de castaños y robles fueron talados para poder entibar las explotaciones mineras.

Hoy esa misma vegetación de frondosas ha ido colonizando paulatinamente las escombreras de antaño y el río Nalón aprovechado para el lavado del carbón ha podido ser regenerado.

El equilibrio roto se ha restablecido, en parte, y hoy son más visibles las condiciones naturales de la montaña que los restos degradados de la actividad antrópica. Existe un predominio de pradera en fondo de valle y, a medida que ascendemos por la ladera, tenemos plantaciones de castaño y algunas manchas de carbayos, fresnos y abedules.

3. D. ARMANDO PALACIO VALDÉS ¿UN DESCONOCIDO?

Armando Palacio Valdés nace en Entralgo-Laviana (Asturias) en 1853. A los pocos meses de su nacimiento se traslada con su familia a Avilés. Retorna a su pueblo natal en 1859 en el que pasa grandes temporadas que marcarán su vida y obra le servirán de inspiración para algunos de sus escritos más importantes, como es el caso de *La aldea perdida* o *La novela de un novelista*.

Su biografía está impregnada de dos aromas: la montaña y el mar. «Yo he tenido siempre dos naturalezas: una campesina y otra marítima»; ambas son reflejadas de modo beatífico en sus obras. D. Armando es un escritor prolífico, popular, muy leído, dado que sus obras fueron auténticos best-seller, traducidas al francés, inglés, ruso, checo, sueco e incluso al chino. La novela *José* se utilizaba en Estados Unidos como libro para el estudio de la lengua castellana, incluso Faulkner tradujo alguna de sus novelas al inglés.

Con sus novelas podemos reconstruir toda una topología literaria de los lugares en los que vive a lo largo de su vida, si bien con nombres simulados en ocasiones, tal es el caso de Laviana, Cudillero o Avilés dentro de Asturias o la Sevilla reflejada en *La hermana San Sulpicio*, o lugares de Madrid como El Retiro, Recoletos o la Castellana. Visión subjetiva del espacio que vuelve a ser recuperada por las corrientes geográficas de la percepción, la valoración del pensamiento subjetivo y el abandono de un neopositivismo que obvia en sus análisis las experiencias personales.

3.1. El retrato de dos mundos

A los 49 años publica la más famosa de sus novelas: *La aldea perdida* cuya acción se sitúa en los inicios de la primera industrialización en tierras de Laviana y cronológicamente ambientada en el último tercio del siglo pasado, años de la primera industrialización del condejo iniciada en 1858 y que se irá desarrollando más intensamente en el último tercio del siglo. Se expresa el brutal impacto que supone, en la vida de la comunidad campesina, la introducción violenta de modos, usos y costumbres ajenos en todo a su ancestral cultura. Dos historias de amor contraponen el relato, hasta llegar al trágico desenlace final².

² RUIZ DE LA PEÑA (1991) en la Introducción a la Edición de Espasa Calpe, p. 39.

El autor nos presenta un paisaje rural idealizado que trata de reflejar la idílica vida de los habitantes de Laviana a finales del siglo XIX. Puebla el paisaje con personajes arquetípicos que volverán a aparecer con otras características en obras más tardías como *Santa Rogelia* (1926), verdadera segunda parte de *La aldea* o *Sinfonía Pastoral* (1931)³.

La acción transcurre en una época en la que comienzan a aparecer, de manera significativa, explotaciones mineras en Asturias. Estas representan un enemigo directo para el medio rural, Palacio Valdés enfrenta directamente a la agricultura con la minería advirtiéndonos desde el primer momento que se trata de dos enemigos irreconciliables:

... El valle de Laviana se transformaba. Bocas de mina que fluían la codiciada hulla manchando de negro los prados vecinos; alambres, terraplenes, vagonetas, lavaderos; el río corriendo agua sucia; los castañares talados; fraguas que vomitaban mucho humo espeso esperando que pronto las sustituirían grandes fábricas, que vomitarían humo más espeso todavía...⁴

El escritor es un privilegiado notario de su tiempo, con una percepción singular que nos ayuda a interpretar su tiempo. Podemos, gracias a una adecuada topología literaria, reconstruir una situación y poder contemplar el paisaje descrito por el autor desde las diferentes atalayas naturales que nos ofrece la accidentada orografía del lugar.

La Aldea perdida además del valor literario que pueda tener nos permite reconstruir una historia literaria de las mentalidades, conocer el comportamiento y el modo de vida de las clases sociales finiseculares en la perspectiva de un liberal burgués y contrastarla con hechos históricos más objetivables y otras fuentes históricas.

Quizás, según subraya Ruiz de la Peña⁵, el esquematismo psicológico de los personajes, la capacidad para construir mundos narrativos y la fascinación entre el gran público pueden ser atisbos de las actuales técnicas de mercado audiovisual y de montajes de best-seller.

De otra parte la agresión al medio natural, la profanación del río, la desaparición de especies, el cambio de recorrido de las aguas superficiales y la agresión a un medio en equilibrio, salvadas las distancias en el tiempo, pueden ser vistas en la perspectiva del respeto al medio natural y la preocupación por el crecimiento sostenible.

³ Este concepto ha sido desarrollado ampliamente en la siguiente obra de la que hemos extraído este párrafo: CABAL C. (1993), «Esta vez era un hombre de Laviana», B.I.D.E.A. n.º XIX, Oviedo.

«(...) El autor concebía a sus personajes a la manera de símbolos, como en los viejos poemas que contaban las empresas de los dioses. Flora mocita vivaracha y grácil, recuerda a la mujer de Cétiro; Demetria personifica a Demeter que es la tierra o la diosa que alimenta; Regalado evoca a Pan; Plutón es el infierno, y es la mina o si se quiere la industria (...)».

⁴ PALACIO VALDÉS, A. (1991): *La aldea perdida*, Madrid, Colección Austral de Espasa-Calpe.

⁵ RUIZ DE LA PEÑA (1991): *La aldea perdida*, Espasa-Calpe, pp. 42-43.

(...) Desde aquella altura se descubría gran parte del valle de Laviana, que baña el Nalón con sus ondas cristalinas. Por todas las partes lo circundaban cerros de mediana altura, como aquel en que se hallaban, vestidos de castaños y bosques de robles, tupidos unos, otros dejando ver entre sus frondas la mancha verde, como una esmeralda, de algún prado. Por detrás de estos cerros se alzan hasta las nubes las negras moles de la Peña Mea, a la derecha, con su fantástica crestería de granito; Peña Mayor a la izquierda, mas blancas y mas suaves, aunque no menos enormes. Por medio del grandioso anfiteatro corre el río. A entrambas orillas se extiende una vega más florida que dilatada, donde alterna los plantíos de maíz con las praderas; unos y otras cercados por setos de avellanos que salen de la tierra semeando vistosos ramilletes». (*La aldea perdida*).

Todos los elementos de la organización agraria tradicional aparecen descritos en sus textos, seleccionamos algunos elementos más significativos como puede ser el sistema de propiedad vinculado a los nobles: «Todas estas praderas pertenecían al marqués de Camposagrado y eran los pedazos de tierra más fértiles de la comarca»⁶. . . » el pueblecito de Villoria, un grupo de casas blancas donde se destacaba la iglesia y el oscuro palacio medio derruido de los marqueses de Camposagrado⁷ o las propiedades pertenecientes a la colectividad: . . . «pacían el prado y las hierbas pertenecientes a los pastos comunales del concejo de Laviana; retirábalas al llegar el mes de octubre.»⁸

La célula básica de la aldea asturiana: la casería también es descrita como unidad de explotación, dispersa en el territorio, indicando los diferentes usos del terrazgo:

«La casería se componía de una casa-habitación, situada en un pequeño rellano de la falda de la montaña. . . Debajo de la casa había una pomarada, no muy grande, que llegaba cerca de los primeros edificios del pueblo. A un lado, una pequeña huerta destinada a legumbres, berzas, patatas, cebollas, etc.»

«Por encima de esta casa, un prado muy pendiente, cercado de avellanos, de regular extensión. Además de estas dos fincas, contaba la casería, bastante lejos del pueblo, con un prado llamado de Entrambasriegas. Sobre el prado un basto castañar. . . Otro pradito aún llamado de la Fontiquina. En la vega, dos días de bueyes destinados a maíz, alubias y calabazas. Cosechaba bastantes fanegas de maíz y de judías. También recogía buena cantidad de avellana de los árboles que cercaban los prados y algunos sacos de castañas.»⁹

⁶ *La aldea perdida*, Espasa-Calpe, 1993, p. 197.

⁷ Op. Cit. p. 204.

⁸ *La aldea perdida* (op. cit. p. 87).

⁹ *Sinfonía Pastoral*, Madrid, Ediciones Fax, 1956, p. 64.

La casa como centro vital de la casería también es analizada:

«La casa vivienda. . . tenía lo que presta a las casas de labradores asturianos mucho atractivo, una solana cuadrada abierta solamente por uno de los lados. Esta es siempre una pieza agradable; se toma el sol en ella, se trabaja, se juega; representa lo que el comedor entre los burgueses. A los dos lados de esta pieza había dos buenos cuartos. . . En la planta baja, una gran cocina con pavimento de losas; a un lado y otro dos dormitorios más chicos que los de arriba. . . La casa contaba, además, con basto desván, que en ciertas épocas del año se hallaba repleto de ristras de maíz y diversos frutos, nueces, avellanas, cebollas, patatas, etc.»¹⁰

Anexa a la casa se encontraba otra construcción mueble singular en el paisaje rural asturiano «Delante de la casa había dos grandes hórreos que servían para depósito de trigo; porque en aquella época las rentas se pagaban en especie. . . Debajo de ellos nos cobijábamos cuando llovía y allí se bailaba, se jugaba y nos podíamos divertir de todas maneras sin temor de la intemperie. Detrás se extendía la pomarada. Un poco más lejos, y encima de ella se veía la iglesia y la casa rectoral.»¹¹

Al igual que se ha hecho con los elementos seleccionados podríamos continuar un sin fin de ejemplos, que nos permiten lograr un comprensión del territorio y de su proceso de evolución a lo largo del tiempo y en un espacio más o menos reducido.

Ahora que lo singular y local cobra fuerza, a la vez que se difunde lo global, podemos conseguir por medio de la literatura un acercamiento a la comprensión del espacio y del entorno. Es una fuente de inspiración y a la vez un excelente recurso didáctico que nos permite el acercamiento a la realidad, una explicación de la misma y una recuperación de elementos claves para la valoración del patrimonio. Área de expansión en la denominada nueva economía, la de los trabajadores del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- BOIRA, J. V.; REQUES, P. y SOUTO, X.M. (1994): *Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*, València, Nau Llibres.
- BUTTIMER, A. (1980): *Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa*, Barcelona, Oikos-Tau.
- CAPEL SÁEZ, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía*, Barcelona, Barcanova.

¹⁰ *Sinfonía Pastoral*, Madrid, Ediciones Fax, 1956, p. 65.

¹¹ *Novela de un novelista*, Oviedo, Grupo Editorial asturiano, 1992, p. 33.

- COSCUELA I TARROJA, A. (1994): «Darrera els postmodernistes o les geografies culturals del capitalisme tardà», *Documents d' Anàlisi Geogràfica*, 24, pp. 13-58.
- FREMONT, A. (1976): *La région, espace vécu*, Paris, PUF.
- FUKUYAMA, F. (1992): *El fin de la historia y el último hombre*, Barcelona, trad. Cast. Planeta.
- GARCÍA RAMÓN, M. D. (1985): *Teoría y método de la geografía humana anglosajona*, Barcelona, Ariel.
- GARCÍA RAMÓN, M. D.; NOGUÉ, J. y ALBET, A. (1992): *La práctica de la geografía en España*, Barcelona, Oikos-Tau.
- GÓMEZ MENDOZA, J. (1990): «Per una geografia regional renovada», *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 21, pp. 51-71.
- HOLT-JENSEN, A. (1988): *Geography: history and concepts*, Londres, Harper and Row. Trad. cast. *Geografía: historia y conceptos* (1992), Barcelona, Vicens Vives.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (1983): «Cultura y ciencia del paisaje», *Agricultura y Sociedad*, 27, pp. 9-32.
- NOGUÉ I FONT, J. (1985): *Una lectura geogràfica-humanista del paisatge de la Garrotxa*, Girona, Col·legi Universitari de Girona, Diputació Provincial.
- NOGUÉ I FONT, J. (1989): «Espacio, lugar y región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional», *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 9, pp. 63-79.
- ORTEGA CANTERO, N. (1992): «Geografía y literatura». en *La geografía en España (1970-1990)*, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, Real Sociedad Geográfica y BBV, pp. 307-311.
- ORTEGA CANTERO, N. (1998): «Paisaje y cultura» en MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (Dir.): *Paisaje y medio ambiente*, Salamanca, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 137-150.
- SANGUIN, A. L. (1981): «La géographie humanistique ou l'approche phénoménologique des lieux, des paysages et des espaces», *Annales de Géographie*, 501, pp. 560-587.
- TROITIÑO, M.A. (1999): «Patrimonio arquitectónico, cultura y territorio», en *Ciudades 4: Territorio y Patrimonio*, Valladolid, Instituto de Urbanística de la Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones, pp.95-104.
- TOURNAINE, A. (1993): *Crítica de la modernidad*, Madrid, Temas de Hoy.
- TUAN' Y.F. (1974): *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes and values*, Englewood Cliffs, Prentice Hall (New Jersey).
- TUAN, Y.F. (1978): «Literature and geography: implications for geographical research», en LEY, D. y SAMUELS, M.S.: *Humanistic Geography: prospects and problems*, Chicago, Maaroufa.

ACTITUDES ANTE IDENTIDADES Y TERRITORIOS

Multiculturalidad

IDENTIDAD, TERRITORIO Y EDUCACIÓN EN LA TOLERANCIA Y LA SOLIDARIDAD. APORTACIONES DIDÁCTICAS.

María Jesús Marrón Gaité

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En España el fenómeno de la inmigración extranjera, tal y como se entiende actualmente, es muy reciente, pero desde su comienzo, en los años sesenta del siglo XX, se viene produciendo de forma especialmente intensa. Este hecho está generando en el sistema social ciertos desequilibrios y tensiones, debido a que la presencia de la población inmigrante no siempre es bien vista por parte de algunos grupos o individuos autóctonos, que, por diversas razones, rechazan su presencia. Ello genera fricciones y problemas de convivencia, que repercuten negativamente en el cuerpo social.

El objetivo esencial del presente trabajo es analizar la percepción que de los inmigrantes llegados a nuestro país tienen los escolares madrileños con edades comprendidas entre los ocho y los catorce años, así como los niveles de aceptación/rechazo generados hacia esas personas. Todo ello con la intención de que este conocimiento sirva de base para llevar a cabo las actuaciones educativas pertinentes, tendentes a optimizar el desarrollo de valores y actitudes de aceptación, tolerancia y solidaridad hacia los inmigrantes por parte de la población infantil.

El estudio está referido a los estudiantes de segundo y tercer ciclos de Educación Primaria y del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La muestra empleada está integrada por alumnos de ambos géneros, de edades comprendidas entre los ocho y los catorce años, que cursan sus estudios en centros mixtos del municipio de Madrid. Distinguimos en ella dos grupos en razón del género (varones y mujeres) y otros dos en razón de la edad (un grupo integrado por los escolares de ocho a once años y otro por los que tienen de doce a catorce años).

Con el fin de cubrir lo más ampliamente posible la gama de valoraciones y comportamientos que la población escolar tiene en relación con esta cuestión hemos realizado el mues-

treo a partir de centros tanto públicos como privados y de entornos socioeconómicos y culturales diversificados. Con el mismo propósito, hemos incluido, en una proporción del 50%, centros en los que hay escolares inmigrantes o hijos de inmigrantes y centros en los que éstos no están presentes.

La recogida de datos se ha llevado a cabo a partir de un cuestionario que hemos diseñado expresamente para esta investigación, conformado por preguntas tendentes a facilitar información sobre actitudes personales en relación con el tema objeto de estudio.

El análisis de los resultados obtenidos pone de manifiesto que existen ciertas dosis, si no de rechazo, si de prevención hacia los inmigrantes en los escolares encuestados. Dosis que varía en función del género y de la edad, siendo mayor en los chicos que en las chicas y creciendo a medida que aumenta la edad.

El conocimiento de esta realidad pone de manifiesto la necesidad que existe de incidir desde distintos ámbitos educativos, entre ellos la escuela, en la educación para la convivencia entre razas y culturas diferentes, al tiempo que permite diseñar, a partir de datos empíricos, diversos programas y actuaciones que faciliten trabajar en el aula esta faceta con vistas a mejorar la situación y evitar desviaciones en el futuro. En el último apartado del presente trabajo incluimos un breve apunte sobre algunas técnicas, recursos y materiales didácticos especialmente eficaces para estimular desde la escuela el desarrollo de la tolerancia y la solidaridad hacia los «distintos».

2. INMIGRACIÓN, MULTICULTURALISMO Y CONVIVENCIA EN LA ESPAÑA ACTUAL

El acervo de saber colectivo que determina el modo en que los miembros de un grupo entienden la vida y se enfrentan a ella constituye su cultura. Es la suma de unas creencias, actitudes y pensamientos propios de cada comunidad humana, que definen el modo en que sus individuos reaccionan frente a cuanto les ocurre, condicionando su modo de pensar y las formas de relacionarse con el mundo exterior.

A través de la vida de relación en familia, en la escuela, con los amigos, con los vecinos, etc. el individuo, desde su infancia, va sintiéndose miembro de una comunidad. Progresivamente va descubriendo una serie de peculiaridades que le identifican con los miembros de su grupo y unos lazos que le unen con sus iguales. Por contraposición, descubre que algunos de los rasgos físicos, idiomáticos, de costumbres, modos de pensar, etc. propias de su grupo son distintos de los de otras personas y grupos humanos. Por ello, toda persona, al encontrarse con otro sujeto con rasgos físicos notablemente diferentes a los suyos, que habla distinto idioma y/o tiene costumbres distintas a las suyas, adquiere la conciencia de su pertenencia a un grupo específico con el que se identifica y percibe como distintos a todos los individuos o grupos humanos con patrones culturales y sistemas de valores diferentes a los suyos. La constatación

de estas diferencias ha llevado en ocasiones a desviaciones de interpretación de la realidad y a la generación de actitudes racistas o xenófobas entre los miembros del grupo cultural dominante, que minusvalora a los grupos o colectivos minoritarios, menospreciando los patrones culturales y los modos de vida de estos colectivos. Esto ha conducido, con demasiada frecuencia, a la segregación y la marginación social y laboral de los «distintos», al tiempo que se ha intentado desde el grupo dominante imponer su cultura como única vía para la integración social. Esta situación se detecta especialmente cuando se reflexiona sobre el fenómeno de la inmigración y la problemática que envuelve a quienes se ven obligados, por una u otra razón a abandonar su país, su familia y sus costumbres en busca de un modo de vida mejor y tropiezan, con frecuencia, con múltiples formas de incompreensión, intolerancia, violencia y marginación.

Esta percepción miope de la realidad ignora que los valores y patrones de una cultura determinada, cualquiera que sea ésta, son siempre relativos y tienen incidencia únicamente en determinados ámbitos espaciales, al tiempo que evolucionan, se matizan y remodelan a través del tiempo. Por tanto, la cultura propia ha de ser entendida como una de las muchas que existen, sin sobredimensionar sus rasgos característicos, pues, en definitiva, no es más que una entre tantas, y ha de situarse en un nivel de importancia similar a cualquiera de las demás.

Cuando un individuo o una comunidad no reparan en esta cuestión es fácil que caigan en el etnocentrismo y tiendan a creer que las pautas culturales que rigen su vida y sus costumbres son las únicas correctas, buenas y deseables, considerando a las demás formas de cultura como incorrectas e inadecuadas para regir la vida de las gentes. Por el contrario, la superación del etnocentrismo permite captar la enorme riqueza que para la humanidad supone la diferencia intercultural y nos ayuda a descubrir los valores que encierran culturas distintas a la nuestra. Al mismo tiempo desarrollan en cada uno de nosotros la capacidad para desactivar ciertos tópicos que dificultan nuestra relación con individuos o colectivos de otras culturas, con los que frecuentemente hemos de convivir dada la situación actual de nuestro país, al que cada día llega un volumen importante de inmigrantes de origen muy diverso: europeos occidentales y del Este, africanos de distintos países y culturas, sudamericanos, orientales, etc. Todos ellos, a excepción del primer grupo, vienen en busca de pan y/o libertad y constituyen, con harta frecuencia, grupos marginados por razones no sólo culturales, sino también económicas.

La inmigración masiva está generando en la sociedad española actual graves situaciones de desigualdad y marginación, acompañadas de ciertas manifestaciones de violencia, debido a que algunos españoles no aceptan la convivencia pacífica con personas de culturas diferentes a la nuestra, y eso, a pesar de nuestro reciente pasado emigratorio, que algunos han olvidado demasiado pronto. No olvidemos que, si bien España es actualmente un lugar receptor de inmigrantes, hasta el último cuarto del siglo pasado ha sido un país emisor de población

trabajadora. Esta inversión del fenómeno migratorio está produciendo una notable modificación de la sociedad española y un cambio negativo en las actitudes de algunos españoles hacia la población extranjera. En España hasta hace poco, se «ha tenido una mayor conciencia del extranjero como turista (y por tanto como extranjero de nivel socioeconómico medio o alto) que como trabajador, por lo que las reacciones sociales de carácter discriminatorio o incluso xenófobo son todavía poco importantes o inexistentes, excepto en ciudades o comarcas concretas» (CIRES, 1992, 382). Sin embargo, este talante tolerante, e incluso favorable, tiende a modificarse progresivamente con la aparición del inmigrante-trabajador, que es percibido por determinados españoles, especialmente por los menos cualificados profesionalmente y con menor nivel sociocultural, como un rival en el mercado laboral. De MIGUEL (1992), en su relevante investigación sobre la sociedad española actual, pone de manifiesto este fenómeno y llama la atención acerca de la tendencia que existe entre los jóvenes con edades entre dieciocho y veinticinco años a no ver con buenos ojos a los inmigrantes extranjeros de clase baja y a mostrar una gran reserva en relación con la ayuda que el Estado debe ofrecer a estos, por entender que redundaría en perjuicio propio. A este hecho se une la circunstancia de que son también muchos los inmigrantes que llegan a nuestro país de forma clandestina y permanecen en él ilegalmente, lo que obstaculiza su incorporación al mundo del trabajo y dificulta su integración social. Todo ello genera una notable dosis de contaminación negativa entre los españoles a la hora de valorar al inmigrante. Contaminación, que en muchos casos es inconsciente pero que condiciona la percepción que de estas personas se tiene y que, consecuentemente, condiciona desfavorablemente los comportamientos y las actitudes.

Ante esta situación se hace necesario conocer las actitudes de los españoles hacia los inmigrantes con el fin de disponer de datos que nos permitan establecer comparaciones con otros países y conocer la evolución de estas actitudes en nuestra población. Especial interés reviste en este sentido el conocimiento de los valores y las actitudes que los niños y adolescentes tienen hacia los inmigrantes, pues ellos conforman las generaciones del futuro. Futuro que se perfila un tanto complejo en relación con este tema. No olvidemos que España es, por localización geográfica y por razones idiomáticas, la frontera de entrada en la Unión Europea de un número de inmigrantes cada vez mayor, que, procedentes de África y Sudamérica, desean establecerse en una Europa, que quiere librarse de los problemas que conlleva la inmigración masiva y se defiende de ella con obstáculos legales.

3. NIVELES DE ACEPTACIÓN / RECHAZO QUE LA POBLACIÓN ESCOLAR MADRILEÑA TIENE HACIA LOS INMIGRANTES EXTRANJEROS

La presente investigación se fundamenta en el método de encuesta. Las preguntas que conforman la batería del cuestionario se han ordenado de manera que proporcionan informa-

ción sobre posibles actitudes racistas de forma progresiva; es decir, mediante la exigencia de respuestas cada vez más comprometidas, por estar referidas a situaciones que afectan cada vez más directamente a la persona del encuestado. Así, a la pregunta genérica sobre la libertad que toda persona debe o no tener para vivir en cualquier país del mundo, le siguen otras referidas a aspectos mucho más concretos y vinculantes, tales como: la libertad o no de los inmigrantes para vivir en España, las posibles razones que se pueden alegar para rechazar que se establezcan aquí, el grado de satisfacción porque en el propio colegio haya niños extranjeros, el nivel de apetencia para que estos niños formen parte del grupo de amigos, o el establecimiento de prioridades a la hora de decidir si los niños extranjeros tienen el mismo derecho que los españoles a ocupar plazas escolares en el supuesto de que éstas fueran escasas en el Centro donde estudia el encuestado. Finalmente, se incluyen dos preguntas que permiten analizar el grado de interés que estos escolares tienen por conocer aspectos relevantes de las culturas a las que pertenecen los principales grupos de inmigrantes que viven actualmente en nuestro país, así como el grado de conocimiento real que sobre ellas tienen. Esta secuenciación nos ha permitido, a la hora de analizar los resultados, ir penetrando gradualmente en la definición del perfil actitudinal de la población escolar en relación con el tema objeto de estudio.

Los datos obtenidos con la primera pregunta, orientada a conocer la opinión acerca de si *todas las personas tienen derecho a vivir, estudiar y trabajar en cualquier país del mundo, aunque no sea el suyo, sin que se les pongan ningún tipo de trabas*, ponen de manifiesto que los escolares madrileños son partidarios de forma casi absoluta (92,24%) de la plena libertad de los individuos para vivir donde quieran, manifestándose negativamente solo el 2,16% (Tabla I). Si analizamos los datos diferenciando el género y la edad, observamos que los varones son algo más negativos que las hembras (3,22% frente a 0,62%) y que la actitud tolerante es también menor en el grupo de 12-14 años (90,71%) que en el de 8-11 (93,57%).

El grado de respeto por la libertad de las personas para vivir en cualquier país sigue manifestándose elevado cuando se les pide una respuesta más concreta mediante la pregunta sobre si *España debe admitir a todas las personas extranjeras que quieran venir a vivir, estudiar y trabajar aquí*. Sin embargo, la actitud positiva es en este caso mucho más baja que cuando la pregunta se formulaba de forma completamente teórica, es decir, referida a cualquier país del mundo (60,17% frente al 92,24% anterior). Los varones adoptan también en esta ocasión una actitud menos positiva que las hembras (58,11% frente a 63,21%). En razón de la edad, el grupo de los mayores sigue siendo menos receptivo que el grupo de los pequeños (Tabla II).

Tabla I. Opinión acerca de si todas las personas tienen derecho a vivir, estudiar y trabajar en cualquier país

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Sí	92,24	91,45	93,39	93,57	90,71
No	2,16	3,22	0,62	1,19	3,28
Otros	1,14	1,49	0,62	0,48	1,92
No sabe / No contesta	4,46	3,84	5,37	4,76	4,09

% Verticales. Fuente: Muestra

Con el fin de obtener información acerca de si una hipotética oposición a que los extranjeros se asienten en España pudiera responder a sentimientos racistas, o más bien a la ya señalada sensibilización que existe actualmente de temor a que los inmigrantes trabajadores quiten puestos de trabajo a los españoles, hemos introducido una pregunta en la que se puede responder con esta opción. A través de ella hemos podido comprobar que la reticencia a que vengan extranjeros a España no es tanto por que pertenecen a otras razas o culturas, sino por considerar que merman las posibilidades de trabajo de los españoles menos cualificados profesionalmente. Así, vemos que solamente el 2,41% de los encuestados se opone rotundamente a que España admita a los extranjeros (Tabla II), mientras que el 33,23% considera que sólo deben ser admitidos cuando no quiten trabajo a los españoles. El análisis por grupos de género y edad sigue reflejando la misma tendencia anterior, una menor aceptación del inmigrante por parte de los varones que de las hembras y por parte de los mayores que por los pequeños.

Este prejuicio en torno a que los inmigrantes ponen en peligro el puesto de trabajo de los españoles se vuelve a poner ampliamente de manifiesto cuando se les pregunta sobre si consideran que hay algunas razones por las que no todos los extranjeros deben ser admitidos en España. El 58,77% del global considera que no deben ser admitidos por esta razón (Tabla III). Este hecho pone de manifiesto que existe un riesgo real de que este sentimiento dé paso a la aparición de actitudes de rechazo y racismo. La situación se hace más delicada si tenemos en cuenta que otros tópicos negativos integrados en la batería de respuestas de esta pregunta también tienen un fuerte calado en estos escolares. Así, el 23,15% de los encuestados considera que los inmigrantes no deben ser admitidos en España porque no tienen trabajo y son maleantes y el 14,53% por creer que trafican con drogas. Esta actitud negativa es compartida por ambos géneros, si bien se observa una mayor preocupación de los varones por el hecho de que quitan puestos de trabajo a los españoles, mientras que las chicas están más influidas por el prejuicio de que no tienen trabajo y son maleantes. Al comparar los resultados por grupos de edad, vemos que este último tópico tiene también amplia incidencia entre los pequeños (28,33%),

siendo menor en el grupo de los mayores (16,23%), que concede un valor prioritario al tema del trabajo (77,04%). La razón de que trafican con drogas es mucho más esgrimida por los escolares comprendidos entre los 8 y los 12 años (22,85%) que por los que tienen 12-14 años (4,91%).

Tabla II. Opinión acerca de si en España se debe admitir a todas las personas extranjeras que quieran venir a vivir, estudiar y trabajar aquí

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Sí	60,17	58,11	63,21	66,68	52,74
No	2,41	2,99	1,88	1,42	3,56
Sólo cuando no quiten el trabajo a los españoles	33,23	37,83	26,42	27,86	39,57
Otros	1,01	0,42	1,57	0,95	1,09
No sabe / No contesta	3,18	0,65	6,92	3,09	3,04

% Verticales. Fuente: Muestra

Las cuatro preguntas restantes son de carácter mucho más vinculante en la respuesta, ya que están referidas a aspectos muy concretos de la vida de relación de los escolares. A través de ellas perseguimos averiguar la variabilidad en el nivel de tolerancia/rechazo hacia la población inmigrante.

Al preguntar a los encuestados acerca de si les gustaría o no que en su clase hubiera alumnos de otros países se les ofreció la siguiente batería de respuestas: *me gustaría, me molestaría, me daría igual, no sabe*. Las actitudes manifestadas no son racistas. Solamente a un 5,85% del global les molestaría, mientras que a la casi totalidad (92,74%) no solo les daría igual (43,25%), sino que incluso al 49,49% les gustaría. Las chicas muestran una mayor receptividad que los chicos (57,86% frente a 43,80%). Igualmente los menores se inclinan en mayor grado por esta respuesta afirmativa, mientras que los mayores eligen en un porcentaje mayor la opción *me daría igual* (Tabla IV).

Una vez conocido este nivel de actitud, la pregunta siguiente (*Si en tu colegio hubiera niños/as extranjeros, ¿les incluirías en tu grupo de amigos/as?*), nos va a permitir dar un paso más en la valoración de la cota actitudinal de discriminación/aceptación. Ahora, el encuestado tiene que responder a una cuestión en la que se le plantea una situación que implica su propia toma de decisión. Las opciones de respuesta presentadas fueron: *les incluiría, no les incluiría, no sabe*. Los datos obtenidos nos revelan cierto aumento en el nivel de rechazo. Así, mientras que sólo al 5,85% les molestaría que los niños o niñas inmigrantes fue-

ran compañeros de clase, a la hora de formar el grupo de amigos el 12,21% del global responde diciendo que no les incluiría. A este porcentaje hay que añadir un 8,41% de indecisos, que no saben o no contestan. Vemos, por tanto, que al hacerse más cercana la posibilidad de tener que convivir con el inmigrante, con «el distinto», el grado de aceptación se reduce (Tabla V). El análisis diferenciado por grupos de edad y género revela la misma tendencia que la mantenida hasta ahora; los pequeños están más dispuestos a incluir en su grupo de amigos a los inmigrantes que los mayores (86,66% frente a 71,05%) y las chicas son menos excluyentes que los chicos (7,86% frente a 15,17%).

Tabla III. Razones por las que no todos los inmigrantes que quieran venir a vivir a España deben ser admitidos

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Porque cada cual debe vivir donde ha nacido	2,16	1,92	2,51	3,33	0,81
Porque quitan puestos de trabajo a los españoles	58,77	67,09	40,62	42,88	77,04
Porque trafican con drogas	14,53	16,26	15,88	22,85	4,91
Porque no tienen trabajo y son maleantes	23,15	13,88	38,79	28,33	16,23
Otros	1,04	0,75	0,96	1,04	1,01
No sabe / No contesta	0,35	0,10	1,24	1,57	0,00

% Verticales. Fuente: Muestra

Para conocer el alcance de la discriminación por grupos culturales o etnias ofrecimos a los escolares una lista de nueve colectivos para que se manifestaran acerca de quienes les *gustaría menos tener por compañeros en la clase*. En el listado se incluyó también al colectivo gitano, porque, aunque no sean inmigrantes en su mayoría, han constituido un grupo cultural tradicionalmente discriminado y rechazado en nuestro país por parte de la mayoría paya. Los resultados indican, en primer lugar, que cuando se da nombre a los «distintos», es decir, cuando ya no se habla teóricamente del extranjero o del «otro», sino de grupos étnicos concretos (árabes, judíos, negros, gitanos, etc.), los escolares muestran un índice de tolerancia menor. Así, observamos, que frente al 92,74% del global que aceptaba al inmigrante genérico como posible compañero de clase, sólo el 51,65% responde favorablemente cuando a éste se le

identifica como perteneciente a un grupo determinado (Tabla VI). El nivel de aceptación en este caso es muy similar entre los chicos y las chicas (51,49% y 51,88%). Por lo que respecta a la edad, las diferencias se hacen más acusadas (58,33% de los pequeños) y 43,98% de los mayores. El grupo más rechazado, tanto a nivel general (13,25%) como por grupos de género y edad, son los gitanos, seguidos a ocho puntos por los árabes (5,22%), los africanos de raza negra (4,19%) y los judíos (3,46%).

Tabla IV. Gusto por la presencia de niños/as de otros países en el grupo de clase

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Me gustaría	49,49	43,80	57,86	58,57	39,08
Me molestaría	5,85	6,21	5,34	2,86	9,28
Me daría igual	43,25	48,29	35,84	37,62	51,09
No sabe / No contesta	1,41	1,70	0,96	0,95	0,55

% Verticales. Fuente: Muestra

Tabla V. Gusto por incluir a los niños/as inmigrantes del colegio en el grupo de amigos

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Les incluiría	79,38	75,86	84,59	86,66	71,05
No les incluiría	12,21	15,17	7,86	9,76	15,02
No sabe / No contesta	8,41	8,97	7,55	3,58	13,93

% Verticales. Fuente: Muestra

Hay un hecho que llama notablemente la atención al analizar este aspecto. Es el elevado porcentaje de los que no saben o no contestan a la pregunta propuesta (17,17% global), porcentaje que se hace excesivamente alto en el grupo de las chicas (24,42%) y que por el momento desconocemos las razones a las que puede deberse.

A continuación, los escolares respondieron a la siguiente cuestión: *Si en tu colegio no pudieran ser admitidos todos los niños/as que lo solicitaran ¿quienes crees que tienen más derecho a ocupar una plaza escolar?* La batería de respuestas ofrecida les permitía elegir entre *los españoles, los extranjeros o todos por igual*. El cómputo de respuestas arrojó los resultados que recoge la Tabla VII. El 80,02% del global considera que tienen el mismo derecho los extranjeros que los españoles, lo que indica que el nivel de aceptación es muy amplio. No obstante, hay un notable porcentaje de escolares (18,46%) que o no se define u opina que

tienen más derecho los niños españoles. La actitud es más favorable en las chicas que en los chicos. Éstas, además de opinar en un porcentaje mayor que tienen el mismo derecho a una plaza escolar tanto los extranjeros como los españoles (84,35% frente a 77,35%), deciden en un 3,16% que tiene más derecho los niños extranjeros (?). En razón de la edad la actitud es más negativa entre los mayores, si bien las diferencias son menores que las presentadas en virtud del género (el 14,75% de los mayores piensa que tienen más derecho los españoles frente al 11,68% de los pequeños que opinan así).

Tabla VI. Niveles de rechazo hacia diferentes grupos de inmigrantes en el caso de que formaran parte del grupo de clase

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Europeos occidentales	0,25	0,42	0,00	0,00	0,54
Europeos del Este	1,90	1,93	1,88	1,19	2,73
Sudamericanos	1,14	1,06	1,25	1,42	0,81
Norteamericanos	1,01	1,06	0,94	0,71	1,36
Africanos de raza negra	4,19	4,17	4,08	2,85	5,73
Asiáticos	0,76	0,85	0,62	0,71	0,81
Árabes	5,22	6,19	3,73	1,19	9,83
Judíos	3,46	4,12	2,53	4,79	1,91
Gitanos (*)	13,25	16,23	8,84	11,42	15,37
Ninguno me disgusta	51,65	51,49	51,88	58,33	43,98
No sabe / No contesta	17,17	12,39	24,21	17,39	16,93

% Verticales. Fuente: Muestra (*) Se han incluido porque, aunque en su mayoría no son inmigrantes, constituyen un grupo tradicionalmente discriminado en nuestro país.

Tabla VII. Opinión acerca de quiénes tienen más derecho a ocupar una plaza escolar en el centro de estudios

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Los niños/as españoles	13,12	15,81	9,12	11,68	14,75
Los niños/as extranjeros	1,52	0,42	3,16	1,67	1,36
Todos igual	80,02	77,35	84,35	80,23	79,78
No sabe / No contesta	5,34	6,42	3,37	6,42	4,11

% Verticales. Fuente: Muestra

Posteriormente, se les interrogó acerca del gusto por conocer e investigar aspectos de las culturas de los principales grupos de inmigrantes que actualmente viven en nuestro país, habida cuenta de que cuanto más se conocen las características de una cultura tanto más se respeta a los miembros que a ella pertenecen y se favorece la convivencia. A la pregunta: *¿Te gustaría conocer aspectos importantes (lengua, religión, folklore, alimentación, etc.) de las culturas a las que pertenecen los distintos tipos de inmigrantes que viven en nuestro país?* se ofrecieron las siguientes opciones de respuesta: *mucho, poco, nada*. Los resultados, que recoge la Tabla VIII, ponen de manifiesto que estos escolares sienten un interés muy elevado por conocer estos aspectos. El 79,95% del total manifiesta estar muy interesado, siendo similar la elevada motivación en los chicos y las chicas y en los dos grupos de edad.

Tabla VIII. Grado de interés por conocer diversos aspectos de las culturas de los principales grupos de inmigrantes en nuestro país

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Mucho	79,95	81,12	79,23	79,78	78,17
Poco	10,87	13,13	11,10	11,96	13,20
Nada	3,31	2,63	3,35	1,95	3,99
No sabe/ No contesta	5,87	3,12	6,32	6,31	4,64

% Verticales. Fuente: Muestra

Por último, hemos indagado acerca del grado de conocimiento que estos chicos y chicas tienen de las características esenciales de las distintas culturas de los grupos de inmigrantes más abundantes actualmente en nuestro país. Para ello se introdujo en el cuestionario la siguiente pregunta: *¿Qué grado de conocimiento tienes de las características esenciales de las culturas a las que pertenecen los grupos de inmigrantes más abundantes en nuestro país?* Las opciones de respuesta ofrecidas fueron: *mucho, poco, nada*. Los resultados obtenidos son francamente desalentadores, pues, a pesar de que la mayoría de los niños y niñas manifestaron en la cuestión anterior tener un elevado interés por conocer los aspectos esenciales de las culturas en las que se enmarcan los inmigrantes, hemos comprobado que son muy pocos los que conocen algo de ellas. En efecto, el 79,09% del global manifiesta no conocer nada y el 11,32% conoce poco acerca de cualquier cultura distinta a la suya; porcentajes que unidos suman el 90,41%. En la constatación de esta ignorancia coinciden todos los grupos, tanto por género como por edad (Tabla IX).

Tabla IX. Grado de conocimiento acerca de los rasgos esenciales de las culturas de los principales grupos de inmigrantes en nuestro país

OPCIONES	% TOTAL	% POR GÉNERO		% POR EDAD	
		VARONES	MUJERES	8-11	12-14
Mucho	5,23	4,62	6,37	4,27	5,52
Poco	11,32	7,26	13,78	9,33	11,64
Nada	79,09	82,51	76,46	83,14	77,66
No sabe/ No contesta	4,36	5,61	3,39	3,26	5,18

% Verticales. Fuente: Muestra

Este hecho revela que, si los escolares, a pesar de estar altamente motivados para el aprendizaje de estos temas (Tabla VIII), no conocen nada sobre ellos, es porque en sus centros educativos no se les concede ninguna atención, no se trabajan, ni son considerados como contenidos de aprendizaje relevantes. Todo ello pone de relieve la necesidad que existe de reaccionar ante esta situación y arbitrar desde instancias superiores los mecanismos necesarios para que desde el sistema educativo se de la respuesta oportuna a este tema, ya que como señala Torres Santomé (1996, 175), «los centros escolares han de contribuir a que todas las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural y, por consiguiente, se acepten a sí mismas y acepten a las demás», y difícilmente se acepta lo que no se conoce o, lo que es peor, se conoce mal, a través de tópicos con frecuencia muy negativos.

Después de todo lo expuesto, podemos concluir que los escolares madrileños comprendidos entre los ocho y los catorce años, presentan un escaso nivel de rechazo hacia el inmigrante en sentido genérico. No obstante, manifiestan cierta tendencia a la discriminación y segregación del extranjero cuando el trato igualitario hacia éste supone tener que renunciar a ciertas situaciones de ventaja relativa de los españoles frente a los que vienen de fuera.

El reconocimiento de la libertad de emigración, en sentido lato, es muy amplio. El 92,24% del total se manifiesta favorablemente en relación con este aspecto. Las variaciones por grupos de género y edad son reducidas, si bien, cabe señalar una actitud ligeramente más positiva en las chicas que en los chicos y en el grupo de los más pequeños que en el de los mayores.

Sin embargo, la opinión favorable baja, tanto a nivel general como por grupos de género y edad, cuando se les pregunta acerca de la libertad que debe concederse a los inmigrantes para vivir en España, situándose el total en el 60,17%.

En la percepción que tienen de los inmigrantes se ven muy influidos por tópicos negativos muy difundidos en el mundo infantil y juvenil, tales como que trafican con drogas o que no tienen trabajo y son maleantes, etc. Pero sobre todo, están influidos por la idea de que los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles. No debe extrañarnos la fuerte inciden-

cia de este tópico en los escolares si tenemos en cuenta que, como revela la Encuesta 1991-92 del CIRES (1992), el 62% de los españoles considera que en España hay actualmente más paro a causa de los inmigrantes y solo el 43% cree que son fenómenos no relacionados.

Esta preocupación es bastante más acusada en los chicos que en las chicas. También se observa que el prejuicio por esta causa se incrementa a medida que sube la edad, siendo mayor en los escolares con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años que en el grupo de los escolares de 8 a 11 años. Este hecho puede ser debido, probablemente, a que sienten más próxima su incorporación a la actividad laboral. Los datos de que disponemos reflejan que esta preocupación es mayor en los escolares de clase social baja o media-baja que en los pertenecientes a las clases sociales más acomodadas, debido a que el problema se vive a nivel familiar con más proximidad en el primer caso, puesto que la mayor parte de los inmigrantes trabajadores se ocupan en tareas que exigen escasa cualificación profesional.

El análisis del grado de aceptación/rechazo por grupos de raza o etnia revela que los más rechazados son los gitanos, a pesar de no ser éstos básicamente inmigrantes. Este hecho no es de extrañar, ya que, como se ha puesto de manifiesto en multitud de estudios sociológicos, este grupo ha sido discriminado y marginado en nuestro país secularmente. Le siguen, en niveles de escasa aceptación, los árabes, los negros y los judíos. El índice de rechazo es mayor siempre por parte de los chicos que de las chicas y por parte de los mayores que de los pequeños.

Por lo que al ámbito escolar se refiere, ven con buenos ojos la posible incorporación de inmigrantes a sus aulas y no tienen grandes problemas para incluir a éstos en su grupo de amigos, si bien, un 23,14% de los chicos opina que no les incluiría o se inhibe en la respuesta. Una vez más las chicas muestran una actitud más positiva que los chicos y los más pequeños mejor nivel de convivencia que los mayores.

Por último, cabe destacar que, aunque la mayoría de los escolares manifiestan tener un interés elevado por conocer los rasgos esenciales de las distintas culturas a las que pertenecen los principales grupos de inmigrantes en nuestro país, son muy pocos los que reconocen saber algo acerca de ellas, mostrando la mayoría una total ignorancia sobre el tema. Este hecho pone de manifiesto el escaso interés que en los Proyectos Curriculares de Centro se concede a esta temática y la poca sensibilidad o motivación del profesorado hacia su tratamiento en el aula. El hecho se agrava cuando al centro escolar asisten niños o niñas inmigrantes, ya que, aunque desde la teoría se insiste en la necesidad de aplicar proyectos curriculares multiculturales, que favorezcan la integración de los «distintos» a través del conocimiento de las diversas ideosincrasias culturales, en la realidad no se pone en práctica. Una de las razones fundamentales por las que esto ocurre radica en que el profesorado no recibe durante su formación inicial, ni por lo general cuando está en ejercicio, ninguna formación relacionada con las características de las etnias y culturas con las que actualmente pueden encontrarse con mucha probabilidad en los centros escolares.

Ante esta situación urge tomar medidas rectificadoras de forma inmediata si de verdad queremos conseguir que los niños y jóvenes que viven en nuestro país, futuros hombres y mujeres del mañana, tomen conciencia de la diversidad que existe en el mundo que habitan, y de cómo esa diversidad, lejos de ser motivo de conflicto, es fuente de enriquecimiento personal y contribuye a ampliar la visión que todo individuo puede formarse de la vida y el mundo.

4. ALGUNAS TÉCNICAS, RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS PARA TRABAJAR EN EL AULA EL DESARROLLO DE VALORES Y ACTITUDES POSITIVAS HACIA LOS INMIGRANTES

La labor que se puede hacer en la escuela para corregir las actitudes negativas y para desarrollar en el individuo valores de tolerancia, solidaridad y convivencia armónica entre las razas o etnias que habitan en nuestro país es inmensa. Mas, para realizarla bien, no basta con poner buena voluntad, como postulan algunos docentes, sino que es necesario abordarla con mucha profesionalidad. Las obras de orientación que existen al respecto son escasas por el momento y mucho más, aún, los materiales didácticos específicos con los que podemos contar. No obstante, nuestra experiencia docente nos ha permitido constatar el valor de algunos recursos y materiales, que de forma sucinta comentamos a continuación.

4.1. La hoja de valores. Es un recurso sencillo y muy interesante para trabajar el desarrollo de actitudes y valores en el aula. Consiste en una hoja, en la que se formulan, en razón de los objetivos perseguidos, una serie de preguntas, problemas y puntos de reflexión sobre el tema objeto de estudio, el racismo en este caso, a los cuales han de responder los alumnos a título personal. Con el fin de obtener mayor sinceridad en las respuestas se garantizará la conservación del anonimato en las mismas.

El procedimiento a seguir es el siguiente: 1) se entrega a cada alumno del grupo-clase una copia de la hoja de valores correspondiente para que conteste a la cuestiones que en ella se plantean, 2) una vez cubiertas las hojas se recogen y se mezclan, procurando conservar el anonimato, 3) se redistribuyen al azar entre todos los miembros del grupo, procurando que nadie tenga la hoja que él mismo contestó, 4) se organizan los alumnos en pequeños grupos de trabajo para debatir sobre el tema tratado, tomando como elementos de reflexión las respuestas que aparecen en las hojas que obran en su poder. 5) Tras el trabajo en grupos se procede al coloquio-debate general con el grupo clase. 6) Por último, se lleva a cabo la elaboración de conclusiones, primero a nivel personal y después de gran grupo. El interés de este recurso radica esencialmente en que:

–Facilita al alumno la reflexión personal sobre un tema concreto.

–Le hace sentirse más conocedor de sí mismo en relación con el tema abordado, pues se ve en la obligación de tener que expresar por escrito sus ideas, sus sentimientos, sus deseos, sus temores, etc.

–Desarrolla la capacidad para exponer, defender y contrastar en grupos de discusión, partiendo de la reflexión personal previa, criterios y opiniones personales sobre temas, por lo general muy subjetivos, pues están referidos a valores y actitudes personales. Este hecho contribuye a enriquecer enormemente el coloquio posterior.

–En la discusión o debate el alumno no parte únicamente de su visión sobre el tema, sino que ha de contar, además, con el criterio que otros compañeros tienen sobre el tema y que él conoce a través de la hoja de valores que le tocó al azar, según se ha expuesto anteriormente. Con ello, aumenta en gran manera la amplitud en la percepción del tema.

–Al tener que cubrir cada alumno su hoja de valores, previamente, se ve obligado a aportar ideas al debate, lo que evita la improvisación, pasividad y la reiteración de ideas.

Es muy importante, a la hora de diseñar las hojas de valores, que tanto el tema elegido como las cuestiones planteadas revistan interés para los alumnos. Cuanto más vivenciales sean éstos tanto más significativa será la experiencia para los chicos y más partido se sacará del trabajo realizado.

4.2. Los juegos de simulación. Se consideran juegos de este tipo a aquellos que «reproducen de forma simplificada un sistema, modelo o proceso —real o realizable— en el que los participantes han de tomar una serie de decisiones con el fin de dar solución a determinados problemas que se les plantea» (MARRÓN GAITE, 1995, 83). Se caracterizan, por tanto, porque simulan situaciones de la vida real, en las que la toma de decisiones de los participantes y su habilidad para ponerlas en práctica condicionan el desarrollo del juego y el resultado final de las situaciones que en él se van generando. En ellos los protagonistas son siempre las personas y un entorno condicionante (natural, social, tecnológico, cultural, político, etc.), que puede estar referido al presente o a diversos momentos del pasado o del futuro.

Las ventajas didácticas que ofrecen estos juegos para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en distintos campos del saber son numerosas, pero se les puede sacar un partido aún mayor a la hora de trabajar el desarrollo de los valores y las actitudes personales, ya que en ellos se crea una situación de empatía que permite captar a los participantes de forma realista la dimensión de los temas abordados. Entre ellas señalaremos como más relevantes las siguientes:

–Son altamente motivadores, ya que su dinámica de funcionamiento es lúdica.

–Favorecen el aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento. Al participar en un juego de simulación el alumno ha de enfrentarse necesariamente a los problemas y situaciones que en él se le plantean a través de supuestos prácticos. Se ve obligado a tomar decisiones y a actuar empáticamente sobre hechos que al ser simulaciones de la vida real le ayudan a construir un conocimiento útil. Este conocimiento será a la vez significativo, ya que se instala sobre una serie de contenidos y habilidades que ya poseía.

—Permiten acercar al nivel de comprensión del alumno determinados fenómenos o conceptos especialmente complejos. A partir de ellos podemos acercar al nivel de comprensión de nuestros alumnos ciertos hechos que en el mundo real se producen de forma excesivamente compleja. Así mismo, podemos realzar lo esencial de cada aspecto o situación y aislar o conectar, según convenga al proceso de enseñanza-aprendizaje las diversas variables que influyen en un fenómeno, proceso o acontecimiento.

—Desarrollan la capacidad para tomar decisiones, pues el participar en ellos supone tener que tomar decisiones a lo largo de todo su desarrollo y, además, en situaciones constantemente cambiantes, ya que el desenvolvimiento de los acontecimientos que en él se producen depende de la maya de relaciones que se crea con la suma de las decisiones tomadas por todos los jugadores implicados.

—Favorecen el aprendizaje globalizado o la visión de conjunto del tema a tratar. Esta ventaja se vincula estrechamente a la anterior, ya que para poder decidir adecuadamente el jugador debe esforzarse por lograr una visión de conjunto de las variables que configuran cada situación.

—Permiten adaptar el ritmo de aprendizaje a las capacidades de cada alumno, ya que este recurso le permite utilizar la información que a través de ellos se les ofrece en función de sus propias aptitudes. Cada alumno, en función de sus potencialidades avanzará más o menos deprisa en la captación del tema tratado. Diversos estudios han demostrado que los alumnos menos aventajados en situaciones de aprendizaje academicistas son los que más se benefician de esta técnica, al tiempo que rompen con su rol de malos alumnos.

—Modifican la clásica relación entre profesor y alumno. Con la introducción de estos juegos en el aula como medio para el aprendizaje, la relación entre el profesor y sus alumnos se modifica y enriquece. A través del juego el alumno aprende de sus propias experiencias y de las experiencias de sus compañeros, ocupando el profesor el papel de orientado o coordinador de la actividad.

—Desarrollan la sociabilidad y el espíritu de colaboración. El empleo de los juegos de simulación en el aula exige la distribución de los alumnos en grupos de jugadores, los cuales se someten a unas reglas y a una dinámica de juego; esto conlleva la aceptación de una disciplina de grupo y supone la necesidad de generar actitudes receptivas hacia los compañeros que participan en el juego. Cuando los jugadores se organizan en equipos se fomenta, al mismo tiempo, la colaboración y la solidaridad, al tiempo que se fomenta la capacidad para respetar y admitir los criterios de actuación y las opiniones de los demás.

—Favorecen la formación integral del alumno, ya que permiten diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando que éste se limite al trabajo sobre contenidos de carácter cognitivo. Su empleo en el aula aumenta las posibilidades de alumnos y profesores para trabajar en el desarrollo de habilidades, procedimientos, valores y actitudes. Contribuyen a crear en los

estudiantes valores y actitudes de responsabilidad y compromiso social, despiertan en ellos inquietudes y les capacitan para generar respuestas de carácter positivo hacia su entorno físico y social.

4.3. El diaporama. Es éste un recurso audiovisual que se fundamenta en el empleo sincronizado del proyector de diapositivas y el cassette. En él se presenta a los alumnos un relato, en forma de historia o con carácter documental, mediante la proyección de una serie organizada de diapositivas, acompañadas del texto oportuno, al que se une un soporte musical adecuado.

Reúne todas las ventajas didácticas de los medios audiovisuales, a las que se puede añadir la posibilidad de que sean los propios alumnos quienes lleven a cabo su diseño y elaboración con la orientación del profesor.

Su confección requiere seguir una serie de pasos de forma metódica, a saber: 1) selección del tema, 2) elaboración del guión o narración, 3) diseño de las imágenes a través de las cuales se quiere transmitir el guión, 4) creación del texto que acompañará de forma sonora a cada una de las imágenes al ser proyectadas, 5) realización de las imágenes en diapositivas. Estas imágenes pueden ser tomadas directamente de la realidad, ser dibujadas por los escolares (en un formato de dimensiones fijas para todas) y luego tomadas con la cámara fotográfica, o estar integradas por los dos tipos a la vez. 6) selección de la música que acompañará al texto al proyectar las imágenes, 7) grabación en una cinta de cassette de la música y el texto de forma conjunta, 8) sincronización de cada una de las imágenes (diapositivas) con el sonido, 9) ensayo de la puesta en escena.

La realización del diaporama por parte de los alumnos, además de desarrollar en ellos una amplia gama de destrezas, fomentar la creatividad, el espíritu de colaboración, el gusto por lo estético, el orden y método para trabajar, etc., potencia su implicación en el tema objeto de estudio de forma más intensa que si se lo presentamos ya realizado. Igualmente, también es más positivo, en todos los sentidos, que ellos dibujen, al menos en parte, las imágenes que conforman el diaporama, porque le sienten como más suyo. Cuando los alumnos son pequeños, el hecho de que dibujen ellos las imágenes dota al diaporama de un encanto y expresividad especial, al tiempo que hace que éste resulte más cercano al modo que ellos tienen de percibir la realidad y, por tanto, más eficaz didácticamente.

4.4. El discoforum. Consiste, sencillamente, en seleccionar discos o cintas de cassette, con canciones o temas musicales alusivos al tema que queremos trabajar y que pueden conectar con el interés de los alumnos (ya sea por la temática, por la música, por los intérpretes o por todo a la vez) y ponerlos en clase, en el momento oportuno, con el fin de despertar el interés por el estudio del tema en cuestión. A partir de su audición se pueden introducir muchos temas de forma más atractiva, organizar sesiones de reflexión y de debate, proponer actividades que supongan aportación de información sobre el tema al que alude la canción, etc.

No es difícil encontrar en el mercado grabaciones que puedan servirnos para crear nuestra fonoteca, pero resulta especialmente interesante realizar alguno de estos materiales con nuestros propios alumnos, que siempre acogen esta idea con gran entusiasmo y no ahorran esfuerzos en su elaboración. En esta tarea es importante ser metódicos y proceder primero a la elección del tema, para pasar después a la creación de la letra, la selección o creación de la música y la posterior grabación. Para la letra pueden contar no solo con nuestro asesoramiento, como profesores de Ciencias Sociales, sino también con el del profesorado de Lengua y Literatura. En la parte musical pueden pedir consejo al profesor de música, e incluso interpretarla ellos mismos con los instrumentos que aprenden a tocar en esa clase. Con todo esto, la actividad adquiere un carácter multidisciplinar muy interesante.

A estos recursos que hemos descrito, aunque no sea más que someramente, pueden añadirse gran número de recursos, unos más clásicos que otros, pero todos eficaces y valiosos a la hora de trabajar el desarrollo de valores y actitudes para la tolerancia y la convivencia con los inmigrantes. Entre ellos cabe señalar: los medios de comunicación de masas (prensa, cine, radio y televisión), el vídeo, las fuentes documentales y orales, los textos literarios, las dramatizaciones, el comentario de textos, los debates, los proyectos de investigación, el trabajo de campo y las excursiones.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, L.; CUCÓ, A. e IZQUIERDO, A. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.
- ACNUR (1994): *Guía Didáctica para promover la sensibilización sobre los refugiados*. Madrid: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (ACNUR, España).
- ALEGRET, J.L. (1992): «Racismo y educación»: En P. Feroso (Ed.): *Educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- ALEGRET, J.L.; MOREIRAS, C. y SERRA, C. (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- ALLPORT, G. (1988): *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- BALIBAR, E. y WALLERSTEIN, I. (1990): *Raza, nación y clase*. Buenos Aires: IEPALA.
- BEL ADELL, C. (1996): «La mujer inmigrante, agente de desarrollo y factor de integración intercultural». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 23, pp. 93-109.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación en valores y actitudes*. Madrid: Alauda-Anaya.
- BUXARRAIS, M.R. y otros (1993): *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Madrid: M.E.C. y A.M. Rosa Sensat.
- CALVO BUEZAS, T. (1990): *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.

- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad (Los valores de los jóvenes en el umbral del siglo XXI)*. Madrid: Tecnos.
- CALVO BUEZAS, T. (1998): «Derechos humanos, migraciones y racismo». *Corintios XIII*, 88, pp. 297-313.
- CALVO BUEZAS, T. y otros (1993): *Educación para la tolerancia*. Madrid: Popular.
- CARBONELL, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: M.E.C.
- CEBRIÁN, J.A. y BODEGA, M.A. (2000): «Solidaridad y ciudadanía: los inmigrantes en la España de hoy». En VV. AA.: *Vivir la diversidad en España*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Caja Duero y Real Sociedad Geográfica, pp. 107-124.
- CEMIRA (1997): *Encuesta sobre las actitudes de los escolares ante la emigración y el racismo*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA). (Sólo Cuestionario).
- CEMIRA (1998): *Encuesta escolar de Madrid*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA). (Sólo Cuestionario).
- CEMIRA (1999): *Encuesta universitaria de Madrid*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA). (Sólo Cuestionario).
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA REALIDAD SOCIAL (CIRES) (1992): «Actitudes hacia los inmigrantes». En: *La realidad social en España*. Informes de los años 1990 a 2000. Madrid: CIRES.
- COLECTIVO AMANI (1994): *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- COLECTIVO IOE (1995): *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteralidad*. Madrid: CIS.
- COMISIÓN EUROPEA CONTRA EL RACISMO (1999): *Informe sobre España*. Bruselas: CECER.
- COMMISSION NATIONALE CONSULTIVE DES DROITS DE L'OMME (1990): *La lutte contre le racisme et la xenophobie*. París: CNDH.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1987): *L'interculturalisme: theorie et pratique*. Strasbourg.
- DE MIGUEL, A. (1992): *La sociedad española*. 1992-93. Madrid: Alianza.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (Dir.) (1993): *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: M.E.C.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GIMÉNEZ, C. (1993): *El Desafío de la Inmigración*. Madrid: Consejería de Integración Social. Comunidad Autónoma de Madrid.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (1996): «La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas de una propuesta práctica». *Arbor*, nº 607, pp. 119-147.
- GÓMEZ PARRA, D. y BUSTOS CORTÉS, A. (1999): *Educación intercultural*. Antofagasta: Universidad de Antofagasta.
- GRASA, R. y REIG, D. (1998): *Convivir con los demás*. Barcelona: Pau.
- HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. Madrid: Popular.

- IEPS (1988): *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Narcea.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (2000): «Inmigrantes y habitantes». *El País*, 23 de enero, pág. 17.
- LEMAN, J. (1991): *Intégrité, Intégration*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- LÓPEZ TRIGAL, L. (2000): «La diversidad e integración de la inmigración extranjera en España». En VV. AA.: *Vivir la diversidad en España*. Madrid. Asociación de Geógrafos Españoles, Caja Duero y Real Sociedad Geográfica, pp. 157-174.
- LLORENS y otros (1994): *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1993): «Los inmigrantes de la Europa del Este en España. Evolución de los efectivos durante el quinquenio 1988-1992 y análisis de su distribución espacial en nuestro país». En VV. AA.: *Nuevos procesos territoriales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1993): «Inserción laboral de los inmigrantes polacos en España». En VV. AA.: *Inmigración extranjera y planificación demográfica en España*. La Laguna: Grupo de Población de la A.G.E. y Universidad de La Laguna, pp. 461-466.
- MARRÓN GAITE, M. J. (2000): «Los juegos de simulación como estrategia para trabajar desde la Geografía la educación en valores». En VV. AA.: *Geografía, Profesorado y Sociedad*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la A.G.E. y Universidad de Murcia, pp. 129-140.
- MARRÓN GAITE, M.J. (2001): «Etnocentrismo y percepción de los otros en los universitarios madrileños». En VV. AA.: *Juventud, la edad de las opciones*. Madrid: Grupo de Población de la A.G.E. y Universidad Complutense de Madrid.
- MARRÓN GAITE, M.J. y MUÑOZ MARRÓN, E. (1995): «Actitudes de los estudiantes de Educación Primaria hacia los inmigrantes y desarrollo en la escuela de valores para la convivencia». En AA. VV.: *Cambios regionales a finales de siglo*. Salamanca: Universidad de Salamanca y A.G.E., pp. 255-260.
- MARTÍN SÁNCHEZ, J. (1993): *Solidaridad frente al racismo y la xenofobia*. Madrid: CPR Latina-Carabanchel-Arganzuela.
- MARTÍNEZ VEIGA, U. (1997): *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.
- MONCADA, A. (1989): *La cultura de la solidaridad*. Pamplona: Verbo Divino.
- ORTEGA, P. (1996): *Valores y educación*. Madrid: Ariel.
- PASCUAL, A.V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- PETROSINO, D. (1990): *Inmigracione, discriminazione e società multiethnica*. Inchiasta, 14, pp. 68-83.
- PUIG, J. y MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- PUJADAS, J.J. (1993): *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- PUMARES FERNÁNDEZ, P. (1996): «Repercusiones del uso del espacio en las relaciones entre españoles e inmigrantes extranjeros». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 23, pp. 75-91.

- RUIZ, M. y BENET, A. (1998): *Educar en valores*. Madrid: Escuela Española.
- SALES PARDO, M. (1997): *Informe anual sobre el racismo en el Estado Español*. Barcelona: SOS Racismo. EPSA. Datos de 1996.
- SAN ROMÁN, T. (1997): *La diferencia inquietante*. Madrid: Siglo XXI.
- TEZANOS, J.F. (1998): *Tendencias de exclusión en las sociedades tecnológicas. El caso español*. Madrid: Fundación Sistema.
- UNESCO (1996): *Our Creative Diversity*. Versión española: *Nuestra diversidad creativa* (1997). Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo.
- VARGAS, D. y SANTACRUZ, J. (Coords.) (1999): *Antropología e Historia Contemporánea de la inmigración en España*. Alicante: Universidad de Alicante.
- VV.AA. (1999): *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. Madrid: M.E.C.
- VV.AA. (1999): *Aprender a vivir juntos*. Madrid: M.E.C.
- VV.AA. (1999): *Mejorar la convivencia, una tarea de todos*. Madrid: M.E.C.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid: M.E.C. - Paidós.

LA MULTICULTURALIDAD INVISIBLE: CIENCIAS SOCIALES Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE CENTRO

Leonardo Alanís Falantes

Universidad de Huelva
alanis@uhu.es

«Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios» (MORIN, *La mente bien ordenada*)

«...cualquier enfoque que elimine lo estético, lo personal y lo ético de nuestras actividades como educadores no tiene nada que ver con la educación. Es puro entrenamiento». (APPEL, *Política cultural y educación*)

UNA DIVERSIDAD QUE PASA... ¿DESAPERCIBIDA?

La institución escolar genera un abundante cúmulo de interacciones, muchas de ellas reguladas por una normativa explícita, otras por condicionamientos implícitos que nacen de su modo de estar en sociedad, es decir, de su cultura. Una cultura derivada de una determinada configuración social en la que el contexto territorial puede tener una incidencia primordial. En ella, sus miembros obedecen a un potente conocimiento institucional, a esa forma de ser del centro. ¿es posible cambiar ese conocimiento, esa cultura? Sin duda, la identidad de cada escuela viene marcada por una forma de entender la realidad y por teorías casi siempre implícitas que la llevan a actuar de un modo determinado. ¿Podríamos plantear un paradigma diferente que transformara esa realidad educativa?

Alumnos mexicanos, ecuatorianos, armenios, saharauis... estudian y conviven con nosotros en nuestro centro¹. Para el profesor de Ciencias Sociales no es ésta una circunstancia oculta, resulta tan evidente...

¹ Nuestras reflexiones se hacen a partir de la realidad concreta del IES GERENA (Sevilla). Se trata de un centro comarcal, situado en la localidad del mismo nombre, de algo más de 5.500 habitantes, al pie de la Sierra Norte

José Luis estudia 1º de Bachillerato. Tiene 18 años. Nació en Aguascalientes, en el Estado del mismo nombre, en México. Al llegar al centro, tras una breve estancia en Madrid, procedía de Tequisquiapan (Querétaro), una población de unos 34.000 habitantes, al norte y relativamente próxima de Ciudad de México. Biznieto de un republicano de Valencia, propietario de viñedos y de vinos en su exilio mexicano, pertenece a ese sector social del que forman parte determinados profesionales liberales, relativamente acomodados en aquel país latinoamericano. ¿Ha sentido un trato diferente? ¿Se siente «la pieza exótica» de su clase? Realmente, no responde al prototipo de mejicano «normal», bajito, moreno y que habla al modo de «Cantinflas». Muy al contrario, es rubio y mide 1,98. «Como no tenía pinta...». No se siente diferente. Es más, aunque muchos preguntan, «lo hacen sin saber dónde está México». Él era estudiante en la escuela pública y... «en la escuela... la gente es muy humilde allí. La gente con la que te topas... son gente que al acabar Primaria, a los 11-12 años... se va a trabajar al campo». Habla de lo mal que están allí los maestros y recuerda que una vez llegó a estar seis meses sin profesora. «No mandaban un interino para que no terminara quitándole la plaza a la profesora». Realmente, en su escuela «no se hablaba de ir a la universidad y todo esto que aquí se habla. Allí se hablaba de poder ser carpintero, transportista, trabajar en el campo, cuidar jardines... y lo importante sólo es saber leer, escribir y sumar. Aquí, la gente quiere hacer otras cosas». Dice no haber vivido situaciones de discriminación o en las que se haya podido sentir mal. Sí su «mamá». «Yo no soy muy mejicano. Mi madre, sí. Cuando hemos ido a comprar el piso y mi mamá hablaba con aquel señor, éste, al enseñármolo, lo hacía como si allí no viviéramos de nada y viviéramos en una chabola. En aquel momento, me sentí mal. En el centro, no. He tenido problemas, sin embargo, con mi altura. Se meten conmigo por ser alto». Aquí en España, en los jóvenes como él, nota algo la influencia norteamericana, sobre todo en el deseo de tener «marcas». De determinados jóvenes piensa que «no saben lo que tienen». «Yo tenía allí en México un amigo con ganas de estudiar, con verdaderas ganas de estudiar, para tener algo, una herrería. Su padre se lastimó una mano y como no tenía seguridad social, tuvo que dejar de estudiar y ponerse a trabajar haciendo balcones».

de la provincia de Sevilla y situada en el Campo de Tejada, comarca fronteriza con el Aljarafe sevillano. A escasa distancia de la capital y relativamente bien comunicada, comienza a perder a pasos agigantados los caracteres de la vida rural y se está dejando impregnar del ya omnipresente sello de «lo urbano». Fenómeno éste también perceptible en diverso grado en las demás localidades de las que proceden nuestros alumnos: Guillena, Aznalcóllar, El Castillo de las Guardas, El Garrobo y El Ronquillo. La zona, muy agrícola y ganadera aún, ha vivido el esplendor de un floreciente pasado minero (El Castillo de las Guardas y Aznalcóllar). Vive el presente de una minería problematizada y prácticamente en fase terminal (Aznalcóllar) con todo lo que esa situación conlleva y le alienta la expectativa económica y laboral, de la apertura de una futura e importante explotación minera en Gerena. Como se puede apreciar, la minería constituye un hilo conductor de gran potencialidad para articular, desde un enfoque con protagonismo del entorno, una parte importante de los contenidos del currículum de Educación Secundaria y Bachillerato en las materias propias de las Ciencias Sociales.

Para la mayor parte del alumnado del centro, si esos alumnos como José Luis, no están en su aula, esto es algo desconocido. ¿Acaso deben ser reconocibles? ¿Con un traje especial? Todos visten al ritmo de los gustos del tiempo de hoy ¿Por una coloración distinta de su piel? Podría ser. Mamito, Kori y Embuja son chicos saharahuis ¿Alguna tonalidad distintiva en su hablar? También, las entonaciones del subcontinente suramericano de José Luis, su hermano y José, saltan al oído. ¿Por qué, entonces, esa aparente indiferencia de la mayoría? ¿Debería el centro, un centro de enseñanza, esforzarse en hacer presente esta diversidad tan cargada de potencialidades educativas?

Es ésta una realidad que contrasta a primera vista con el abundante discurso educativo de los últimos años en el que ha estado tan presente el debate sobre la multiculturalidad. Llevados de esta constatación, hemos tratado de dar respuestas a esta invisibilidad. ¿Es que la multiculturalidad y los enfoques interculturales sólo deben surgir al compás de los conflictos con inmigrantes? (GARCÍA; BARRAGÁN, 2000, p. 213) ¿Qué dirección educadora nos está indicando esa aparente indiferencia hacia estos alumnos que «cruzaron la frontera»? ¿Que ellos nos importan poco? ¿Deben importarnos?

Tratando de buscar respuestas, algunos profesores hemos analizado la situación y, en esa búsqueda, hemos encontrado alguna conclusión, un tanto sorprendente al descubrir que en ella se reproducen y se reformulan los mismos interrogantes de partida.

Nuestro instituto es un centro comarcal y ese carácter le confiere también una cierta personalidad multicultural, pero que, sin embargo, permanece tan oculta como el hecho de tener alumnos procedentes de otros países. A él llegan alumnos de, al menos, cinco localidades y otros tantos núcleos menores de población. Es decir, la «normalidad» de nuestro centro, incluyendo a la mayor parte del profesorado (circunstancia ésta que tiene también su especial incidencia en los planteamientos que defendemos), es que todos o casi todos somos «de fuera», donde lo normal es «ser de fuera». Tal vez por eso resulta tan poco significativo que «ellos sean extranjeros». Esta circunstancia es ya positiva en sí misma al haberse creado un ambiente proclive a la ausencia de especiales conflictos «interpueblos»².

² A decir verdad, se produjo un cierto conflicto entre los padres de dos de los pueblos, cuando la masificación de alumnos estuvo a punto de generar un «doble» destinado a afectar a los alumnos de la localidad donde se ubica el centro. Ante la negativa de los padres «locales», sólo la promesa, primero, y el comienzo posterior de las obras de construcción de un nuevo IES en el pueblo más cercano, dejó conformes a unos y otros. A nivel de alumnos del centro, esta situación no produjo enfrentamiento alguno. Eso sí, el precio pagado ha sido muy alto: el funcionamiento de una Sección de ESO que, por las tardes, a modo de «segregación», ha separado, en el mismo centro, a los alumnos de una sola localidad y a los profesores (en tanto que no mantienen ningún contacto con el claustro «de la mañana») y que, sobre todo, anula esa potencialidad educativa poder educarse con compañeros muy diferentes.

Si hoy hay un «mundo global en cada aldea», según la expresión de KAPUSCINSKI³, en nuestro centro se cumple aquello de que existe un mundo global en cada aula. Los profesores de Ciencias Sociales encontramos a cada paso la posibilidad de verificar en el análisis geográfico o en la lección histórica, el paralelismo del acontecer de localidades de la vega, de la campiña, de la sierra. La posibilidad de establecer referentes a partir de localidades mineras, pueblos agrícolas o aldeas ganaderas. De verificar, en fin, cómo los procesos de homogeneización cultural (VELASCO, BERMEJO, 1999, p. 5) traspasan las fronteras y achican el espacio de las distancias que hasta ahora nos separaban ¿Nos separaban?⁴

En un contexto así, donde se encuentran y conviven formas diversas de entender la realidad y, por ello, otras tantas formas (aunque sólo sean matices de una misma cultura común) de responder culturalmente a esa realidad, todo parecería indicar la afluencia fácil de planteamientos educativos desde una perspectiva «intercultural». Sin embargo, esto no ocurre. Es evidente que no existen problemas de integración ni dificultades de adaptación, pero procedencias tan diversas invitan por sí mismas a implementar programas de mediación cultural. Si más allá de las posibilidades de enriquecimiento curricular apuntadas anteriormente, pensamos en los aportes de conocimiento y valores que podrían proporcionar las numerosas comunidades de las que proceden nuestros alumnos (patrimonio artístico, economías, modos de vida, experiencias históricas, en definitiva, sus gentes), el centro ya se hubiera convertido hace tiempo en verdadero laboratorio experiencial de un modo alternativo de comprender el mundo. Pero nada de esto se hace.

Estamos persuadidos de la importancia que pueden entrañar los enfoques interculturales para contextos educativos como el nuestro y nos sentimos convencidos de que las variables enunciadas pueden ponernos en la vía de la obtención de una identidad de centro, de una cultura de centro que verdaderamente suponga una aportación a la construcción de una sociedad basada en valores alternativos que transformen el espíritu de enajenación y pasividad en que está envuelta la ciudadanía de nuestras sociedades democráticas, en uno de participación y responsabilidad ciudadana. El descubrimiento de «los otros» con todo lo que ello implica de encuentro cultural, humano, es la oportunidad inmejorable que nos brinda nuestro contexto de centro. ¿Pero desde qué concepto de cultura hemos de aplicar esa perspectiva cultural a nuestro trabajo? ¿Qué valores deben orientar las finalidades de nuestro trabajo? ¿Los valores del conocimiento legítimo? ¿Será necesario traspasar las fronteras de las disciplinas? (ALANÍS, 1999a, p. 51) ¿Corren tiempos propicios para este tipo de perspectivas escolares? Sin duda, éste es un período difícil para quien quiera comprometerse con la transformación social y educa-

³ RYSZARD KAPUSCINSKI, «El mundo global en cada aldea». *El País*, 28 de enero de 2001.

⁴ En más de una ocasión, en clase de Geografía, hemos comentado el sin fin de «parejas mixtas», que constituidas por personas de uno y otro pueblo han conformado un «mestizaje» muy extendido por toda la comarca.

tiva progresista y un período complicado y tenso, desde el punto de vista intelectual (APPEL, 1996, pp. 13). Las Ciencias Sociales han sido y son un ámbito inmejorable para la apertura, en el tratamiento de los contenidos curriculares, a estos enfoques que desde la interculturalidad animan la centralidad de valores individuales y grupales sobre los que construir otras relaciones en nuestra vida cotidiana y otras dinámicas sociales, contrapuestas a aquellas que hoy, cada vez con más fuerza, se ven impulsadas por las ideologías de la desigualdad.

¿QUÉ VALORES COTIZAN EN LA BOLSA DE LA SOCIEDAD GLOBAL? EL IMPERIO DE LA INDIVIDUALIZACIÓN EN LA SOCIEDAD GLOBAL

Inmersa en la sociedad y, en expresión de SANTOS GUERRA (2000), con el «tatuaje neoliberal», la escuela recibe las influencias y demandas que conforman todo un entramado de creencias, normas y comportamientos. En definitiva, de valores. Mucho se ha escrito y se sigue escribiendo sobre la Educación en Valores. No sólo es uno de los problemas más serios a los que debe dar respuesta la educación, muy en concreto la enseñanza de las Ciencias Sociales (PAGES, 1999, p. 7). Teniendo en cuenta el enfoque que mantenemos (ALANÍS, 1999b, p. 221), ¿en qué otra cosa podemos educar si no en valores? ¿Qué clase de educación sería aquella que da la espalda a los valores? Pero da la sensación, sin embargo, de que cuanto más explícita se hace la necesidad de una educación en valores, más alejada de esa pretensión aparecen las prácticas. ¿Quién se ocupa verdaderamente de estos valores?

Para nosotros, esos valores o, como mejor nos gusta, «contravalores», deben estar incardinados en un determinado concepto de cultura, porque precisamente ahí, en este concepto, es donde incide nuestro especial contexto de diversidad de procedencias y orígenes de nuestros alumnos. Una circunstancia que por sí sola enriquece el desarrollo del currículum de Ciencias Sociales⁵.

José Ricardo tiene 14 años. Estudia 3º de ESO y nació en Quito (Ecuador). Vino a España con su madre, hace unos meses, siguiendo los pasos anteriores de su padre. Éste, que se graduó en la Universidad en Contabilidad, trabaja en una granja avícola y «cuida los pollos». Sus dos hermanos mayores han quedado allí. Se vinieron «de turismo» porque la situación... «estábamos más o menos bien económicamente; no teníamos deudas y... para mejorar». Su padre había empezado

⁵ El aprendizaje de nuestros alumnos en Geografía Física, Geografía de la Población, Geografía Urbana, Geografía Económica... se desenvuelve en continuas referencias a «sus» formas económicas concretas, unas en regresión, otras en expansión; ejemplos muy ilustrativos de pueblos-calle (Las Pajanosas), pueblos de colonización (Torre de la Reina); pueblos de la Vega en el valle del Guadalquivir con cultivos experimentales (Guillena); pueblos de la Sierra Norte con experiencias de turismo rural... (El Castillo de las Guardas) y... sus gentes, sus tradiciones, sus costumbres, su gastronomía, sus fiestas...

a realizar trabajos como conductor de recorridos turísticos y escolares. Lo hacía con una furgoneta que vendieron para poder venir. «¿Sabes cuánto cuesta allí un coche de segunda mano? . . . ¿Más de un millón?» —relata—. «Hasta ahora, aquí, me siento igual. El sistema de educación y hasta donde vamos de matemáticas . . . estamos a igual nivel». No se le ha presentado ningún conflicto ni ha tenido un trato diferente. Observa que a los españoles, «algunas personas . . . les gusta ayudar. Son muy «amigueros» . . . que apenas te conocen y ya quieren estar contigo y hacerse amigos. Son amistosos o, al menos, eso parece». Confiesa que no ha visto a ninguno de sus compatriotas que se dedican a la venta ambulante: «Nosotros somos quiteños, los otavaleños son una cultura diferente». Apenas conoce algo el conflicto de los ecuatorianos en España. Cuando se entera de que, tras los marroquíes, son los extranjeros más numerosos en España, nos cuenta que «los ecuatorianos se vienen por la economía, por el mal gobierno . . . no tanto del presidente, sino de los diputados —puntualiza—. Todos los ecuatorianos tenemos alguna relación con la política . . . llegan al poder y comienzan a robar . . . Que ¿cómo se arreglaría? . . . pues que un presidente se hiciera dictador y quitara y rebajara el número de diputados . . . Son muchísimos para 21 provincias que tenemos, son muchos . . .» Confiesa que en casa no hablan mucho de la situación en Ecuador . . . «a veces, cuando hablamos con mis hermanos que están allí». Apenas conoce nuestras costumbres, sólo lo que le han contado. Por su modo de hablar, sus compañeros hay veces que no entienden las palabras que utiliza y les llama la atención «cuando decimos ahorita». «Antes de venir, por todas aquellas historias de los colonizadores y conquistadores, tenía la idea de que a los españoles les gustaba el poder y pensaba que iba a encontrar problemas de racismo». «Los ecuatorianos somos muy diferentes, incluso físicamente. Allí existe racismo entre nosotros. Sobre todo, entre blancos y negros. A los negros se les considera ladrones, los actos más criminales son cometidos por ellos». «Bueno, físicamente, los ecuatorianos y los españoles nos parecemos. Algunos de vosotros podéis ser mis tatarataratarabuelos . . . parece que llevemos sangre española . . . moralmente, somos iguales también . . .»

Cualquier educador que se precie de tal no puede desechar la cultura que late tras el testimonio de vida de José. Ha sido muy emocionante aprender de él y de la experiencia vital que hay tras cada una de sus palabras. Toda una lección sobre «la dictadura de la escasez» de la que nos habla Ulrich Beck (1998, p.31) y que allá donde se impone expulsa por miles a los más desheredados hacia la incertidumbre.

Nuestra privilegiada «sociedad de centro» nos proporciona el contexto más adecuado para un continuo ir y venir de lo local a lo global, donde lo local no se convierte jamás en localista y lo global está presente para otorgar a nuestros aprendizajes una perspectiva desde la solidaridad, elevándose sobre uno y otro espacio, sobre una y otra escala, ese otro ámbito común de los valores.

Con Antonio BOLÍVAR (1998, p. 71-78) identificamos unos valores básicos hacia los que debe tender la educación como formas deseables de ser humano y contribución a una sociedad con

una calidad humana de vida. Tales son: educar en la igualdad, reconociendo las diferencias; educar para la autonomía y responsabilidad, desde nuestras obligaciones para con los demás; educar y ejercitarse en la justicia y en solidaridad, desde el reconocimiento de las desigualdades que nos dividen y, por último, educar «para» la democracia «en» la democracia.

Hoy, cuando tantas injusticias se amparan en un más que dudoso ejercicio de la democracia (paro masivo de jóvenes y mujeres, pensiones insuficientes, contratos laborales a través de empresas de trabajo temporal sin apenas límites de garantía para la el ejercicio digno de un trabajo, actitudes y actividades políticas que escapan al control de la ciudadanía . . .), es urgente la recuperación de la idea de que la democracia es un compromiso con unos valores, el primero de ellos, el de la libertad como resistencia contra la exclusión social. Y, además, el valor de la igualdad para la convivencia en la diversidad (BILBENY, 1999, p. 36-49). Cuando en nuestro centro nos vienen dadas algunas de las coordenadas que dan pie a la construcción de estos valores, no estamos más que reafirmando el crucial papel de la educación de la ciudadanía del futuro (y del presente) en el cometido de construir una democracia para la diversidad más allá de las absurdas fronteras locales o nacionales.

EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA: ¿EL PENSAMIENTO NEOLIBERAL COMO VALEDOR DE LA DEMOCRACIA?

Hablar de construir la identidad de un centro, esa carga de pertenencias (MAALOUF, 1999, p. 17) que lo identifique ante la sociedad a la cual se debe y a la que debe rendir cuentas, no es más que plantear los términos y el modo como practicamos los valores democráticos en la comunidad educativa. La palabra que da sentido a la democracia es Paideia, educación. No es posible una democracia sin educación (LLEDÓ, 2000). En consecuencia, una educación desde la multiculturalidad nos hace la exigencia de educar en y desde la democracia (ALBACETE; CÁRDENAS; DELGADO, 2000).

Cuando en una sociedad como la española, el 41% de sus ciudadanos se ve a sí mismo como «bastante» racista y «poco» tolerante (36,8%)⁶ y cuando, pese a su descenso desde 1995, el racismo hace mella en un 30% de los jóvenes, que considera la inmigración «perjudicial para la raza»⁷, es que se han encendido las luces rojas que indican la necesidad imperiosa y urgente de reconducir los cauces por los que discurre la convivencia. Y en esa tarea colectiva, a la escuela corresponde no poco esfuerzo.

Es demasiado evidente que, como ya dijera DEWEY (1916), el «ideal democrático» debe impregnar la escuela, aunque mucho ha de matizarse cualquier afirmación sobre lo que sea

⁶ Barómetro del CIS. *El País*, 26 de enero de 2001.

⁷ Informe de Juventud de España. *El País*, 20 de octubre de 2000.

o deba ser ese ideal. La obra de APPLE y BEANE (1997) nos invita a preguntarnos algo que es crucial en la construcción de la identidad cultural de un centro: ¿es verdaderamente democrática nuestra escuela? ¿Sería razonable llamarla democrática? ¿Cuáles son las señas de identidad de una escuela democrática?

Nunca antes como ahora ha tenido más sentido hablar del valor de la educación para la democracia. En tiempos de grandes cambios, en la era de la globalización, la democracia como un instrumento que sirve para todos, no una ideología ni un régimen, vive momentos de sobrevaloración por parte de los imperativos que proceden del mundo del mercado y de la economía que éste impone por encima del compromiso con los valores democráticos. Asistimos a una verdadera redefinición del propio concepto de democracia, cada vez más definida como un conjunto de maniobras comerciales sin regulación en una economía de libre mercado. Concepto éste que tiene una incidencia definitiva cuando es aplicado a las escuelas y que se condensa en el abandono de los ideales más amplios de la educación pública (APPLE y BEANE, 1997, p. 155). En ese pretendido cometido de búsqueda de alternativas y de renovadas tareas al momento actual de nuestras democracias, la educación de los ciudadanos juega un papel fundamental (BILBENY, 1999, p. 135).

No es fácil dibujar el perfil de una escuela democrática que busque superar las desgastadas y vanas formas democráticas al uso. Mucho menos fácil, llevar a cabo las tareas que ello implica, pero aún a riesgo de simplificar y aunando de modo complementario enfoques diversos, nos atrevemos a sugerir los siguientes retos a alcanzar por las escuelas que se adentren por los caminos de búsqueda de una educación democrática.

Carlos DÍAZ (1998, p. 138-141) establece para la consecución de lo que él llama una «democracia moral», las siguientes tareas, verdaderas metas identitarias de una escuela que educa en valores:

—Ayudar a reconstruir la *identidad afectiva* (lo que implica dar de nuestro tiempo y darse a los otros).

—Ayudar a reconstruir la *identidad reflexiva* (preguntarse por el por qué de la exclusión social).

—Ayudar a reconstruir la *identidad laboral* (es inexcusable, sobre todo para con las nuevas generaciones, repartir el empleo como primera medida de solidaridad exigente).

—Y reconstruir la *identidad comunitaria*, ésta con un punto de partida individual y un punto de llegada comunitario. Es evidente que ese deseo de una democracia más verdadera nos exige un compromiso individual: vivir responsablemente frente al consumismo insolidario y derrochador (*Educación del consumidor* responsable); vivir con ecoausteridad, colaborando con el desarrollo sostenible y trasvasando los bienes excedentarios para salvaguardar la naturaleza (*Educación Ambiental* y Ecológica); vivir en el compromiso de la responsabilidad frente a los productos que atenten contra la dignidad de los seres humanos (*Educación*

para la Paz, la Noviolencia y los Derechos Humanos; promover, en suma, una cultura para desmascarar los mecanismos de dominación de unos seres humanos sobre otros (*Educación para la Solidaridad y la Justicia*).

Las implicaciones que estas tareas tienen para una determinada orientación didáctica ya han sido suficientemente abordadas (ALANÍS, 1999b, p. 215-229). Pero se trata, en definitiva, de articular el currículum de enseñanzas en torno a la transversalidad. ¿Es posible? Si los enfoques transversales del currículum yacían moribundos en el tortuoso camino de la defectuosa y accidentada «implantación» de la ESO, entre otras muchas razones por considerársele un currículum de segunda clase, un currículum «escindido», el reciente Decreto ministerial para la Reforma de las Humanidades aleja aún más las esperanzas de enfoques curriculares desde la transversalidad. Pensamos que sólo nos resta el ejercicio de ese pequeño poder que en nuestra aula de Ciencias Sociales nos va a permitir contar con nuestros alumnos concretos, cargados de una experiencia vital diversa con la que estamos obligados a conectar.

Para Apple y Beane, en la obra ya citada, de lo que se trata, sin duda, es de implicar profundamente a las escuelas en el descubrimiento de formas prácticas de aumentar la participación significativa de todos los que intervienen en la experiencia educativa, incluidos los padres, los vecinos del barrio y, en especial, los propios estudiantes. A partir de sus experiencias, esta meta es alcanzable mediante la creación de «comunidades de aprendizaje» dentro de cada escuela. Es entonces cuando adquiere sentido otro *currículum* más integrado basado en la idea de que el *conocimiento* nace para los estudiantes y los profesores sólo cuando se relaciona con algo serio, con problemas y cuestiones de la vida real. Es decir, se concibe el conocimiento de modo diferente y «en vez de consistir en listas de conceptos, hechos y destrezas que los estudiantes dominan (y luego, en general, pasan a olvidar) para realizar las pruebas de rendimiento estandarizadas, es aquello que guarda una íntima relación con las *comunidades* y las *biografías de las personas reales* y los estudiantes aprenden que el conocimiento influye decisivamente en la vida de las personas, incluida la suya». Nos vienen a decir que «el significado más profundo de la democracia se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana. En una escuela democrática, la gente se toma en serio las realidades del desarrollo del currículum, la enseñanza, la evaluación y la vida de los estudiantes y los profesores que deben cooperar para hacer que las escuelas funcionen de verdad».

¿MULTI... , INTER... , TRANSCULTURALISMO?

Hasta el republicano conservador ex presidente de los Estados Unidos, Gerald Ford, ha llegado a defender la discriminación positiva a favor de las minorías raciales y a formular la petición de una «educación racialmente plural», al tiempo que reconocía la necesidad de que la eco-

nomía mundial exija la capacidad de comprensión de la diversas culturas⁸. Ya todo el mundo, desde los más diversos sectores ideológicos, habla de multiculturalismo o de interculturalismo. ¿Una nueva moda en la pasarela pedagógica?

Varuyan Narsisyan tiene 14 años. Es armenio. Nació en Ashtarak (Ereván). Junto a su hermano Hrachya, de 11 años, y sus padres, tuvo que abandonar Armenia. Tienen estatuto de refugiados políticos. Su padre, Knyaz, era guardaespaldas del asesinado Presidente Demirchan. Cuenta que su padre, futbolista en un equipo importante de su país, quiso ser entrenador de fútbol. Tras su huida, vivieron dos años en Alemania. «Hablo un poco de alemán, aunque se me ha olvidado». Allí, «sin avisar, vinieron a las seis de la mañana, 26 guardias. Eran una fila así de grande (y señala con sus manos) . . . Rompieron la puerta. A mi padre lo encadenaron dentro del coche y se lo llevaron al aeropuerto. . . ». —Esto lo cuenta su hermano pequeño con unos ojos enormemente despiertos y que, como su hermano Varuyan, sirve de intérprete a sus padres, algo torpes aún con el español—. Tras su expulsión de la Alemania reunificada, volvieron a la Armenia «democrática», de donde, por los mismos motivos políticos, vinieron a España. «Mi madre, Rosanna, es pianista y directora de orquesta». En todo este tiempo, apenas dos años, han tenido que trabajar en la recolección de la aceituna, recogiendo fresas. . . «en lo que les sale». En la actualidad, Rosa, trabaja en la cocina de un bar de la localidad. «Sí que le gusta a mi madre escuchar música, pero no tiene radio. Le gusta la música pop y la clásica. No tiene piano en casa, en Armenia, sí tenía». Y Varu, como le decimos en el centro, sigue hablando entrecortadamente. Él, que habla algo de ruso, alemán y español, no se entera de todo lo que habla el profesor. Echa de menos «muchas cosas de su país» . . . «a la familia, mis primos, mi tía. . . » con quienes habla alguna vez por teléfono. Cuando tenga «los papeles», quiere volver a visitarles. «En casa hablamos armenio». Le gustaría irse a su país, no quiere vivir toda su vida aquí. Le gustaría ser profesor de ordenador. Le sorprende con una de mis preguntas, Hrachya me recuerda que «somos los primeros cristianos, los cristianos más antiguos. . . porque allí está el barco aquel. . . —no recuerda bien el nombre ni la historia del arca de Noé— en el monte Ararat». En estos días, ellos, con su tío y su abuela, tienen que abandonar la casa donde viven al no poder pagar las 40.000 pesetas del alquiler del mes.

Hemos de reconocer que, con frecuencia, el sistema de enseñanza se incorpora tarde al debate de ideas pedagógicas y, a veces, cuando lo hace, parece hacerlo como quien se adscribe a una moda desde la plena conciencia de que ésta será pasajera. ¿Es el caso de la interculturalidad? Ni la presencia entre nosotros de un grupo étnico como el gitano, ni el hecho de constituir un pueblo de emigrantes que, en el exterior, era considerado portador de una identidad

⁸ FORD, G. «Por una educación racialmente plural». *El Mundo*, 3 de septiembre de 1999.

cultural, hicieron florecer perspectivas interculturales y sólo en fechas recientes se incorporaron estos enfoques al discurso pedagógico al calor de la diversidad representada por el colectivo identificado como «inmigrante».

Buena parte de la producción sobre la multiculturalidad ha sido realizada por educadores y para educadores y, en consecuencia, el concepto de cultura que respaldaba cada una de las propuestas que se hacían no ha tenido una posición central en la construcción del discurso sobre el que los educadores basaban su pensamiento (GARCÍA, F.J.; BARRAGÁN, C., 2000, p. 209-232). Pero ¿hasta dónde llega nuestro concepto de cultura? ¿Nos vale cualquier concepto? ¿Existe sólo uno aceptable?

No es fácil explicitar el concepto de cultura.: ¿sistemas de símbolos y significados socialmente compartidos? ¿Es algo objetivable la cultura? ¿Se trata de un proceso o es estática nuestra concepción de la cultura? ¿Un conjunto de características permanentes, atribuibles a grupos diferentes? ¿No podríamos incurrir así en estereotipos? ¿No se construye en cada momento por los actores que en ella y de ella participamos? ¿Cuáles son las atribuciones de la cultura? ¿Lo que la gente dice que hace, lo que la gente hace?

Sea como fuere, la cultura es explicable desde las Ciencias Sociales y hoy hemos convenido en afirmar que las sociedades urbanizadas postindustriales en las que vivimos no son monoculturales, sino multiculturales. Aunque hemos de reconocer que cuando tratamos de describir la realidad del «cómo somos» y «cómo vivimos», establecemos referencias que son homogéneas y, peor aún, tratan de homogeneizarnos. Un discurso homogeneizador que contrasta con la infinitud de las conductas heterogéneas de cada individuo, al poseer cada uno ellos su versión propia, personal y subjetiva de la cultura. En definitiva, que lo que se presenta ante nosotros como la cultura de un grupo no es más que la organización de la diversidad inherente a toda sociedad humana y que hace que todos los grupos tengan tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos lo compongan. Esto, sin duda, tiene implicaciones educativas extraordinarias: todo enfoque educativo, en el fondo, está obligado a ser intercultural.

La cuestión radica, pues, en cómo construir un currículum escolar basado en valores y creencias compartidas sin visiones sesgadas de las culturas de otros. García Castaño y Barragán Ruiz-Matas tras identificar las prácticas interculturales en los ámbitos educativos según la afirmación hegemónica de la cultura de acogida, el reconocimiento de la pluralidad de culturas, las opciones culturales y los enfoques teóricos en los que se enmarca cada modelo, han definido el concepto de intervención cultural como:

«un proceso a través del cual se logra que los individuos beneficiados de tales intervenciones desarrollen competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas»

LAS RESPUESTAS A LOS DESAFÍOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA CULTURA DE CENTRO. ALGUNOS PRINCIPIOS ORIENTADORES

Es evidente que las exigencias que han de hacerse a todo centro educativo empeñado en construir su propia identidad a partir de un alumnado diverso que aporta una gran riqueza cultural no depende solamente de la voluntad y el esfuerzo de quienes integrándolo así lo deseamos, requiere unas estructuras organizativas que hagan viable una dinámica que transforme las inercias que hacen invisible e inexistente la multiculturalidad que aporta ese alumnado plural. Sin embargo, no podemos esperar mucho más de lo razonable a que medidas administrativas mejoren y despejen los ámbitos organizativos de la vida escolar. Parecen lejos de la voluntad de los responsables de la educación. Mientras tanto, muchas respuestas están sólo en nosotros. No es una cuestión de voluntarismos, sino de evidencias demostrables. ¿Cómo podríamos llevar a cabo un enfoque intercultural de forma sistemática? Esta es al fin y al cabo la cuestión que debe ocupar nuestras prioridades. ¿Por dónde empezar? ¿Disponemos de los medios humanos y materiales para llevar a cabo nuestros propósitos? ¿Cuáles son las posibles fases del trabajo? ¿Cómo materializar, en definitiva, un proyecto de acción transformadora de los cauces habituales por los que transcurre la inercia institucional? ¿Qué principios deben informar nuestra acción?

A modo de complemento de otras propuestas realizadas para llevar a cabo planteamientos institucionales de centro respecto a la educación intercultural, así como las transformaciones que a nivel curricular deben operarse (ESSOMBA, M.A., 1999) planteamos, desde nuestra realidad de centro, ya ampliamente descrita, algunas *orientaciones* que deben informar planteamientos interculturales que quieran ayudar a la construcción de la identidad cultural de un centro educativo:

a) Ser conscientes de la *reciprocidad de la intervención intercultural* en tanto que ésta abarca muchos más espacios que los puramente escolares. Los centros deben abrirse al mundo que les rodea. Cerrados sobre sí mismos y anulada toda proyección exterior, los centros serán incapaces de asumir la perspectiva intercultural. En ello, los movimientos sociales constituyen un aporte muy rico de materiales y recursos educativos (VISQUEM LA DIVERSITATI, 1998). Por otra parte, «*la promoción de la interculturalidad no puede dejarse en manos exclusivamente de la Escuela como si de un conocimiento formal se tratara, que puede ser enseñado y aprendido a través de los bienintencionados libros de texto con la ayuda de sus intérpretes, los maestros*» (GARCÍA, F.J.; BARRAGÁN, C., 2000)

b) Los profesores debemos «*enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal*» (MORIN, 1999). Llevados por un ejercicio docente que nos enfrenta continuamente a un currículum de Ciencias Sociales articulado en torno a una visión global de la Tierra, muy especialmente en la Educación Secundaria (problemas como los de la capa de ozono, el cam-

bio climático, la pérdida de biodiversidad, las perspectivas futuras de la población mundial, el hambre... son constantemente abordados en clase) compartimos con Edgar MORIN (1999, p. 67-81) que la perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Y como dice él «no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra». ¿Podría ser de otro modo cuando algunos de nuestros alumnos comienzan a estar interesados y ejercitados en Internet? ¿Podría ser de otro modo cuando nuestros alumnos viajan a través de los desastres que asolan el mundo desde El Salvador a la India y les implicamos en actividades de solidaridad internacional?

c) Los alumnos y nosotros con ellos *debemos aprender a escuchar* (BILBENY, 1999). «*La educación democrática enseña a escuchar. Es difícil en nuestra sociedad del ruido. Sin embargo, de la actitud de escucha de la voz y las razones del otro depende la suerte de la democracia... que es el resultado de un esfuerzo que empieza por el disponerse a escuchar*».

d) Descubrir que a nuestro alrededor hay multitud de componentes culturales distintos y que, en interacción, *los individuos podemos desarrollar competencias en múltiples culturas*. Nuestras biografías personales, desde nuestras diversas procedencias, son aportaciones de gran valor a la construcción identitaria personal y a la cultura del centro educativo.

e) La interculturalidad no tiene por qué estar ligada exclusivamente a la presencia de extranjeros. Con independencia de su existencia, la formación intercultural debe propiciar condiciones para que los individuos sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea.

f) La interculturalidad, como una perspectiva educativa global que va más allá de una «nueva retórica» en torno a la identidad, implica, además:

—La diversidad de los contenidos culturales (un desarrollo alternativo del currículum).

—Transmitir de modo diverso esos contenidos (una aplicación didáctica renovada).

—Prepararnos como educadores para conocer la diversidad cultural de nuestro entorno educativo; percibir y analizar las desigualdades y construir propuestas de transformación social (una formación permanente para la transformación profesional).

—Elaborar programas y proyectos a partir del análisis y conocimiento de la comunidad concreta en que se ubica el centro y comprometerse con una concepción global, universal del hecho cultural (una organización escolar diferente).

Por último, sería importante señalar también el papel que juegan los alumnos y su implicación en tareas de solidaridad real como ámbito de concreción de sus inquietudes sociales. Un centro que se precie de enfoques interculturales debe propiciar la posibilidad efectiva de que sus alumnos se formen una identidad personal en la entrega a las «causas perdidas». Sin embargo, uno de los indicadores que mejor define hoy los rasgos de un centro de Educación Secundaria, es el desencuentro que existe entre los profesores y los alumnos (RICART, M., p.

68). La acción solidaria compartida (apadrinamientos, recogida de alimentos, presentación de proyectos de ayuda al desarrollo, encuentros con inmigrantes...) son un ámbito de ricas experiencias que facilitan y encauzan las iniciativas cooperativas.

Explicamos a nuestros alumnos cuando abordamos el estudio de la Geografía de la Población, que la inmigración, no sólo hoy, sino desde finales de la II Guerra Mundial, ha devenido uno de los factores de cambio social más visibles e influyentes en la vida actual de los pueblos europeos. Es cierto que ellos comienzan a conocer ese fenómeno ahora, pero quienes desde hace años hemos visitado grandes ciudades, ya lo percibíamos como algo muy presente en las sociedades europeas cuando aún España era un país de emigrantes. Esto demuestra, en otras cosas, que la reivindicación de la ciudadanía del mundo es algo más que un simple ideal abstracto.

EMBUHA JATRI OMAR nació hace 15 años en El Aaiún, en los campamentos de Tinduff, donde los saharahuis viven un ya largo exilio en el más duro de los desiertos. Hace tres años que vino a España. Para demostrar que quedó aquí acogida por enfermedad, saca de su mochila el aparatito que demuestra que tiene perdido un oído. Su padre murió en la guerra con Marruecos. Allí en el desierto le quedan su madre y tres hermanos. Lleva siempre consigo una foto de su familia. «Me gusta vivir aquí... porque allí siempre estaba mala y mi madre quiere que esté aquí. Claro que me gustaría estar con mi familia allí, pero la comida estaba mal y no había medicinas. Íbamos a Argelia a comprar medicinas, pero...». En casa de José y Dolores, sus padres de acogida, se siente bien, muy bien. A veces, a Dolores, la llama «mamá». Cree que «la situación no se arreglará. Las cosas están muy difíciles. Marruecos no quiere... Cuando hay reuniones, los marroquíes se salen fuera... Tenemos, además, que reunirnos en América y se salen de las reuniones porque no quieren el referéndum y... claro, tendremos que seguir allí en Tinduff, en el desierto, en la arena, viviendo... Menos mal que nos ayuda España, Italia...». Le gusta hacerle el té a su padre de aquí con el juego de té que le regaló su familia de allí. «Me gustaría estudiar... para trabajar como médico»... aunque no sabe por qué. Eso sí, le gustaría quedarse aquí... «aquello es demasiado duro».

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

¿Es posible la interculturalidad en un centro donde los profesores no se plantean conocer el contexto en el que educan? ¿Conocen los profesores los valores de la cultura juvenil? ¿Saben qué es lo que define la cultura local? ¿Son ajenos a la cultura de la realidad en la que educan? ¿Han adaptado su currículum al contexto? ¿Es posible la interculturalidad donde apenas si existe un mínimo sustrato de culturalidad, donde no se parte de la realidad educativa en que se enseña?

Es evidente que el reto que tiene ante sí nuestro centro, como todos los centros educativos, es el de ganarse la aceptación social de la comunidad en la que se ubica. Una comunidad que tiene carácter territorial desde el momento en que su alumnado procede de distintas localidades y que empieza a estar «coloreada» con los matices del arco iris de la comunidad internacional. Esta aceptación, de producirse, deberá venir expresada en términos de calidad ética de la educación, de rigor científico-didáctico de la enseñanza (y aquí las Ciencias Sociales juegan un papel determinante al poseer potencialidades educativas diferenciadas respecto a otras materias) y de la existencia de cauces reales de participación que generen y proyecten dinamismo social. Algo sólo alcanzable a través de una organización que busque un ejercicio de formas democráticas más profundas a las que se dan en la sociedad actual (ALANÍS, 1998)

Realizadas todas estas reflexiones, hemos llegado a la conclusión de que un verdadero Proyecto de Centro no puede quedar en un mero ejercicio burocrático de redacción de un documento. Para funcionar de modo diferente en un contexto que consideramos multicultural y susceptible, por tanto, de enfoques interculturales, es necesario profundizar en la «oferta cultural» que hacemos a nuestro alumnado. No es fácil poner en marcha dinámicas cooperativas a tal fin. No es fácil articular la organización de un centro al servicio de una convivencia, cada vez más difícil y compleja si tenemos en cuenta los cambios que la inmigración introduce en nuestras sociedades. No será fácil ni estará exenta de fricciones la construcción de una sociedad global donde los diferentes grupos, que desean mantener sus identidades, quieren alcanza el reconocimiento de sus «diferencias» (SILVEIRA, H., p. 11).

Un desarrollo curricular de las Ciencias Sociales atento a esta diversidad que nuestros alumnos aportan, será, a manera de avanzadilla, el modo más importante de abrir camino a una identidad de centro basada en enfoques integradores con un funcionamiento democrático. De otra parte, constituirá la contribución más específica a la oferta cultural que se hace a los alumnos como respuesta a los retos de una realidad manifiestamente diversa. Se trata, en suma, de dar respuesta éticas. La educación fundamentalmente es eso: una práctica ética que conduce al compromiso. Podremos limitarnos a instruir, pero a costa de sacrificar el potencial transformativo de los modos de enseñar. En todo caso, como dice Miguel Ángel SANTOS (2000, p. 22), «*existe una cuestión básica cuando se reflexiona sobre la escuela. Se trata de una contribución a la causa de la justicia, lo cual supone interrogarse por la forma de tratar a los desfavorecidos, a las minorías*». Verdaderamente, la institución escolar contribuye con sus pautas a que los diferentes aprendan a acomodarse en la sociedad. En esa acomodación, los más desfavorecidos siempre salieron perdiendo en el combate de la igualdad. Así lo ha hecho durante años respecto a las mujeres. Estamos, por tanto, a tiempo de poner límites a «errores» similares del pasado. Las Ciencias Sociales nos enseñan que el orden de las cosas no es un orden natural, sino una construcción social. Así lo desean José Luis, José, Varuyan y Embuha y todos sus compañeros. Hagámoslo posible por ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANÍS, L. (1998). *Organizar para participar y educarnos. La organización escolar entre la realidad y el deseo. Proyecto para la acreditación a la Dirección*. Inédito.
- ALANÍS, L. (1999a). «¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global». *Investigación en la Escuela*, 37, pp. 47-59.
- ALANÍS, L. (1999b). «Educar para la complejidad: Contenidos de enseñanza y Movimientos sociales. La influencia de la sociedad civil en el currículum de Ciencias Sociales». *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Lleida.
- ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I.; DELGADO, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- APPEL, M.; BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Piados.
- BILBENY, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- BOLÍVAR, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- DÍAZ, C. (1998). *Educar para una democracia moral*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA, F.J.; BARRAGÁN, C. (2000). «Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate». *Documentación Social* 121, 209-232.
- INICIATIVA AUTOGESTIONARIA (1999). *El mito de la globalización neoliberal: Desafíos y respuestas*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- LLEDÓ, E. (2000). «No es posible una democracia sin educación», en *Trabajadores de la Enseñanza*, 215, p. 38.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- PAGÉS, J. (1999). «Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática». *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Lleida.
- RICART, M. (1999). «Espacios de solidaridad e intercambio», en *Cuadernos de Pedagogía*, 285, pp. 68-72.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SILVEIRA, H.C. (Ed.) (2000). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.
- TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- VELASCO, J.C.; BERMEJO, F.J. (1999). *Multiculturalismo. Aspectos político, económico y ético*. Santander: Salterrae.

VISQUEM LA DIVERSITAT (1998). *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid: Los libros de la catarata.

VV.AA. (1994). *Interculturalidad*. Documentación Social. Madrid: Cáritas Española.

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA SOBRE MIGRACIONES.
CONOCER LA DIVERSIDAD PARA RESPETARLA

Beatriz Aisenberg

Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y Universidad de Buenos Aires
baisenberg@arnet.com.ar

Se presentan aspectos de una experiencia de enseñanza en un sexto grado de E.G.B. sobre las Migraciones Internas en la Argentina a partir de 1930, seleccionados desde la problemática de la articulación entre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos. Entre los propósitos centrales de la secuencia didáctica, que incluyó situaciones de diseño, realización y análisis de entrevistas a migrantes internos, se encuentran los de promover en los alumnos actitudes de aceptación y respeto hacia personas con diversas identidades, y la reflexión sobre actitudes discriminatorias existentes entre los propios alumnos, en un grado con un alto porcentaje de niños inmigrantes de países limítrofes y de Perú.

* * * *

Analizaré, en esta presentación, algunos aspectos de una secuencia de enseñanza sobre «Las migraciones internas» (la afluencia de personas de provincias argentinas a Buenos Aires, a partir de 1930)¹, uno de cuyos propósitos fue el de promover en los alumnos actitudes de aceptación y respeto hacia personas con diferentes identidades. La selección de datos responde a la

¹ La secuencia didáctica pertenece a un trabajo realizado en el año 2000 desde la Dirección de Curricula de la Secretaría de Educación del G.C.B.A., por un equipo conformado por Beatriz Aisenberg (coordinadora), Vera Carnovale y Alina Larramendy. En el diseño de la secuencia se retomaron lineamientos del «*Proyecto de Historia Oral en escuelas de las Zonas de Acción Prioritaria*» dirigido por Dora Schwarzstein, realizado en 1998-99 por el Programa de Historia Oral de la FF. y L. U.B.A. y la Secretaría de Educación del G.C.B.A., subsidiado por la Fundación Y.P.F.

decisión de abordar el problema de la articulación entre los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales de los contenidos.

Implementamos la secuencia en un sexto grado de E.G.B. de una escuela pública de la ciudad de Bs. As., que cuenta con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes y/o hijos de inmigrantes de países limítrofes y que provienen de familias humildes.

El grado con el que trabajamos tiene 15 alumnos de entre 11 y 13 años (6 de los cuales repitieron algún grado de la escolaridad): tres son peruanos, dos bolivianos, un uruguayo y un misionero; el resto son porteños —nacidos en Bs. As.—. Es un grado donde, si bien los alumnos conocían el discurso de la discriminación (habían aprendido y decían que no hay que discriminar, que es algo «malo»), las actitudes de marginación y desvalorización hacia compañeros inmigrantes son frecuentes. Enseñar y aprender este discurso no resulta suficiente para modificar actitudes discriminatorias.

De acuerdo con Novaro, una condición para respetar la diversidad es conocerla; en consecuencia, los aspectos actitudinales de los contenidos debieran sustentarse en los conceptuales (NOVARO, 1999). Elaboramos la secuencia de enseñanza desde la idea de que el conocimiento y la reflexión sobre las características de las experiencias migratorias (los factores económicos, sociales y políticos que las explican, y las vicisitudes, sentimientos y problemas que generan en las personas), llevaría a los alumnos tanto a respetar a los migrantes internos en general como a revisar sus prejuicios y actitudes discriminatorias hacia compañeros de diferentes nacionalidades.

Así como es necesaria la articulación entre actitudes y conceptos, los procedimientos tampoco debieran constituirse en contenidos en sí mismos. Esta idea aparece enfatizada en documentos curriculares de las reformas española y argentina. Sin embargo, la realidad escolar muestra una tendencia a la desarticulación entre los llamados contenidos conceptuales y procedimentales (TERIGI, 1996).

Desde hace al menos treinta años se está tratando de incluir en la enseñanza de las Ciencias Sociales contenidos relacionados con los modos de producción de conocimientos de la investigación científica, con distintas modalidades como «el método del historiador», «las metodologías de investigación» o «los procedimientos».

Sin embargo, cuando se escolarizan estos modos de producción de conocimientos, suelen transformarse en contenidos en sí mismos, como técnicas o procedimientos sueltos, disociados de los conocimientos producidos o a producir y, en consecuencia, pierden su función (MAESTRO, 1994).

De acuerdo con Maestro, son los marcos conceptuales los que dirigen y dan sentido a las operaciones de la investigación. Y agrega: «... no es mejor historiador ni aprende mejor quien usa más correctamente una técnica, por muy útil que ésta sea, sino aquel que hace preguntas más variadas, sabe ver los problemas fundamentales y plantearlos bien, o aventura las hipótesis más sugestivas, dentro de una acción general coherente (MAESTRO, 1994).»

En suma, los procedimientos sólo tienen sentido si están dirigidos por —y al servicio de— la conceptualización. Además, los conceptos mismos suponen un aspecto instrumental, en tanto herramientas de conocimiento (GUYON, MOUSSEAU, TUTIAUX-GUILLON, 1993). Saber un concepto social es tenerlo integrado en nuestros marcos de referencia y usarlo para comprender fenómenos sociales.

En la secuencia de enseñanza sobre las Migraciones Internas intentamos generar condiciones que promovieran la actividad constructiva de los alumnos para aprender los nuevos contenidos², y buscamos que los aspectos procedimentales y actitudinales no se desvincularan de los aprendizajes conceptuales.

La secuencia incluyó situaciones basadas en la Historia Oral (SCHWARZSTEIN, 1998), es decir, de análisis, diseño y realización por parte de los alumnos de entrevistas a migrantes, además de otros tipos de actividades como exposiciones del docente, análisis de textos históricos, etc.

Iniciamos la secuencia con una exposición sobre el contexto histórico en el que comienzan a producirse las migraciones, como marco para «anclar» las historias particulares. Luego, se propuso a los alumnos leer la historia de vida de José, un migrante que llega a Bs. As. en 1944. He aquí algunos fragmentos (ESTRADA, 1997):

«Yo vivía en Santiago del Estero, cerca de la capital de la provincia. Me dedicaba a cultivar la huerta y criaba unos pocos cerdos y corderos. Pensé que en una gran ciudad podría conseguir trabajo y ganar más. Muchos vecinos ya habían partido y decidí que lo mejor era irme con la familia: mi mujer y los chicos. Tomamos el tren sin saber muy bien dónde nos quedaríamos. (*Relata que trabajó en Córdoba y Santa Fe*). Allí, la gente comentaba que en Buenos Aires había empleo fijo. Necesitaban obreros.

Con esa esperanza seguimos viaje hacia la gran ciudad. Cuando llegamos (...) no sabíamos en qué lugar podíamos pasar la noche. Finalmente conseguimos alojamiento en una pensión de la zona.

A la mañana siguiente busqué a un amigo de Santiago que se había instalado en la villa del Bajo Belgrano. Tuve suerte: me ofreció una pieza para instalar a la familia. Al lado de su casa había un terreno libre: allí construí mi vivienda con chapas y cartones...

... la casa que levanté en la villa no era muy sólida. Con el tiempo pude mejorarla y hacerla con ladrillos y revoque. Mi mujer consiguió trabajo en una casa de familia...

... conseguí trabajo en Sudamtex, una fábrica textil.»

² Tanto los contenidos de la secuencia como sus actividades se encuentran detallados en el documento en elaboración de Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy A.: *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en Argentina a partir de 1930*, Dirección de Curricula, Sec. Ed., G.C.B.A.

Luego, cuenta los trabajos que hacía en la fábrica, las relaciones con obreros de diferentes regiones. Señala que los migrantes tenían dificultades con los porteños, que los llamaban «cabecitas negras». También menciona que pudieron tener una radio, los programas que escuchaban, las salidas del fin de semana con su mujer y sus hijos, las preferencias de cada uno.

En este testimonio podemos reconocer indicadores de diferentes categorías conceptuales construidas por historiadores para el estudio de movimientos migratorios, que constituyeron algunos de los contenidos de enseñanza. En primer lugar, se observan indicadores sobre los factores de expulsión: José es un actor social de bajos recursos, cuyo trabajo en Santiago del Estero no le permite acceder a un nivel de vida satisfactorio. Observamos, también, indicadores de los factores de atracción: la demanda de mano de obra en fábricas en Buenos Aires. José busca a un amigo de su provincia que lo ayuda a resolver el problema de la vivienda. Esto remite a la categoría de cadenas migratorias, referida a las estrategias generalmente utilizadas por los migrantes que facilitan la migración, a través de redes de relaciones primarias (parientes, amigos) que brindan diferentes tipos de ayuda.

En el testimonio, también hay informaciones sobre aspectos recurrentes en las historias de migrantes internos; y, en tanto regularidades, también son necesarios para comprender este fenómeno, como los problemas de la vivienda y de la discriminación que tuvieron que afrontar.

Ahora bien, nosotros «vemos» los indicadores en el testimonio, porque disponemos de las categorías para pensarlos. Las categorías conceptuales no están en el relato sino en nuestros marcos de referencia. Son conceptos o ideas generales que nos ayudan a entender esta historia u otra similar.

En la experiencia, los alumnos leyeron individualmente y con gran concentración la historia de José; sin ninguna consigna específica, sólo se les dijo que leerían una historia relacionada con el contexto histórico explicado anteriormente.

Cuando todos terminaron de leer, la docente abrió un diálogo con preguntas muy generales: «¿Qué quieren comentar?»; «¿Qué les impactó de la historia de José?».

¿Por qué elegimos consignas tan abiertas? ¿Por qué no hicimos preguntas relacionadas con las categorías conceptuales?, como: ¿Por qué se fue José de Santiago?, ¿Por qué eligió venir a Buenos Aires?, o ¿Cómo resolvió el problema de la vivienda?

Esta última es una modalidad frecuente en la enseñanza de sociales. En una investigación (AISENBERG, 2000) encontramos que este tipo de preguntas, dadas de inicio —junto con el material de lectura—, puede obstaculizar el trabajo intelectual que pretendemos que los alumnos realicen. Es decir, en lugar de generar que los alumnos interpreten el material, los puede llevar a hacer un barrido del texto buscando las respuestas de lo que al docente le interesa.

La decisión de comenzar con preguntas muy abiertas no supone dejar de orientar la reflexión de los alumnos en función de los contenidos; se trata de ir introduciendo este tipo de

intervenciones progresivamente y en relación con las interpretaciones que los alumnos van haciendo.

¿Qué buscábamos? Que los niños usaran sus propias conceptualizaciones para interpretar la historia de José. Sus conceptualizaciones también son herramientas intelectuales para el análisis, aunque diferentes de las categorías antes señaladas.

¿Qué recuperan los alumnos del testimonio? ¿Qué fue significativo para ellos? La casa de chapa y cartón fue lo primero que surgió y lo que más impactó a los alumnos. Veamos algunas intervenciones durante el diálogo:

Matías: Señó, este hombre era pobre, ¿no?, porque acá dice «construí mi vivienda con chapa y cartón». (...)

Rocío H.: A mí lo que más me impresionó es ¡cómo pudo haber hecho la casa de cartón!

Docente: ¿Por qué te impresionó?

Rocío H.: Y, porque si hay un huracán se iba todo ahí nomás... Y si hay una lluvia se moja todo el cartón y no sirve más.

Alan: Enseguida la fue mejorando.

Matías: Después la mejoró y la hizo con ladrillos y revolques [sic]

Docente: A ver, leamos la parte donde cuenta cómo hizo su casa... (relee y luego pregunta) ¿Por qué creen ustedes que José dice que tuvo suerte?

Esta última es una intervención «puente», en el sentido de que se apoya en lo que los alumnos recuperan del texto, y al mismo tiempo apunta a que profundicen sus reflexiones sobre un aspecto relevante para los contenidos a enseñar. Las respuestas, muestran la posibilidad de los alumnos de dar sentido a la información:

Alan: Porque para ese tiempo las pensiones salían mucho. Entonces como no había mucha plata, así, tenían que ir a una villa, porque salían mucho las piezas.

Rocío R.: Si ellos buscaban un departamento para instalarse entonces no era necesario que busquen trabajo, que vengan. Porque para alquilarse un departamento tenían que tener plata, y ellos venían para tener la plata. Entonces dice que tuvo suerte porque encontró a un amigo de Santiago que le ofreció esa pieza para la familia.

Ezequiel: Tuvo suerte porque si no encontraba casa rápido no iba a tener dónde dormir. También tuvieron suerte porque encontraron un terreno para hacer su propia casa y así no iba a molestar al amigo.

Vemos que los alumnos están usando sus conceptualizaciones para explicar las razones económicas por las que alguien vive en una villa (conjunto de viviendas precarias, sin servi-

cios); las usan también para relacionar la condición social con la migración y para relacionar la ayuda del amigo con el problema de la vivienda.

También en relación con la vivienda, otro alumno dice que le llamó la atención:

Ezequiel: ... que él solo pudiera hacer la casa sin casi... sin ayuda, sin obreros, sin máquinas, ni nada. Pero lo que me impactó más fue cuando la hizo con ladrillos porque ponerlos, encastrarlos solo, sin máquinas. ¡¡Habría tardado un montón!!

Los alumnos discuten sobre cómo hizo la casa y cuánto tardó.

Roberto: ... cuando llovía el cartón se deforma.

Alexis: Sí, pero para eso está la chapa.

Rocío H: ... ¿cómo la habrán construido para que se mantengan los cartones de pie? (...)

¡¡Tenía que conseguir trabajo para hacer una casa de ladrillo!!

Gastón: Yo creo que sé cómo podía hacer para que el cartón no se moje: primero lo hacía de cartón y después la recubría con chapa.

Ezequiel: Pero se caía todo abajo...

Gastón: No, porque la chapa la ponés en la tierra... (haciendo gestos)

Los niños se están imaginando la situación y se centran en dos cuestiones. Una es la precariedad de la casa, que se relaciona con una de las regularidades seleccionadas como contenidos: el problema de la vivienda. Pero también dan mucha importancia al hecho de que José construyera por sí mismo su casa (sea de chapa o ladrillo). Luego, los alumnos escriben que les gustó «*que él solo pudiera construir su casa*» (G), «*que él salió a buscar su casa, territorio, y nunca se rindió*» (R.H.).

Cuestiones de este tipo fueron muy significativas a lo largo de la secuencia, porque influyeron en la visión que los alumnos construyeron sobre los migrantes; encontraron por sí mismos razones importantes para valorarlos: los pensaron como personas que afrontaron situaciones difíciles y pudieron superarlas «con sus propias manos». Vemos que la valoración surge a partir del conocimiento.

También tomaron del testimonio cuestiones afectivas que suponen valoraciones, por ejemplo, señalan «la atención que le prestaban a sus hijos» o «qué unidos eran». La discriminación es otro aspecto que impacta fuertemente a los alumnos; cuando están analizando cómo se habrán sentido José y su familia, un alumno lo introduce:

Docente (retomando intervenciones de alumnos): Alan decía hace un ratito que José y su familia no se habrán sentido bien, porque no conocían a nadie, porque dejaron su casa, sus amigos en Santiago del Estero. Alexis dice que se pueden haber sentido bien porque José consiguió trabajo. ¿Qué piensan los demás?

Gastón: Sí, pero a la vez también que consiguió trabajo José se sentía mal por la discriminación que le daban los otros, los porteños; «cabecita negra» le decían...

En producciones posteriores sobre los aspectos del testimonio más relevantes, desde el punto de vista de los alumnos, dos tercios de ellos refieren a la discriminación sufrida por José; escriben por ejemplo: «*Me impactó que los porteños los insulten*» (R.H.), «*Los porteños pensaban que por ser del Interior eran tontos y para hacerles enojar les decían cabecita negra*» (J.C), «*Los porteños los discriminaban sin razón*».

La docente, a lo largo del diálogo, fue introduciendo preguntas relacionadas, por ejemplo, con los factores de expulsión y de atracción, pero todavía no con el status de cuestiones más importantes que las que recuperan los alumnos.

Después de este trabajo, los niños analizaron dos entrevistas a migrantes internos, Victorio y Alejandrina, realizadas por alumnos de años anteriores. Espontáneamente, pensaron los nuevos testimonios desde la historia de José; es decir, al comentarlos, se remitían a sus semejanzas y diferencias con dicha experiencia. Luego se propuso a los alumnos que buscaran de modo sistemático las regularidades entre las tres experiencias analizadas. Esta actividad ayudó a los alumnos a «despegarse» de un personaje, a avanzar hacia LA experiencia migratoria. Es un paso más en el trabajo de conceptualización. Los alumnos ya no hablaban en singular de José o de Victorio, sino de «los tres», de «todos». Veamos ejemplos de las regularidades que encuentran:

Intervenciones en diálogos:

Ezequiel: ¡Ahora encontré algo de parecido entre los tres!: que los tres vinieron acá a Buenos Aires por el trabajo...

Matías.: Que todos venían a buscar trabajo.

Rocío H.: Que tenían amigos.

Alan: Que los dos, Victorio y José, trabajaban en una fábrica.

Alexis: Sí, pero Alejandrina no.

Gastón: En una casa de familia.

Docente: ¿Quién más trabajó en casa de familia?

Varios: La mujer de José.

Matías: Venían de distintas provincias.

Rocío H.: Discriminaban a los que venían del Interior.

Rocío R.: (...) les decían «cabecita negra».

Veamos ideas de trabajos escritos; con el sujeto de *Los tres* o *Todos*, los alumnos escriben: *Vivían en el campo (...) los tres criaban animales. No encontraban trabajo en su pro-*

vincia. Vinieron a Buenos Aires por trabajo. Vivían en villas. En Buenos Aires tenían: radio, cine, más comunicación. Se sintieron tristes al dejar sus provincias. Les gustaría volver a su provincia natal.

Retomemos los problemas didácticos formulados para revisar estas situaciones de aula. Aprender un concepto supone un trabajo intelectual de construcción, que sólo es posible sobre la base de las conceptualizaciones previas. Las situaciones presentadas llevaron a poner en funcionamiento dichas conceptualizaciones: los alumnos analizaron las historias de los migrantes desde sus marcos de referencia. Pero, al mismo tiempo, el trabajo llevó a enriquecer sus conceptualizaciones en dirección a los conceptos a enseñar. En estas situaciones los alumnos aprendieron aspectos de las experiencias migratorias que antes no conocían. Están en un proceso de aprendizaje de conceptos, están reconstruyendo las regularidades que hay entre las experiencias de diferentes migrantes. En un sentido, están avanzando de lo particular a lo general. Pero esto no supone un camino inductivo que va «del hecho al concepto», dado que los alumnos —incluso al analizar el primer testimonio— ya lo hacen desde sus marcos asimiladores, conformados por conceptualizaciones que funcionan como ideas generales: lo que pueden abstraer es en función de ellas y no solamente de los datos del testimonio.

Pensemos en el rol docente: propone leer materiales estrechamente relacionados con los contenidos a enseñar y al mismo tiempo significativos para los alumnos; promueve que éstos los interpreten. El docente tiene, en sus marcos de referencia, las categorías de análisis para explicar los movimientos migratorios y las regularidades propias de las migraciones internas. Desde este marco, pero a la vez en función de lo que los alumnos pueden interpretar, los orienta hacia la reflexión para promover aproximaciones sucesivas a los contenidos³.

Enfoquemos, ahora, el problema de la articulación entre aspectos procedimentales y conceptuales. Antes de diseñar y tomar entrevistas, los alumnos analizan entrevistas ya realizadas. Las usan para conocer las historias de los migrantes. Si bien el eje está puesto en el conocimiento de la experiencia migratoria, es decir, en los aspectos conceptuales de los contenidos, al mismo tiempo los alumnos también están aprendiendo aspectos procedimentales: por un lado, el análisis, están analizando para conocer; por otro lado —y aunque en un nivel implícito—, están aprendiendo qué es y para qué sirve una entrevista.

En cuanto a los aspectos actitudinales, vimos que el análisis conceptual de las historias de vida genera la construcción de valoraciones por parte de los alumnos: la comprensión de la experiencia migratoria da sustento a valoraciones positivas hacia los migrantes. A su vez, el análisis de testimonios de migrantes lleva a los alumnos a preguntarse por las experiencias de

³ En esta fase, el docente no presenta todavía explicaciones sistematizadas sobre categorías ni regularidades, pero se preocupa por enriquecer las conceptualizaciones que los alumnos usan en esa dirección. En fases posteriores de la secuencia sí se incluyen explicaciones sistematizadas del docente.

los compañeros inmigrantes, y a éstos, a establecer relaciones con sus propias experiencias. En un grupo de tres alumnas —una porteña, una peruana y una boliviana—, cuando analizan en una entrevista cómo se sintió Victorio al llegar a Buenos Aires, entablan el siguiente diálogo:

Ana —porteña— (a Heidi): ¿Cómo te sentiste vos al llegar a Buenos Aires?

Heidi: Yo cuando llegué me sentí diferente, porque mis amigas a mí me habían contado (...), que no podías salir a ningún lado...

Docente: ¿Te da trabajo acostumbrarte?

Heidi: Sí, porque el cambio de la escuela acá (...) no es lo mismo. Acá hay algunas cosas... además en Sociales: acá te dan mapas de Argentina que yo no sé. Yo nací en Bolivia, yo me lo sé todo, pero de acá no.

Pamela: (refiriéndose a Victorio) y al segundo día llegó y se acostumbró... Y también que su adaptación era un poco difícil. Porque viste que uno, ya que viajás tanto, después un cachito, después ya no. Los primeros días sí, pero después ya no.

Heidi: Los primeros días son muy difíciles pero, poco a poco uno se va acostumbrando. Como yo también llegué y me fui acostumbrando poco a poco, poco a poco, poco a poco, y ya no me puedo acostumbrar más.

Ana: Casi todas las personas vinieron del Interior (.) En realidad la gente migraba para venir a trabajar, buscaba poder trabajar.

Era la primera vez que los alumnos preguntaban y hablaban sobre sus propias experiencias migratorias, hasta el momento era un tema tabú dentro del grado; pareciera que el prejuicio obstaculizaba el acercamiento y la posibilidad de conocer. Este tipo de diálogos pudo entablarse en la intimidad de los pequeños grupos.

En trabajos con el grado en su totalidad, cuando se analizó en los testimonios la discriminación que sufrían los migrantes, surgieron espontáneamente acaloradas discusiones entre los alumnos en torno a sus propias actitudes discriminatorias. Por ejemplo, en una clase discutieron si «cabecita negra» es o no un insulto —en relación con los testimonios de los migrantes—, lo cual derivó en una discusión (sostenida fundamentalmente por alumnos porteños) acerca de si los apodos que ellos mismos usan para denominar a sus compañeros («peru», «bolita») son o no insultos:

Rocío H.: Era como un insulto porque...

Alan (interrumpiendo): Pero no decía que era un insulto (se refiere al texto).

Rocío H.: Pero para que se enoje le decían «cabecita negra»; o sea que sí, es un insulto (...). Si a vos te dicen «cabecita negra» en un lugar que sos nuevo, te vas a enojar.

Ezequiel: Es lo mismo que si yo le digo «peruana» a Stephany, no le va a gustar.

Alexis y Alan (con tono fuertemente cuestionador): ¡¡Y si siempre le decís!!

Ezequiel: Pero «peruana» no es un insulto, es un adjetivo gentilicio. (...) casi en toda esta escuela casi todos le dicen «boliviano» y piensan que es una mala palabra y no... (varios compañeros lo interrumpen, no se entiende la grabación).

Algunos alumnos llegaron a reconocer la existencia de actitudes discriminatorias al interior del grupo, otros «resistían» (negando la carga peyorativa que conllevan los apodos utilizados). Rocío H., que sostuvo de inicio que «cabecita negra» es un insulto, en una de las últimas clases (la secuencia llevó dos meses de trabajo), comentó que a su mamá también le decían «cabecita negra» cuando de joven llegó a Bs As.

Nuestra experiencia no eliminó mágicamente las actitudes discriminatorias entre los niños del grado, pero sí creemos que sirvió para que comenzaran a «mirarse» entre sí de otra manera y para que quedara claramente explicitado el problema.

Luego del análisis de las entrevistas se trabajó sobre el contexto histórico, para después pasar al diseño y realización de entrevistas. Los alumnos valoran las entrevistas porque son situaciones de contacto directo con la realidad producidas y dirigidas por ellos mismos; muestran cuidado y un gran respeto por los entrevistados; el «otro», desvalorizado por las representaciones sociales vigentes, se convierte en la fuente de información. Todos los alumnos participan de la entrevistas: siguen con interés las respuestas de los entrevistados, muchos hacen preguntas. Son situaciones en las que se aúnan y realimentan mutuamente el deseo de conocer y el respeto por el otro, que promueven la empatía: los alumnos sienten la emoción del otro, se emocionan con él. Este tipo de acercamiento contribuye a generar actitudes de aceptación, que también son indisolubles del conocimiento.

Como trabajo final de la secuencia, propusimos a los alumnos que elaboraran una caracterización general de cada una de las categorías trabajadas. Los alumnos no alcanzaron «la versión disciplinar» de estas categorías, la distancia entre contenidos enseñados y contenidos aprendidos es inevitable. Pero sí avanzaron en su dirección.

Para cerrar, presentaré una de estas producciones, sobre los «sentimientos». Bajo esta denominación abordamos los aspectos subjetivos propios de las experiencias migratorias, categoría que también es necesaria para explicarlas, dado que influyen en la decisión de migrar, de quedarse o retornar. Veamos la caracterización escrita por dos alumnas porteñas sobre esta categoría:

Las personas que migraron a Buenos Aires tuvieron SENTIMIENTOS, como: miedo, esperanza, dudas, tormento, alivio, tristeza.

En algunos casos tuvieron MIEDO (...). En otros casos tuvieron ESPERANZA, porque algunos migrantes no tenían trabajo en sus provincias, y tenían esperanzas, de que en Buenos Aires había trabajo fijo.

Algunas personas cuando estaban en viaje a Buenos Aires, tenían DUDAS que si en Buenos Aires había mejores posibilidades de progresar que en sus provincias.

Algunas personas sintieron TORMENTO, por la gran diferencia que tiene Buenos Aires, a comparación de sus provincias. (...)

En general, todos sentían TRISTEZA y DUDAS. Porque cuando uno se va de su provincia, siempre hay algo que extraña, por ejemplo: su familia, su casa, sus costumbres. Algunas personas cuando iban en el transporte, sin saber a donde irían, sentían DUDAS porque no sabían a dónde pudieran llegar para encontrar trabajo, buen alimento, buena educación, etc.

Creemos que en esta producción se plasman, en forma integrada, aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos enseñados. Conceptuales, porque hay una comprensión de las regularidades en un aspecto de la experiencia migratoria que las alumnas no tenían antes de la enseñanza, y que supone una descentración para adoptar el punto de vista del otro. Procedimentales, porque este texto es producto del trabajo de análisis, diseño y realización de entrevistas y porque la escritura misma es un modo de construir conocimiento (SCARDAMALIA, BEREITER, 1992). Por último, esta producción, incluye aspectos actitudinales: pareciera que las alumnas pudieron «meterse en la piel del otro», que pudieron acercarse a personas diferentes desde el respeto y el conocimiento, y no desde el prejuicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENBERG, B. (2000): «Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales.» En J.A. CASTORINA y A. M. LENZI (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.
- ESTRADA (1997): *Manual de Ciencias Sociales para sexto año de E.G.B.*, Bs. As.
- GUYON, S., MOUSSEAU, M.J., TUTIAUX-GUILLON (1993): *Des nations á la Nation. Apprendre et conceptualizer*, Paris. I.N.R.P.,
- MAESTRO, P. (1994): «Procedimientos versus metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica», en *Los procedimientos en Historia; Iber* N° 1, Graó, Barcelona.
- NOWARO, G. (1999): «Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos», en: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 18. 1998/99.
- SCARDAMALIA, M. BEREITER, C. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58, 43-64.
- SCHWARZSTEIN, D. (1998): *La Historia Oral en la escuela. Guía de proyecto y entrevista*. Material para docentes del «Proyecto Historia Oral en escuelas de las Z.A.P.». Bs. As.
- TERIGI, F. (1996): «Aportes para el debate curricular: sobre conceptos, procedimientos y actitudes», en *Novedades Educativas* N° 64; Año 8.

CAPÍTULO IV

IDENTIDADES Y EQUILIBRIO
DE ESCALAS EN LOS CURRÍCULA

LA GLOBALIZACIÓN. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE ALGUNOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS

Emilia Sande Lemos

Universidad Nueva de Lisboa
emilialemos@mail.telepac.pt

LA GLOBALIZACIÓN. UNA INCURSIÓN POR ALGUNAS DE SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y EFECTOS PERVERSOS

La globalización es un fenómeno económico, social y cultural que afecta a nuestra cotidianidad, a nuestras representaciones de los otros y del mundo. De ahí la relevancia del aprendizaje de algunas de sus principales características y de algunos de sus efectos perversos, en una postura de información más bien formativa que tenga como principal motivación el desarrollo del pensamiento crítico y del saber en acción.

Comencemos por examinar el concepto de globalización, sin que tengamos, con todo, la pretensión de abarcar toda su complejidad.

La globalización corresponde a la etapa actual del capitalismo que se caracteriza, en el plano económico y financiero, por la total liberalización del mercado, lo que conduce a un flujo de bienes, capitales y servicios a una escala planetaria, gracias al avance tecnológico, singularmente en el sector de las telecomunicaciones e informática.

Los principales protagonistas de la globalización son las llamadas empresas transnacionales (E.T.N), cuyos intereses y poderes se sobreponen a los estados, regiones y pueblos.

La globalización financiera, comercial y de los medios y vías de comunicación conduce a la implementación, a escala mundial, de patrones de producción y de consumo homogeneizados, que sirven a los intereses de esas grandes E.T.N.

Al poder de las ETN se viene a juntar el de las organizaciones internacionales como la OMC (Organización Mundial del Comercio), el FMI (Fondo Monetario Internacional), el Banco Mundial y bloques de países como la Unión Europea, la NAFTA, entre otros.

Este «ordenamiento» planetario del globo origina efectos perversos que es importante enunciar:

–La globalización de las comunicaciones y la liberación financiera han facilitado la emergencia de una industria global del crimen (PAYNE, 1996 citado por GIRVAN, 1997), que produce flujos monetarios a veces muy superiores al PIB de algunos de los países más pobres del mundo.

–La mundialización ha producido lo que podríamos denominar como el fenómeno de la globalización de las desigualdades al marginalizar ciertas áreas y grupos sociales en el interior de los países o, en una escala más planetaria, muchos de los países en vías de desarrollo.

–Por primera vez, el mercado mundial abarca todo el globo, esto es todo el planeta, lo que puede llevarnos a la realidad dramática de que todo el sistema Tierra esté en peligro, pues es blanco de la explotación de sus recursos según una óptica de total liberalización, sin que los pueblos, las regiones e incluso los estados puedan, en la mayor parte de los casos, imponer límites a la actuación de las ETN. Según ABINZANO (1992), la globalización es intrínsecamente hostil para el medio ambiente en la medida en que se fundamenta en la (sobre)explotación de los recursos para poder responder a las crecientes necesidades creadas por la homogeneización de los patrones de consumo. La globalización de la producción provoca graves daños al ambiente al procurar incrementar los intercambios comerciales a escala planetaria, lo que da origen a un consumo en aumento de las energías fósiles, sistemas de refrigeración y empaquetado, requiriendo, al mismo tiempo, nuevas infraestructuras, muchas veces costosas y de elevados impactos ambientales, tales como puertos, aeropuertos, etc.

DE LA GLOBALIZACIÓN A LA GLOCALIZACIÓN

La globalización es un fenómeno económico, social y cultural que, abarcando la escala planetaria, afecta tanto a las naciones como a las comunidades locales.

Asistimos aquí a un fenómeno de interdependencia de escalas, pues el mercado global no vive sin la explotación de los recursos de las comunidades locales (sean estos recursos naturales o humanos). La distinción entre la lógica de la globalización y la del desarrollo local se basa en los objetivos y en la manera de cómo es realizada esa explotación.

En la óptica de la globalización, los recursos de una comunidad deben de ser (sobre)explotados en tanto en cuanto sean rentables. En una lógica de mercado global, si en cualquier momento en otra parte del mundo surge la posibilidad de (sobre)explotar los mismos recursos a precios más bajos, la comunidad es abandonada a su suerte, no existiendo ninguna preocupación en encontrar alternativas, en reparar los daños ambientales que, en la mayor parte de los casos, fueron provocados por esa (sobre)explotación, por no hablar de los hábitos de consumo que entretanto se instalaron y, muchas veces, entran en ruptura con los recursos y la cultura local.

En otra perspectiva se sitúa la lógica del desarrollo glocal¹ que trata de potenciar los recursos endógenos a través de su explotación controlada y en beneficio de la comunidad. Muchas áreas de turismo ecológico, de producción de alimentos artesanales con sello de calidad, son un buen ejemplo de esta lógica de desarrollo que busca algunas de las características de la globalización para extraer de ellas beneficio, como por ejemplo la posibilidad de hacer publicidad de sus productos y/o servicios a una escala planetaria, de comunicar en tiempo real con potenciales clientes y con otras comunidades que siguen caminos semejantes, estableciéndose así, redes de desarrollo que «piensan globalmente pero actúan localmente».

POSIBLES ITINERARIOS DIDÁCTICOS PARA CUESTIONAR LA GLOBALIZACIÓN

Como educadores, nos interesa enseñar a pensar críticamente la globalización partiendo, justamente, de nuestra cotidianeidad, de las representaciones que tenemos de los otros y del mundo, a través de un proceso de investigación de la información que podrá recorrer las más diversas estrategias. Aquí haremos referencia sólo a dos itinerarios didácticos, de los muchos posibles, que abordan aspectos de la mundialización, de la producción y del consumo, por un lado, y del desarrollo glocal por el otro.

3.1. *Del mundo a mi casa (o de cuantas migajas se hace un salario de la globalización)*

Podemos comenzar nuestro primer itinerario didáctico por una incursión en los armarios de la cocina o de la despensa para leer los rótulos de las etiquetas de las galletas, de los cereales para el desayuno y otros alimentos lo mismo que algunos productos de limpieza. Acto seguido haremos lo mismo con algunas de nuestras prendas de vestir y del calzado, así como con algunos productos de higiene personal sin olvidarnos de los electrodomésticos.

En nuestro cuaderno de campo elaboraremos una tabla con diez productos que vengan cada uno de un país diferente, como muestra el ejemplo:

Nombre del producto	Lugar de fabricación (ciudad y país)	Principales materias primas que entran en su composición	Nombre de la empresa fabricante	Lenguas en que viene escrito el rótulo y/o las instrucciones para su uso
Buitoni (tallarines verdes).	Milán. Italia.	Sémola de trigo duro; huevo, espinacas deshidratadas.	Buitoni.	Italiano, español, francés, portugués, inglés, alemán, sueco, ruso, árabe.

¹ Este término se debe al científico brasileño Linz Ribeiro.

En el aula, en trabajo de equipo, podemos elaborar mapas² con:

—Los países cuyas lenguas aparecen en el rótulo de las etiquetas y/o en las instrucciones para su uso.

—Los países en que fueron fabricados los productos que hemos examinado.

—Los países que son los principales productores de las materias primas utilizadas en la fabricación de los productos examinados.

—Los países donde se localiza la sede social de las empresas.

Más tarde, en una puesta en común, podremos exponer los mapas hechos por los grupos de trabajo y plantear un conjunto de cuestiones, de las que seleccionamos las siguientes:

—¿El área de origen de los productos es muy extensa o poco? ¿Cuál es la escala dominante? ¿Por qué razón esos productos son extranjeros y no nacionales? ¿Por qué razón son fabricados en esos países y no en otros?

—¿Las empresas fabricantes son conocidas? ¿Son grandes compañías multinacionales como, por ejemplo, NESTLÉ, UNILEVER, NIKE, o son empresas poco conocidas? ¿Cuáles son los factores de localización de las sedes sociales de esas empresas? ¿Existe alguna relación entre los países donde se localizan las sedes sociales de las empresas y los países donde se fabrican esos productos?

—¿Cuántas y cuáles son las áreas/países cubiertos por las lenguas que aparecen en las etiquetas? ¿Los hábitos culturales de esos países son iguales que los nuestros? ¿Por qué razón usamos los mismos productos?

—¿De dónde han podido venir las materias primas utilizadas en la fabricación de los productos? ¿Por qué razón han venido, probablemente, de esos países y no de otros?

Podemos terminar este itinerario con dos actividades:

—Lectura orientada de un vídeo sobre la explotación del trabajo infantil y consecuente investigación sobre la explotación de este tipo de trabajo por las grandes ETN, planteando a nuestros jóvenes en particular la siguiente cuestión: ¿qué parte del dinero que pagamos por los productos que tenemos en casa, y que hemos seleccionado para nuestro trabajo, se invierte en el pago de los salarios que reciben las personas que los producen?

Como actividad de profundización sugerimos que sean hechas las siguientes investigaciones:

—Los hábitos alimenticios de varias generaciones de su familia procurando responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué hábitos alimenticios cambiaron? ¿Por qué cambiaron? ¿Cuál es el origen de los productos consumidos antiguamente u ahora? (Usando Internet podremos plantear este cuestionario a una escala nacional, europea e incluso planetaria, pidiendo a jóvenes de las mismas edades que nos respondan y, a partir de esas respuestas, plantear algunas cues-

² Darse cuenta de que la elaboración de estos mapas exige algún trabajo de investigación anterior.

tion sobre las mundialización de los hábitos de consumo. El examen a fondo de las respuestas a este cuestionario podrá ser un buen punto de partida para la actividad siguiente).

—La relación entre las dietas alimenticias de diferentes pueblos, las áreas de producción de los cereales que están en la base de esas dietas y la composición de los alimentos vendidos en las cadenas de *fastfood* (se reconoce hoy que la introducción de las baguettes de trigo en ciertos países africanos en el mundo rural, a través de los programas de ayuda alimenticia, y en las ciudades a través de las cadenas de *fastfood* produjo, una quiebra, a veces dramática, en el cultivo de los cereales locales.

Al final de estas actividades podemos sugerir a nuestros jóvenes que hagan una composición sobre el siguiente tema: ¿Qué desigualdades y homogeneidades induce y alimenta la globalización?

3.2. De mi comunidad/región al Mundo

Nuestro segundo itinerario didáctico comenzará por una visita a la biblioteca municipal donde investigaremos en los periódicos locales, regionales e incluso nacionales.

El objetivo de esta investigación es identificar actividades productivas localizadas en el medio local o regional, que fueron blanco del llamado fenómeno de deslocalización relacionado con la globalización, (aún hace pocos meses, en una pequeña villa portuguesa más de la mitad de la población corría el riesgo de quedar desempleada debido justamente a la intención de una multinacional de trasladar la fábrica en que trabajaba a otro país).

En los mismos periódicos, o recurriendo a entrevistas a organismos locales y regionales, procuraremos identificar y caracterizar proyectos de desarrollo local que tratan de conseguir la explotación controlada de los recursos endógenos sin, con todo, dejar de enfocar la posibilidad de insertar esos proyectos en escalas más globales. (Algunos de los proyectos que se desarrollan en el ámbito del programa *Leader* tienen estas dimensiones). Finalmente, entrevistaremos a los autores de esos proyectos planteando, eventualmente, las siguientes cuestiones: ¿Cómo nació este proyecto? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué produce? ¿Cómo es su proceso de producción? ¿Qué daños ambientales puede originar? ¿Cómo se controlan esos eventuales daños ambientales? ¿Cómo se realiza la comercialización de los productos? ¿Qué otras ventajas reporta este proyecto a la comunidad en la que se inserta? ¿Cuál es la política social de este proyecto? ¿Cuáles son las eventuales líneas de expansión?

Como actividades complementarias podíamos realizar una investigación sobre:

—Otros proyectos semejantes que se realizan en otras áreas del Mundo y cambiar impresiones con algunos de sus promotores (usando, por ejemplo, Internet).

—Las ONGs (Organizaciones no gubernamentales) y su papel en el desarrollo global.

Para finalizar este itinerario didáctico podemos sugerir a nuestros alumnos que redacten una composición sobre: ¿cómo podemos combatir alguno de los efectos perversos de la globalización?

CONCLUSIÓN

La globalización nos transformó a todos en ciudadanos del mundo y se hace urgente comprender cómo este proceso, conducido por las grandes potencias internacionales (sean éstas países como los EE. UU. u organizaciones como la OMC), puede producir la exclusión y la marginalización de un grupo cada vez mayor de seres humanos que tienen tanto derecho como nosotros a una vida segura (en el sentido amplio que se le ha dado a este término por el PNUD).

A lo largo de los dos itinerarios didácticos propuestos hemos tratado de dar pistas para el desarrollo, en nuestros alumnos, no sólo de competencias en el dominio de la investigación, tratamiento y divulgación de la información, sino también a nivel de una postura de cuestionamiento crítico sobre la realidad, singularmente sobre algunos aspectos del fenómeno de la globalización que a todos afecta y a todos compromete

BIBLIOGRAFÍA

- ABÍNZANO, Roberto Carlos (1992) «Globalización, regiones y fronteras» en: *Mercosur. Un modelo de integración. Crítica y compendio documental*. Posadas, Ed. Universitaria de Misiones.
- AMARO, R.R. et alli (1992), *Iniciativas de Desenvolvimento Local*. Lisboa, ISCTE.
- BARKER, Debi et alli (2000), «Beyond the WTO Alternatives to Economic Globalization». International Forum on Globalization. Sausalito.
- GIRVAN, Norman (1997) *Societies at risk? The Caribbean and Global Change*. Paris, UNESCO, Programa MOST- Gestión de las Transformaciones Sociales. Documento de debate nº 17.
- JENTOFT, Svein; AARSAETHER, Nils e HALLENSTVEDT, Abraham (1995), *La Gestión Local y Regional de las Transformaciones Económicas, Tecnológicas y Medioambientales*, París, Unesco, Programa MOST- Gestión de las Transformaciones Sociales. Documento de debate nº 8.
- LEMOS, Emilia Sande et alli (1999) *Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social*. Volumes I e II. 12º Ano/Ensino Secundario. Lisboa. Lisboa Editora.
- MURTEIRA, M. (1995) *Economia Mundial- Emergência de uma Nova Ordem Global*. Lisboa. Difusão Cultural.
- PETERSON, Bob (2001) «Planting Seeds of Solidarity». *Rethinking Schools*, vol. 15(2).
- PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1994-1998), *Relatório do Desenvolvimento Humano*. Lisboa. Tricontinental Editores.
- SANTOS, Milton (1996), *De la totalidad al lugar*. Barcelona, Oikos-Tau.
- SONNIAG, H.R. e ARENAS, N. (1995), *Lo Global, lo Local, lo Híbrido. Aproximaciones a una discusión que comienza*. París, UNESCO, Programa MOST – Gestión de las Transformaciones Sociales, Documento de Debate nº 6.

LA DIMENSIÓN EUROPEA E INTERCULTURAL O EL RETO DE LAS IDENTIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Rafael Valls

Universidad de Valencia
rafael.valls@uv.es

Europa está experimentando cambios muy importantes en la actualidad, que no siempre se corresponden con la representación más general o popular que de ella se suele tener. Son cambios que están redefiniendo la realidad europea en prácticamente la totalidad de sus ámbitos.

Al proceso de integración iniciado por los principales países de la Europa Occidental después de la Segunda Guerra Mundial, con sus avances, parones y crisis, se ha unido, por una parte, el cambio producido en el conjunto de los países del Este europeo, tras la desintegración de la Unión Soviética, y el deseo mostrado por la mayoría de estos países de entrar a formar parte, en el futuro más inmediato posible, de la ya constituida Unión Europea. Por la otra, la transformación de una gran parte de las sociedades europeas en receptoras de inmigración, procedente de casi todas las partes del mundo, cuando aquéllas habían sido sociedades con una destacada componente emigratoria durante los últimos cuatro siglos y hasta tiempos bastante recientes.

El proceso de unificación europea es un proyecto de enorme trascendencia, en todos los sentidos, dado que ya afecta, y aún lo hará más en un próximo futuro, a la inmensa mayoría de los elementos que definen las condiciones de vida de cualquier tipo de sociedad, en este caso, de las europeas. Es, igualmente, un proceso abierto al futuro, que deberá ser decidido, en gran manera, por la generación de los alumnos que actualmente se están formando. Es de primordial importancia, por tanto, que los alumnos puedan conocer, con la mayor profundidad posible, las características de este proceso abierto y las posibles ventajas e inconvenientes o dificultades que éste comportará y que, ciertamente, influirá de múltiples maneras en su propia vida y en las condiciones en que ésta se tenga que desarrollar.

La creación de una ciudadanía europea, con la consiguiente aceptación de los derechos y deberes a que ésta da lugar, es una de las realidades con la que nuestros alumnos van a contar y en la que van a tener que expresar sus preferencias y, por tanto, decidir democráticamente el tipo de Europa que desean.

La configuración y el impulso de la dimensión europea en la educación supone también un cambio, o al menos una ampliación muy importante, en las tradicionales finalidades de la enseñanza de la historia y de la geografía, o de las ciencias sociales si se quiere, que son las materias en las que centramos nuestro análisis. Estas disciplinas escolares han desempeñado un papel primordial en la configuración de las identidades nacionales, a las que se añadía, sin demasiada convicción práctica, una dimensión mundial que, en función de los intereses nacionales, era valorada de una manera u otra.

El proceso de integración y de impulso de una identidad europea, que en España se complementa con el de las renovadas identidades regionales y de las nacionalidades históricas, plantea unas nuevas y diversificadas formas de identidad, sin necesidad, por el momento, de entrar en la discusión de si las identidades pueden ser sentidas de manera más o menos equivalente, aunque jerarquizada y plural, o si, por el contrario, sólo existe una identidad central y todas las otras son periféricas o secundarias.

En el caso europeo, esta situación de las distintas identidades es especialmente compleja tanto por el enorme empeño desarrollado por las distintas instituciones estatales, fundamentalmente en el siglo XIX y la primera mitad del XX, en la construcción de los imaginarios nacionales respectivos como por la gran variedad de las culturas que han persistido entre las poblaciones europeas.

En este sentido, la configuración de una identidad europea, complementaria de las previamente existentes, tendrá forzosamente que basarse, como mínimo, en una aceptación abierta de la multiculturalidad de tal identidad europea, que las incluya a todas, sin ningún ánimo de homogeneizarlas.

El problema teórico de una posible multiculturalidad es que ésta no comporta necesariamente la aceptación profunda de tal diversidad cultural sino que puede convertirse en una marginación encubierta de los culturalmente distintos y, por tanto, en una posible minusvaloración de aquellos que estén incluidos en las culturas que sean consideradas menos representativas o más débiles.

De ahí nuestra opción por el impulso de una dimensión europea que, sin perder su propia especificidad, sea complementaria de una dimensión intercultural abierta al intercambio y mutua influencia del conjunto de las culturas, en primera instancia a aquellas existentes sobre el territorio de la vieja Europa, y, en definitiva, a todas aquellas que constituyen el patrimonio conjunto de la humanidad.

¿Pueden las sociedades desarrolladas, especialmente complejas en su articulación, establecer una identidad razonable? La pregunta, formulada por el filósofo Jürgen Habermas hace ya más de veinte años, sigue siendo una referencia central para las cuestiones que nos ocupan en relación con las dimensiones europea e intercultural en la enseñanza. El epíteto «razonable» es fundamental en cuanto que indica que existen identidades no razonables, que tienden intrínsecamente a delimitar y a excluir. La alternativa no puede ser negar la necesidad humana de establecer identidades individuales y colectivas, sino la de averiguar y desarrollar las formas adecuadas para que éstas puedan enriquecerse mutuamente.

Dado el carácter ambivalente de las posibles identidades, una de las exigencias básicas de la enseñanza de las dimensiones europea e intercultural debe ser la de reflexionar de manera crítica sobre las identidades propias y las ajenas. La necesidad de una actitud autocrítica es especialmente urgente en lo que atañe a la historia, en cuanto que su enseñanza ha formado parte tradicionalmente de la configuración identitaria de las distintas sociedades en la que suelen estar incluidos y entremezclados elementos cognitivos, imaginarios y emocionales.

Desde el concepto de identidad razonable se pretende romper el círculo vicioso de la pretensión excluyente de la identidad para ubicarla en un contexto de competencia de identidades, en el que quedarían incluidas tanto las múltiples identidades que integra cada individuo en sus diferentes ámbitos de vida, como los cambios de identidades a través del tiempo y de los contextos regionales, nacionales e internacionales de las identidades colectivas, sustrayéndolas de la lógica de la conraidentificación.

En la búsqueda de posibles soluciones a los tradicionales desarrollos etnocéntricos de la enseñanza de las ciencias sociales, algunos didactas han propuesto convertir el estudio de la historia universal como el punto de partida del conjunto del aprendizaje histórico del alumnado. A través del estudio y análisis de la variedad existida y existente de distintas culturas y sociedades, que es uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales, los alumnos pueden adquirir formas ampliadas y menos etnocéntricas de identificación, dado que mediante la mirada hacia lo otro y los otros se puede aprender más sobre la propia cultura, con sus posibilidades y sus límites, que con una orientación ensimismada en lo propio.

Un enfoque de este tipo puede contribuir eficazmente a desarrollar en los alumnos una mayor sensibilidad para el futuro en un momento, como el actual, de aceleración de la historia universal. Este planteamiento pretende, igualmente, poner de manifiesto la interdependencia económico-ecológica universal, así como las cuestiones y problemas en los que toda la humanidad está concernida y que requieren el desarrollo de nuevas formas de responsabilidad y de una ciudadanía o lealtad mundiales.

En nuestra opinión es factible otro tipo de enfoque educativo que haga posible la combinación entre ambas dimensiones, la europea y la intercultural o mundial. El carácter intercultural de la educación que se pretende con el impulso de la dimensión europea de la ense-

ñanza, cuando ésta tiene lugar en situaciones en las que están presentes inmigrantes o minorías de proveniencia extraeuropea, puede y debe estar definido por una dimensión mundial de la misma, de forma que la diversidad cultural presente en cada sociedad pueda ser asumida en todas las variantes que ésta pueda tener en cada momento y, por tanto, con la aceptación de todas sus diferencias.

La dimensión europea en la enseñanza, por tanto, no debe ser entendida, de forma reduccionista y simplificadora, como un intento de crear consenso exclusivamente en torno al proyecto político de la unificación europea. La dimensión europea no debe significar, en este sentido, la creación de un nuevo etnocentrismo, eurocentrismo en expresión más exacta, ni la sustitución de los patriotismos nacionales tradicionales por un nuevo nacionalismo europeo, sino que comporta igualmente una básica dimensión intercultural, abierta al conjunto de culturas existentes, en la que los ideales de comprensión, respeto y valoración recíprocos, tanto de los aspectos comunes como de las diferencias culturales, sean asumidos de manera clara y decidida (ver anexo final).

Proponer una seria reflexión sobre la dimensión europea en la enseñanza de las ciencias sociales presupone una serie de decisiones que no siempre son fáciles de explicitar, especialmente cuando se parte de una actitud crítica de las finalidades de la educación en su conjunto.

La Unión Europea es una realidad en la que ya vivimos una parte importante de los europeos y, por tanto, su enfoque se puede realizar como una constatación básicamente descriptiva de lo ya existente y de sus características más destacadas.

Se puede plantear, igualmente, desde una perspectiva más dinámica en la que no sólo su pasado tenga un peso destacado, sino en la que su presente y su más o menos inminente futuro entren en consideración, lo que, posiblemente, sea lo más adecuado, pues se correspondería mejor con las necesidades formativo-educativas de los actuales jóvenes escolares, que son los que tendrán que decidir el futuro de tal construcción europea.

También se puede abordar desde una consideración basada en las distintas comprensiones que subyacen a la construcción de la unidad europea y que pueden encaminarse hacia concreciones bastante diversificadas y que, de manera muy esquemática, suelen resumirse en la contrapuesta creación de una Europa de los mercaderes y/o una Europa de los ciudadanos.

Los trabajos que en este sentido he emprendido (de los que esta aproximación es sólo una parte reducida de los mismos) parten de una fuerte convicción europea, pero sin ningún ánimo de hacer retórica europeísta de cualquier tipo. Nuestro planteamiento parte, pues, de una clara voluntad de mostrar tanto lo que la Unión Europea ha dado hasta ahora como de dejar constancia de los principales retos con que ésta se enfrenta en muchos y diferentes temas y problemas ya presentes, pero aun no abordados ni resueltos.

En nuestra convicción, la construcción de una Europa unida adquiere su mayor significación cuando se la considera como una contribución importante a la creación de un mundo

más unido, más federalizado y, por tanto, de una humanidad más regida por los principios de la justicia social y más activa frente a la violencia y la desigualdad.

El concepto de dimensión europea no es idéntico al de dimensión intercultural, puesto que se relacionan con presupuestos geopolíticos, culturales o étnicos diferentes, pero su intencionalidad más profunda sí que es coincidente, o al menos complementaria, dado que ambas se están refiriendo a la aceptación positiva de la convivencia pacífica entre distintas identidades culturales o nacionales, aunque sea a diferentes escalas. La dimensión europea está referida obviamente a una escala preferentemente intraeuropea, aunque en ella se pueda diferenciar escalas de distinto tipo según nos estemos refiriendo a dimensiones más locales, regionales, nacionales o internacionales. Todas estas escalas forman parte, en función de su mayor o menor diversidad, de la dimensión intercultural, aunque lo más específico de esta última sea su escala mundial, planetaria.

Todo este conjunto de diferentes escalas requieren la atención de la enseñanza, especialmente de la obligatoria, tal como ha sido reconocido en los denominados ejes educativos transversales, pues esta institución es la que debe preparar e impulsar, entre otras, una cultura de la paz, en su sentido más amplio y profundo y no simplemente en su consideración contrapuesta a la beligerancia, esto es, una cultura que supere, o al menos aminore, los prejuicios existentes al respecto.

El problema actual de las sociedades occidentales europeas ya no es el de si se quiere o no vivir en unas sociedades multiculturales, pues éstas ya lo son en realidad, se acepte ésta de mejor o peor gana, sino que el problema reside en la forma en que se quiera vivir conjuntamente. Estamos en el inicio de un nuevo tipo de sociedades, que, con toda seguridad, incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas previamente enumeradas.

Esta nueva situación hace que las cuestiones relacionadas con la interculturalidad deban ser ineludiblemente uno de los puntos de atención prioritarios de la reflexión escolar y educativa, especialmente en los centros en donde estas cuestiones ya estén presentes en la propia aula, pero también en aquellos otros lugares en los que estas situaciones aún no sean las más cotidianas de manera directa.

El grado de interculturalidad de las sociedades desarrolladas del presente, entendiendo esta expresión como presencia y simbiosis de diferencias culturales cada vez más amplias sobre un mismo territorio, irá en aumento mientras no se logre unas condiciones aceptables de vida para el conjunto de las sociedades humanas. Mientras esto no sea así, y no parece que esto se vaya a producir en tiempos más o menos próximos, una gran parte de estas sociedades, aquellas que sufran de manera más desfavorable los efectos de la dualización actual del mundo, se verán obligadas a emigrar, a desplazarse en busca de esas condiciones «humanas» de vida, reconocidas en los derechos humanos, cuya primera condición de posibilidad es el derecho a

la vida, a no morir de hambre, de miseria o de enfermedades ya superables en otros lugares. Las fronteras nacionales o supraestatales, por más que se refuercen, podrán dificultar estos movimientos, pero no podrán impedirlos.

La inclusión de los inmigrantes dentro de la dimensión europea en la enseñanza y la potenciación de la dimensión intercultural en la misma, a través del estudio tanto de las causas globales que motivaron sus desplazamientos como de las dificultades de todo tipo respecto de su inserción en las sociedades receptoras, pueden permitir, de manera didácticamente muy adecuada, la apertura de las mismas a una educación para el desarrollo, entendida ésta última como un análisis crítico de las desigualdades e injusticias existentes en un mundo económicamente globalizado, pero profundamente dualizado en las condiciones de vida de sus habitantes.

La configuración de una enseñanza basada en los valores de la justicia, la solidaridad, la aceptación positiva de las diferencias culturales y el impulso de la paz, a través de la superación de las desigualdades en las posibilidades reales de desarrollo humano, son las que deben de estar a la base de las distintas, pero totalmente complementarias, dimensiones de la enseñanza que venimos enumerando. Todas ellas forman parte de los llamados ejes transversales de la educación, de aquellos valores que deben modelar la formación cívica, personal y social de los alumnos como ciudadanos responsables en las diversas dimensiones de su existencia, como ciudadanos de un país determinado, también de Europa en nuestro caso, y del mundo.

En este sentido, la dimensión europea, en su significación más extensa, puede convertirse en una oportunidad muy valiosa para poder desarrollar una personalidad más completa y equilibrada en los alumnos y, sin duda, más adecuada a las características previsibles de los tiempos inmediatamente futuros.

Sólo de esta manera, y desde esta perspectiva mundialista, la dimensión europea merece ser objeto prioritario de atención y puede suscitar la dedicación y el esfuerzo de los docentes en cuanto éstos estén interesados en la construcción de una sociedad más abierta y tolerante para las generaciones futuras. Las declaraciones de la Comisión Europea y del Consejo de Europa estableciendo como patrimonio común europeo el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos, de la democracia pluralista, de la justicia social, de la solidaridad y de la preeminencia del derecho así lo dejan entender.

La anterior afirmación, sin embargo, no debe llevarnos a confundir las intenciones con la realidad. En la práctica política real de la Unión Europea aún están muy presentes los límites del pensamiento generado por el conjunto de los Estados-naciones que la integran, en el que sólo son considerados plenamente ciudadanos europeos quienes lo son de alguno de los Estados que forman parte de la misma.

En la actualidad, a pesar de las características cada vez más definidamente globales e interculturales de muchos de los aspectos que la configuran, los Estados-naciones siguen siendo

considerados barreras «naturales» y, por tanto, legitimadores de exclusión. Y eso sucede a pesar de que, en un mundo definido por la globalidad y la multiculturalidad, la diferencia entre derechos ciudadanos y derechos humanos no se pueda mantener desde un análisis riguroso de su significación más profunda ni menos desde la consideración de que en materia de derechos algo pueda ser considerado «natural» y no una convención establecida de manera más o menos justificada.

La dimensión europea puede suponer, desde esta perspectiva, un planteamiento problematizador de la realidad existente, un conocimiento y una investigación crítica de la misma, tanto para los docentes como para los alumnos. Es la forma de contribuir, desde las propias aportaciones, a la construcción de una Europa no marcada por los intereses de los «mercaderes» ni de las convenciones más tradicionales y exclusivistas, sino definida prioritariamente por los deseos de los «ciudadanos» y de sus opciones políticas y sociales más solidarias.

Anexo. La distribución cuantitativa de los distintos referentes-escalas en los principales manuales de Ciencias Sociales, geografía e historia de la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis contrastado

Los resultados globales, en porcentajes, son estos:

Tabla 1: presencia de las peculiaridades valencianas

EDITORIAL	CURSO:	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
Santillana		6,7	6	12	11,3
Vicens Vives		4,7	4,5	3,1	1,1
S.M.		9,3	11,7	6,9	4,4
Anaya		12,9	9,3	10,8	6,2
ECIR		8,1	6,9	7,2	5,7
Media por curso		8,34	7,68	5,80	5,74

De los 20 manuales analizados, sólo tres superan, y muy escasamente, el diez por ciento en su atención a las características específicas de la geografía y de la historia valencianas. Si comparamos estos porcentajes con las recomendaciones administrativas derivadas de la L.O.G.S.E. se concluye que éstas no han sido seguidas de manera adecuada por los autores de los manuales y que lejos, lejísimos, de un tratamiento «localista» de estas materias nos encontramos con una atención muy escasa de las mismas, pues se reduce, en términos de media, a la cifra del 6,89 por ciento del conjunto de los contenidos estudiados.

Estas cifras toman aún mayor relevancia si las comparamos con las obtenidas, en un anterior estudio nuestro sobre estos mismos manuales, aunque éste sólo tome en consideración los temas históricos¹ (tabla 2):

Tabla 2: La dimensión europea y mundial (en los contenidos históricos)

EDITORIAL	PAÍSES		ESTE Y		RESTO
	EUROPA	EUROPEOS	SURESTE	ESPAÑA	DEL
	GENERAL	CONCRETOS	EUROPEOS		MUNDO
Santillana	35,2	19,5	5,2	27,8	11,3
ECIR	41,7	10,8	8,3	22,5	16,7
S.M.	41,3	10,6	5,6	32,5	10
Vicens-Vives	44,4	14,8	5,6	18,6	16,6
Anaya	38,8	7,2	3,8	38	11,2

Los datos más interesantes de esta segunda tabla son los referidos a Europa, por una parte, y al resto del mundo por la otra. En lo que respecta a Europa, su presencia genérica ha crecido, pero de una manera muy descompensada en lo referido al tratamiento de las dos Europas tradicionales: los manuales son muy «occidentalistas», pues tanto la primera como la segunda columna están referidas casi exclusivamente a la Europa Occidental, mientras que la tercera columna, con valores muy inferiores, es la que se refiere al resto de Europa. Si incluimos a España (en este caso sin diferenciar el porcentaje dedicado a las distintas Autonomías) dentro del conjunto de la Europa Occidental, el resultado es muy significativo, pues supera las tres cuartas partes del total.

Pero aún más llamativa, y muy problematizadora, es la escasísima presencia de la componente mundial de los manuales (en relación con los aspectos históricos, que son los que hemos analizado en esta segunda tabla).

Estos datos nos hacen pensar que la enseñanza de las ciencias sociales (al menos en lo que los manuales escolares la definen) no ha logrado despegarse suficientemente de sus características etnocéntricas tradicionales, que, en nuestro caso, podrían definirse como occidental-

¹ Rafael Valls: «Tendencias actuales en los manuales españoles de historia de la Educación Secundaria Obligatoria» en F. Pingel, ed. (2001): *La enseñanza de la historia en Europa*. Braunschweig, Georg-Eckert-Institut (en prensa). En un estudio anterior, realizado sobre los manuales de Ciencias Sociales del ciclo superior de la extinta Educación General Básica, los porcentajes eran bastante similares (Véase R. Valls (1994): «La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales» en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 8, pp. 3-26).

céntricas y que tanto una dimensión realmente europea como una dimensión mundial y plenamente intercultural aún son tareas pendientes, además de ser urgentemente necesarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIBAY, M. et al. (1996): *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Pamplona, Hegoa.
- BATANERO, M. (1999): «Los proyectos educativos en la educación secundaria desde una perspectiva europea» en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 21, pp.107-122.
- BOMBARDELLI, O. (1993): *La dimensione europea nei libri di testo*. Trento, Università di Trento.
- BOMBARDELLI, O. (1997): *Formazione in dimensione europea e interculturale*. Brescia, Editrice la Scuola.
- COLECTIVO IOE (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia, Universitat de València-Patronat Sud-Nord.
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognoscitiva*. Bruselas, Comisión Europea.
- CONSEJO DE EUROPA (1986): *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire (1953-1994)*. Strasbourg, Consejo de cooperación cultural.
- CONSEJO DE EUROPA (1994): *L'Enseignement de l'histoire. Bibliographie des documents du Conseil de l'Europe*. Strasbourg, Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (1995): *The european content of the school history curriculum*. Strasbourg, Consejo de Europa.
- DAVIES, N. (1996): *Europe. A history*. Oxford, Oxford University Press.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona, Crítica.
- HABERMAS, J. (1983): *Reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, Taurus.
- LECLERCQ, J.M. (1996): «La dimension européenne dans la formation initiale et continue des enseignants et des chefs d'établissement du secondaire: les problèmes et les solutions envisageables» en VVAA: *La dimension européenne: rapport de synthèse*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 92-114.
- MAHY-COUMONT, N. y M. FERNÁNDEZ (1996): «Dimensió europea i formació del professorat» en *Balma*, nº 4, pp. 76-84.
- MASSON, M. (1996): *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée?* Paris, Colin.
- MESA PEINADO, M. (1990): «El fenómeno del desarrollo y el subdesarrollo en los libros de texto. una aproximación crítica» en VVAA.: *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española, pp. 15-69.
- MORIN, E. (1988): *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona, Gedisa.

- NAIR, S. (1998): *L'Europe et le nouvel ordre mondial*. Valencia, Universitat de València.
- ORTEGA, Andrés (1994): *La razón de Europa*. Madrid, El País-Aguilar.
- PINGEL, F. et al. (1994): *L'Immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Torino, Fundación Agnelli.
- RUIZ VARONA, J.M. (1999): «Educación para el desarrollo y enseñanza de las ciencias sociales» en *Con-ciencia social*, nº 3, pp.187-192.
- RUIZ VARONA, J.M. (1999): «Materiales didácticos y fuentes para el trabajo en Educación para el desarrollo: una aproximación panorámica» en *Con-ciencia social*, nº 3, pp.198-201.
- RYBA, R. (1996): «Le programme de ressources pédagogiques pour la dimension européenne: conception, mise en oeuvre et resultats» en VVAA: *La dimension européenne: rapport de synthèse*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 36-64.
- VALLS MONTÉS, R. y A. LÓPEZ SERRANO, eds. (2001): *La dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.

IDENTIDAD LOCAL/CONCIENCIA TERRITORIAL. VIVIR Y CONVIVIR EN EL MARCO LOCAL

Montserrat Casas Vilalta

Universidad Autónoma de Barcelona
montserrat.casas@uab.es

Esta comunicación pretende aportar algunas reflexiones sobre la relación entre el conocimiento, la percepción, la conquista y la aprehensión de lo que denominamos «marco local» o «localidad» y la formación de la identidad personal y cultural en los niños y jóvenes, en el marco de una formación democrática. Por una parte, se pretende aportar los elementos teóricos que nos ayuden a reflexionar sobre el nuevo concepto de región y de localidad a la luz de las aportaciones de la nueva geografía regional. Y por otra parte, se realiza una propuesta didáctica para trabajar la formación de la identidad personal y de la conciencia territorial a través del estudio de la localidad. Descubrir, conquistar y aprehender el territorio y tener un referente personal y cultural propio que le permita entender a los demás, podría o debería ser una de los pilares básicos en la formación de ciudadanos responsables, participativos, dialogantes, justos y comprometidos

JUSTIFICACIÓN

Se entiende por marco local o localidad el núcleo territorial básico de convivencia, de aprendizaje, de comunicación, de participación, de solidaridad, de tolerancia, de compromiso y de intervención para cambiar y mejorar la sociedad (CLAWAL, 1990).

Nos referimos al concepto de localidad desde una perspectiva radical y crítica, teniendo en cuenta algunos elementos del relativismo postmodernista, teoría debatida en los años ochenta, especialmente en los países anglosajones (SOJA, 1989). Uno de los aspectos importantes a destacar en el debate geográfico es la preocupación por la cultura como elemento esencial para delimitar y analizar lugares y regiones y como marco referencial del comportamiento de las

personas en un lugar determinado. No se trata sólo del concepto de cultura desde una perspectiva antropológica, concretada en el estudio de costumbres o tradiciones, sino de la cultura entendida como elemento común de identificación de un territorio, que incluye aspectos diversos, tales como la administración territorial, la idiosincracia de la sociedad civil o sus estructuras productivas, comerciales y sociales (ALBET, 1993).

El nuevo concepto localidad o región es dinámico, evolutivo, cambiante y relativo y busca sus límites regionales en la conciencia social y en la conciencia de identidad. Se podría concretar que los elementos a tener en cuenta para definir una región son:

a) La globalización y la complejidad de los procesos, que implica comprender la simultaneidad y la interacción de los factores económicos, sociales, políticos y culturales que se expresan en el espacio y en el tiempo

b) Las particularidades de cada territorio concreto, con sus características únicas y singulares. Cada región es el resultado de una combinatoria concreta entre espacio-tiempo-sociedad en continua evolución y transformación. La región puede estar en constante reconstrucción según la evolución, la fuerza, la intercomunicación y la interacción de cada una de las variables o factores que intervienen en la configuración del territorio (PRED, 1986).

c) La interdependencia entre regiones, considerando el proceso de especificidad y de diferenciación territorial interdependiente como un proceso histórico dialéctico. Los sistemas y estructuras de cada región están interconectados a otras estructuras más amplias que se pueden contemplar a escalas espaciales diversas hasta identificarse con el «sistema mundo», reconociendo una relación dialéctica entre la escala local y la escala global (MASSEY, 1984, 1990; BENEJAM, 1996).

Así pues, las particularidades y singularidades de un territorio (localidad o región), son fruto de las diversas concreciones de los procesos globales a los distintos territorios. La combinatoria de las singularidades es única para cada territorio, pero junto a la unicidad de cada región existe una gran interdependencia entre todas ellas (STORPER, 1995).

No se puede entender un territorio sin entender las interdependencias entre territorios y sin entender las relaciones y conexiones que se establecen a nivel internacional. Se valora tanto la diversidad y la pluralidad del mundo en su globalidad como la unicidad y la singularidad de cada realidad territorial

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE ETNOCENTRISMO Y RELATIVISMO

Lévi-Strauss en el año 1971 fue invitado por la UNESCO a dar una conferencia en la inauguración del año internacional contra el racismo y la discriminación racial, en la que defendió las actitudes etnocentristas como normales, incluso legítimas, y en todo caso inevitables. A grandes rasgos, su defensa se basaba en los siguientes argumentos (CASAS, 1998):

—Es bueno que la gente sea leal a una serie de valores, mientras esta lealtad no oprima o destruya al otro.

—También es bueno que las personas consideren la propia cultura mejor que las culturas ajenas.

—La defensa de la propia cultura no sólo es bueno, sino que sería perjudicial que desapareciera.

—Mantener la diversidad cultural es siempre positivo. La diversidad cultural es el resultado de la defensa de la propia cultura. Las culturas no deben ignorarse, se prestan y se contagian cosas, pero cada una de ellas mantiene su propia identidad.

Teresa SAN ROMÁN (1997) explicita distintas interpretaciones, concepciones y prácticas etnocentristas. A grandes rasgos se puede decir que hay un etnocentrismo complaciente y particularista que valora fundamentalmente la propia cultura, que puede ser capaz de valorar una cultura ajena a la suya, pero es incapaz de plantearse la necesidad de diálogo o de convivencia entre culturas diversas. Otra tipología de etnocentrismo que San Román denomina universalista, pretende imponer la cultura occidental alegando la necesidad de extender los valores de igualdad, libertad, solidaridad, dignidad y equidad entre todos los seres humanos. Una tercera concepción basada en el principio de la buena fe, es la que podríamos denominar etnocentrismo cándido, que pretende resolver los problemas desde el punto de vista propio, con la incapacidad de tener en cuenta al otro y de ponerse en su lugar.

Pero vistas las distintas concepciones o percepciones, San Román apuesta por el etnocentrismo crítico, basado en la búsqueda consciente del referente cultural propio, para entender referentes culturales ajenos desde una perspectiva de paridad entre ellos, desde una real y coherente comunicación intercultural. Parte de la aceptación del punto de vista del otro y de la posibilidad de cambiar el punto de vista propio a partir de las argumentaciones del interlocutor (CASAS, 1998).

La comunicación intercultural es una de las necesidades de hoy, nos comunicamos y aprendemos unos de otros. El diálogo y la negociación toman sentido en la comunicación e interacción que conducen al conocimiento racional y crítico del otro, con la convicción que los derechos cívicos son universales y que las costumbres y normas ajenas se aceptan y se respetan, con el único límite que supone el respeto a la dignidad humana interpretada desde la propia cultura.

PROPUESTA DIDÁCTICA: VIVIR Y CONVIVIR EN EL MARCO LOCAL¹

La propuesta didáctica que se presenta es para la Educación Secundaria Obligatoria. En ella se proponen una serie de actividades y materiales para el estudio de la localidad. Se trata de

¹ CASAS, M.; ESCOBAR, M (1997) *Vivire i conviure en el marc local*. Vic. Eumo. Colección Senderi, nº 19. Cuaderno del alumno y Libro del Educador.

unos libros o cuadernos para la educación ética que pueden ser utilizados como materiales escolares o extraescolares.

El estudio de la localidad o estudio de la ciudad está presente en todos los libros de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria. Pero pocas veces se plantea su estudio desde la perspectiva de cómo vivir en la ciudad y de qué significa la convivencia en ella. No se pretende proponer un estudio completo de la ciudad, sólo se pretende facilitar materiales y actividades de reflexión sobre uno de los aspectos formativos que entendemos fundamental y que debería ser incorporado en el estudio ordinario de la ciudad. Para que se entienda cuál fue nuestra pretensión y nuestros objetivos recogemos las partes más significativas de la propuesta didáctica.

Introducción al Libro del Educador

En la introducción al libro del educador se realizan algunas reflexiones generales que entendemos son necesarias para conseguir los objetivos previstos, tanto desde una perspectiva teórica como práctica.

El concepto de marco local puede tener distintas concreciones en el momento de trabajarlo con el alumnado. Se puede referir al pueblo, a la ciudad o la región o al país; de manera que se pueda adecuar al estudio del territorio que se ha seleccionado como objeto de estudio y cada uno pueda contextualizarlo según sus propias circunstancias. El punto de referencia será realmente aquel territorio, pequeño o grande, con el cuál nos sentimos identificados, que nos acoge, que nos integra, que nos otorga un espacio físico, social y cultural, y que puede ser más o menos amplio y extenso según cual sea nuestro punto de mira.

Se trata de un marco local y cotidiano, que ha forjado su identidad a partir de un proceso histórico determinado y que va construyendo su futuro, y en cuya construcción todos podemos y debemos intervenir.

Hablamos de un marco local concreto y conocido, pero teniendo muy en cuenta la relatividad del término, ya que el marco local se concibe abierto al mundo, sin fronteras fijas y determinadas. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la globalización de las estructuras económicas y de poder, convierten la localidad o la región en una caja de resonancia de la problemática mundial.

Es verdad que existen límites territoriales, sabemos dónde empieza y dónde acaban las divisiones territoriales y las fronteras, pero también es verdad que la percepción de la población y las relaciones económicas, sociales y políticas relativizan los límites territoriales convencionales y se acercan o se alejan según la perspectiva y el punto de mira que se aplica. Las interrelaciones e interdependencias entre territorios son dinámicas y variables y, por lo tanto, susceptibles a la intervención y al cambio. La internacionalización de los problemas y de las soluciones no sólo flexibiliza los límites territoriales, sino que a veces llegan a desaparecer. La tec-

nología de la información permite sentirnos ciudadanos de un mundo muy alejado físicamente, pero presente en nuestro territorio.

Cuando aterrizamos en la localidad pretendemos que el alumnado centre la mirada en las personas y en la convivencia. Se pretende dar instrumentos y crear actitudes para ser un ciudadano informado, que comprende la realidad social, sensible a los problemas que se generen y comprometido en la búsqueda de soluciones. La convicción de participar en la construcción de un mundo mejor debe estar presente cuando se interviene y se colabora en la mejora de nuestro territorio y cuando desde nuestro territorio se participa en la resolución de problemas alejados territorialmente de nosotros.

Desarrollar el sentimiento de pertenencia y facilitar la reflexión sobre la propia identidad y la de los demás es una de las finalidades de esta propuesta didáctica. Es importante entender y valorar la diversidad como riqueza personal y cultural, y como cualidad inherente a la humanidad, pero, no es menos importante comprender que esta diversidad tiene el riesgo de convertirse en desigualdad cuando el sistema social utiliza principios discriminatorios (CÓRDOBA y GARCÍA, 1991).

Defender la justicia frente a la desigualdad, aplicando el *zoom* del espacio y del tiempo, debería ser el talón de fondo en todo el proceso de trabajo. La reflexión personal y colectiva es la base de la mayoría de actividades que se proponen, en las que se plantean interrogantes e interpelaciones directas que obligan a la implicación afectiva y activa del alumnado.

Las propuestas didácticas se presentan organizadas en tres grandes bloques:

1. De dónde soy, dónde vivo, de dónde vengo
2. El territorio como entorno construido
3. Ponemos en práctica la ciudadanía

En el primer bloque —*de dónde soy, dónde vivo, de dónde vengo*— se pretende potenciar la identificación y los sentimientos de pertenencia y de estimación hacia una comunidad culturalmente formada y progresivamente más diversa y compleja. Todos tenemos un referente cultural que estructura nuestra manera de pensar y de actuar y nos permite hablar, opinar, relacionarnos, etc., y en definitiva nos permite vivir. Pero como dice Geertz (GEERTZ, 1996), nuestro referente cultural no debe conducirnos a actitudes etnocéntricas de superioridad o de prepotencia autocomplaciente. Es fundamental desarrollar hábitos de convivencia, conscientes de la dificultad que conlleva ampliar las redes relacionales y fomentar la solidaridad y el respeto por todo aquello que es diferente.

El segundo bloque —*el territorio como entorno construido*— se centra en la lectura e interpretación del territorio. Se trata de descubrir la historia a partir de los testimonios materiales que mantienen la memoria histórica, que muestran una historia que no se encuentra en los libros de texto y que refleja una manera de vivir. Leer, analizar y comprender el territorio, cómo es, qué se hace en él, cómo podría ser y qué se podría hacer es el segundo elemento

importante de este bloque. El objetivo es conseguir que los chicos y chicas se animen a conquistar su territorio, a aprehenderlo, a considerarlo suyo (BORJA, 1992).

Conocer y reconocer los edificios y su utilización, los monumentos y su historia, las calles y plazas y su función, los rincones y los ambientes, son pasos imprescindibles para querer, en primer lugar, y para participar e intervenir después. Desarrollar hábitos de mirar y ver, de interrogarse, de buscar responsabilidades, de leer y comprender el territorio es el objetivo que se pretende conseguir.

Para terminar este bloque, se hace una incursión en el ámbito internacional, con la finalidad que entiendan y razonen las interrelaciones y las interdependencias territoriales, así como el papel de las nuevas tecnologías en la comunicación y en la información. Se pasa al ámbito internacional con la finalidad que comprendan las interrelaciones e interdependencias territoriales y las desigualdades que se generan. Se analiza la importancia de la cooperación internacional y el papel que juegan los organismos internacionales tanto los gubernamentales como los no gubernamentales.

El tercer bloque *—ponemos en práctica la ciudadanía—* trata de la participación activa. Se retoma la última idea del segundo bloque de manera más personalizada, de manera que cada chico y chica puedan plantear y argumentar porque es importante la cooperación y el compromiso en ámbitos internacionales. La finalidad básica es proporcionar información e instrumentos para facilitar esta participación. Se insiste en la necesidad de que nadie quede excluido de la comunidad por no conocer y utilizar los canales y circuitos de información, de comunicación y de participación y de impulsar a los jóvenes a participar en proyectos colectivos. Consideramos fundamental que descubran y desarrollen una relación positiva y constructiva con su entorno y especialmente con las instituciones democráticas, a través de las cuales podrán vehicular sus críticas, sus propuestas, su participación y su compromiso individual y colectivo.

Las actividades que se plantean van dirigidas especialmente a facilitar el debate entre el alumnado a partir de textos de distintos profesionales (novelistas, cantautores, arquitectos, sociólogos, historiadores, pedagogos, filósofos, políticos, periodistas y antropólogos) que han reflexionado sobre aspectos diversos del territorio y que aportan puntos de vista distintos. Son visiones diferentes, condicionadas por sus distintas especializaciones que sirven para interrogarse sobre lo que dice cada uno de ellos, para abrir debates sobre el contenido de los textos y sobre lo que saben, conocen, quieren, hacen y sienten los jóvenes. Cada actividad tiene un título que intenta ilustrar lo que se pretende trabajar. En esta comunicación se recogen sólo estos títulos ya que el espacio disponible no permite detallar cada actividad, y por otra parte, tampoco parece pertinente entrar en los detalles.

Otro tipo de actividades son las que deben realizarse fuera del aula, en contacto directo con el territorio y con las personas. Las de investigar la calle o las de observar y hablar con la gente, que son aquellas actividades que implican un contacto directo con la realidad. Este tipo de acti-

vidades exigen el desarrollo de las capacidades de observar, de mirar, de ver, de analizar, de interrogarse, de interpretar y de saber explicar los porqués de lo que hay y de lo que pasa en el territorio, así como el saber interpretar las diferentes maneras de ser y de actuar y de buscar soluciones y tomar partido frente a las distintas situaciones, hechos o problemas sociales.

PROGRAMACIÓN

1. *De dónde soy, dónde vivo, de dónde vengo.*

a) *Hechos, conceptos y sistemas conceptuales.*

- El entorno es dinámico y diverso.
- Comprender los distintos puntos de vista:
 - Las personas: diversas y complementarias.
 - Sistemas y funciones de las relaciones humanas.
 - Los valores sociales y las normas sociales.

b) *Procedimientos.*

- Observación de lo que es cotidiano.
- Definición y expresión de sentimientos e ideas.
- Confrontación y valoración de experiencias diversas.
- Análisis de conductas y de sistemas de relaciones.
- Comprensión de documentos básicos de las normas sociales.

c) *Actitudes y valores.*

- Ser consciente y sensible a lo que nos rodea.
- Respetar, querer y tener en cuenta la diversidad de las personas, de los ambientes y de los estilos de vida.
 - Saber comunicarse y relacionarse.
 - Respetar la intimidad de los demás.
 - Valorar la diversidad de necesidades y la convivencia.
 - Respetar las normas sociales.

d) *Actividades (títulos).*

- Miramos, escuchamos, sentimos...
- La ciudad es la gente.
- Yo y los demás (¡Ay!, perdón, los demás y yo).
- Vivir y convivir.

2. El territorio. El entorno construido.

a) Hechos, conceptos y sistemas conceptuales.

- La evolución del territorio y la vida de los ciudadanos.
- El territorio (pueblo o ciudad) como producto social y fruto de un proceso histórico determinado.
- El proceso urbanizador y su significación en la vida de los ciudadanos.
- Causas y consecuencias del proceso urbanizador.
- La ciudad como diversidad de personas y de espacios.
- Atributos del espacio, cómo es y cómo se utiliza.
- Los lenguajes del territorio, lo que nos comunica.
- Problemas que se pueden plantear.
- La interrelación y la interdependencia territorial.

b) Procedimientos.

- Estudio y utilización de fuentes históricas diversas.
- Comprensión y aplicación de la información.
- Observación y relación entre elementos del territorio.
- Análisis crítico de los hechos y situaciones.
- Propuesta de soluciones de futuro.

c) Actitudes y valores.

- Ser consciente de la existencia de diversas interpretaciones de un mismo hecho.
- Respetar el patrimonio histórico.
- Interés para conocer los hechos, analizarlos, participar y comprometerse.

d) Actividades (títulos).

- Descubramos la historia.
- Leer y conquistar el territorio.
- Construir un lugar para vivir.
- Los territorios se complementan: mi entorno y el mundo.

3. Ponemos en práctica la ciudadanía.

a) Hechos, conceptos y sistemas conceptuales.

- Apropiación y construcción del territorio.
- La comunicación y la información como elementos básicos para evitar la marginación.
- Canales de información y de participación.

–La solución de problemas a través de diálogo, del consenso y de las actitudes democráticas.

–De los hechos, situaciones y problemas locales a los globales y universales.

b) Procedimientos.

- Análisis crítico de los canales y contenidos de la información.
- Utilización pertinente de la información.
- Utilización de documentación diversa.
- Elaboración de proyectos realizables.
- Organización y participación en actividades de intercambio.

c) Actitudes y valores.

- Sentirse miembro de un grupo y de una comunidad.
- Sentirse comprometido con la comunidad.
- Buscar y utilizar críticamente la información.
- Respetar y valorar la diversidad.
- Saber dialogar y llegar a consensos.
- Saber buscar soluciones a los problemas.

d) Actividades (títulos).

- Participar donde sea posible. Estar informado.
- Mi casa es vuestra casa, si hay casa de alguien.
- Convertir los problemas en soluciones.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Como reflexión final se recoge el pensamiento de un joven que colaboraba como voluntario en una entidad de educación no formal y que reflexionando sobre el tema escribía:

«(...) muchas veces cuando hablamos de país utilizamos el concepto abstracto y nos olvidamos de quién forma un país o una nación: gente, personas, una colectividad unida por un referente cultural, una lengua, una normas sociales y un determinado sistema político. Todo esto heredado de una singularidad geográfica e histórica.

Si estamos de acuerdo con este punto deberíamos realizar unas cuantas consideraciones:

1. Es difícil respetar e interesarse por las demás culturas si no se conoce y se quiere la propia
2. Cualquier cultura, sociedad y sistema político debe tener como pilar básico el respeto a los derechos humanos

3. No hay unas culturas mejores que otras. Todas son el resultado de siglos y siglos de cambios históricos y todas recogen los sentimientos colectivos de pueblos que habitan diversos territorios

4. Debemos pensar que, aparte del territorio propio de una nación, que a veces coincide con un estado y a veces no, el referente cultural sale de este marco territorial.

5. Lo que es verdaderamente importante es la gente. La solidaridad entre naciones y el consenso para hacer avanzar conjuntamente la humanidad y puede mejorar el futuro.

6. Queramos y conozcamos nuestro país, nuestra cultura, nuestra gente, nuestra ciudad, nuestro barrio, nuestra familia. Sólo así podremos querer a otros países e interesarnos por sus culturas, por otras personas. Recordad que la diversidad es siempre enriquecedora. Cuantas más culturas diferentes conozcamos, más podremos comprender y respetar el conjunto de la humanidad, y, por lo tanto, respetarnos a nosotros mismos» (Josep Manel Martínez Sante. Introducción del Cuaderno del alumno, pág. 6)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBET, A. (1993) «La nueva geografía regional o la construcción social de la región». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, nº 13, pág. 11-29.
- BATLLORI, R. (1994) «L'estudi del medi». *Perspectiva Escolar*, nº 182, pág. 21-25.
- BENEJAM, P. (1996) «La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo». *Iber*, nº 9, pág. 7-14
- BORJA, J. (1990) «La ciutat conquistada. Un punt de vista desde la sociologia». *La Ciutat Educadora*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.
- CASAS, M. (1998) *La diferenciación: Concepte clau en l'ensenyament de les Ciències Socials en l'Educació Secundària Obligatoria*. Tesis Doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Univeritat Autònoma de Barcelona. Publicada: CASAS, M.; BATLLORI, R. (2000) *El conflicto y la diferenciación*. Lleida. Editorial Milenio.
- CLAVAL, P. (1990) «La nova regió a final del segle XX». *La regionalització del territori i els ens intermedis*. Pág. 125- 130. Barcelona. Diputació de Barcelona.
- CÓRDOBA, J.; GARCÍA, J.M^a. (1991) *Geografía de la pobreza y de la desigualdad*. Madrid, Síntesis.
- GEERTZ, C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Bellaterra. Paidós-ICE-UAB.
- MASSEY, D.B. (1990) «L'estudi de localitats». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, nº 21, pág. 73-87.
- MASSEY, D.B. (1984) «Introduction. Geography matters» ! *A reader*. Cambridge. Cambridge University Press, The Open University, pág 1-11.
- MOLAS, I. (1990). «La ciutat i la ciutadania democràtica. Una perspectiva política». *La Ciutat Educadora*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

- PUIG, J.M^a. (1990) «La ciutat i el desenvolupament moral i cívic». *La Ciutat Educadora* Barcelona. Ajuntament de Barcelona.
- SAN ROMÁN, T. (1997) *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía*. Bellaterra-Madrid. UAB-TECNOS. S.A.
- SOJA, E.W. (1989) *Postmodern geographies. The reassertion of space in critical social theory*. London. Verso.
- STORPER, M. (1995) «The resurgence of regional economies ten years later. The region as a nexus of untraded interdependencies». *European Urban and regional Studies*. 2(3), pág. 191-221.

EL PATRIMONIO, EXPRESIÓN DE LA IDENTIDAD DE UN PUEBLO. EL ITINERARIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

Natividad Isabel Ortega Morales

Universidad de Almería

En esta comunicación presentamos el Itinerario «La Granada musulmana» como recurso didáctico, para introducir y trabajar la identidad y los valores. Creemos que el Patrimonio de esta ciudad, a través de sus vestigios nos la muestra y define. El Patrimonio Histórico-artístico de la Ciudad de Granada es un ejemplo claro de la intercomunicación entre distintas culturas abriendo un amplio abanico donde poder trabajar no sólo la identidad propia, sino también las relaciones con otras culturas, fomentando los valores de tolerancia y respeto así como de convivencia. Este recurso puede ser que invite a nuestros alumnos, a reflexionar, definir y aclarar todas las dudas que la sociedad actual crea sobre su identidad, localización en el espacio e interrelación con otras culturas.

1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento del Patrimonio como contenido de enseñanza y centro de interés, a partir del cual se puede reconstruir la historia de una comunidad, creemos que tiene un extraordinario valor. Además es instrumento de la identidad colectiva, pero una identidad que certifica lo propio frente a lo foráneo sin ser excluyente, compatible con un sentimiento de empatía frente a otras culturas y nos permite la valoración de lo ajeno o diferente, pudiendo aportar un elemento innovador de lectura de nuestro pretérito (ESTEPA, DOMÍNGUEZ, CUENCA, 1998).

Por ello nosotros hoy pensamos que la vida y obra de nuestros artistas es memoria de épocas pasadas, los hallazgos arqueológicos nos descubren nuestra historia lejana, y los documentos de los archivos conservan la palabra de quienes gestaron nuestro pasado (CARRETERO PÉREZ, 1997). Gran parte de lo que somos no es la consecuencia de los grandes acontecimientos, sino que es fruto, podemos decir, de una historia menor y colectiva, de las actividades y tra-

bajos, así como de las relaciones sociales o creencias de nuestra vida cotidiana, y esto creemos que es lo que define nuestra herencia histórica, y nuestra identidad colectiva.

La ley de Patrimonio Español en su preámbulo expone:

«Su valor (refiriéndose al Patrimonio) le proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos»

Nosotros creemos en la importancia del Patrimonio. Su labor formativa es esencial pues acerca el individuo a la comprensión de sus raíces culturales así como al medio social que le rodea, es decir, a su entorno natural. Este papel dentro de la investigación educativa lleva a que el Patrimonio desarrolle una importante riqueza tanto en procedimientos como en recursos, todo ello basado siempre en las posibilidades de intervención y participación directa que la población tiene sobre el mismo.

2. EL PATRIMONIO Y LOS BIENES DE INTERÉS CULTURAL

En las sociedades más evolucionadas de nuestro tiempo existe la convicción de que el hombre, como ser social e histórico, no puede realizarse plenamente sino en el marco de un entorno que lo religue con el legado más valioso de su pasado.

Este marco no es otro que el integrado por aquellos bienes que conforman la aportación material de un país a la cultura universal, términos éstos con los que aparece definido el Patrimonio Histórico (ALONSO, 1992).

La idea del valor y la protección del Patrimonio cultural se remonta a las antiguas civilizaciones. En Europa, hasta el Renacimiento, la Iglesia fue la principal defensora del Patrimonio, incluso independientemente de su sentido religioso. Después de la paz de Westfalia en 1648, los tratados internacionales incluían regularmente una serie de cláusulas que contemplaban la restitución de los archivos y de las obras de arte que formaban parte del botín de guerra y que se debían devolver a los estados respectivos.

Como vemos, esta idea de Patrimonio estaba unida a la idea de Estado, de la nación, de la identidad de los pueblos. Así encontramos a través de toda la historia el deseo de proteger aquellos bienes que se identifican con la historia de un pueblo, de una cultura o con el simple reconocimiento de su gran valor estético.

Actualmente creemos que se ha producido una ruptura del antiguo sentido «museístico» del Patrimonio y que éste ha sido sustituido por una concepción mucho más amplia que rompe esas barreras que siempre lo han limitado para ir más en busca del «mensaje» y de su inserción en la sociedad como parte de su identidad, siendo esta intervención la base de una cultura de paz y hermandad entre hombres (AÑÓN, 1996).

La Constitución de 1978, espíritu de nuestra sociedad, establece en su preludio la voluntad de la Nación española, entre otras cosas, de promover el progreso de la cultura.

Esa declaración de intenciones la vamos a ver manifestada en los art. 44 y 46, estos artículos se sitúan en el título primero relativo a los derechos y deberes fundamentales y dentro de este título en el capítulo tercero relativo a los principios rectores de la política social y económica.

El art. 44.1 dice: «*Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho*».

El art. 46 manifiesta que: «*Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del Patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad*».

La esencia de toda norma constitucional moderna creemos que es la de lograr la existencia de un Estado de Derecho. Y esta norma expresa la obligación de los poderes públicos de realizar políticas de promoción y acceso a la cultura y al Patrimonio cultural, lo cual nos lleva a pensar que indica una clara preocupación por lograr varios fines, y entre ellos los que más nos interesan son:

—En primer lugar, una sociedad integrada por individuos libres con plena conciencia de lo que significa convivir en libertad, para lo cual es necesario un proceso de formación en el que cada persona vaya absorbiendo un conjunto de experiencias, conocimientos y actitudes que le hagan asumir esa convivencia en libertad como modo de vida.

—En segundo lugar, el intento de que la realización personal de cada individuo sea lo más completa posible, dándole la opción de cultivar su espíritu y su mente con las grandes creaciones que a lo largo de la historia y en el presente se han realizado por sus antepasados o coetáneos y que son expresión de su pensamiento.

—En tercer lugar, el conservar los bienes materiales en que se manifiestan las creaciones culturales y mantener vivas las propias tradiciones culturales, porque ellas nos explican de donde venimos y por qué somos y actuamos de una determinada forma, dándonos una identidad.

Es por consiguiente indudable que el amplio mundo de la cultura es un bien de un valor inapreciable para una sociedad que busca dar sentido y lugar al individuo dentro de la misma (MARTÍN NAVANUEL, 1997).

Pensamos pues, que para un ordenamiento que se propone el perfeccionamiento de la personalidad de todos los ciudadanos, los valores relativos al estudio, reflexión y conocimiento del Patrimonio Histórico se colocarían claramente como instrumentos, y serían el medio para ese fin. Pero ya no sólo con relación al desarrollo de la personalidad del individuo, que es lo que más nos interesa a nosotros como educadores, sino, en definitiva, con relación a la Cultura, en cuanto presupuesto de un Estado democrático.

La inserción de estos valores entre los principios fundamentales de la Constitución muestra una posición particularmente acertada, tanto por el significado mismo de su recepción como Derechos Fundamentales, como por las implicaciones educativas que de tal expresión es posible sacar; esto es, una concepción del Patrimonio Histórico como instrumento de identidad cultural, y un tratamiento del mismo en el que el acceso, conocimiento y disfrute tienen que ser elementos confortadores (ALONSO, 1992).

Cualquier forma de progreso político, económico y social exige como requisito indispensable la difusión de la cultura. La indispensabilidad objetiva de la cultura repercute en la esfera de la propia subjetividad de los individuos. La cultura supone condición *sine qua non* para el libre desarrollo de la personalidad y de la identidad de un pueblo (PÉREZ LUÑO, 1984).

3. ENSEÑAR Y CONSERVAR EL PASADO

Como advertía el maestro L. Febvre en sus famosos «Combates por la Historia»:

Hay que utilizar los textos, sin duda, pero todos los textos. Y no solamente los documentos de archivo a favor de los cuales se ha creado un privilegio: el privilegio de extraer de ellos, como decía el otro —el físico Boisse—, un nombre, un lugar, una fecha, un nombre, un lugar, todo el saber positivo, concluía, de un historiador despreocupado por lo real. También un poema, un cuadro, un drama son para nosotros documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia...» (FEBVRE, 1970).

Pensamos que la cultura artística puede ser una expresiva vía de comunicación con el pasado. El arte entendido, no sólo como un simple juego formal, reducido a una lectura de elementos, sino entendido como un espacio amplio y más complejo, como expresión de una civilización y de una época. Creemos que desde las grandes obras maestras de los más encumbrados artistas hasta las obras más sencillas y populares en su gran mayoría anónimas, así como también las más variadas manifestaciones artísticas pueden hablarnos sobre la cultura, la política, la economía, la sociedad y los diversos modos de vida de otros tiempos y lugares que son nuestro pasado y nuestro legado cultural.

La obra de arte sabemos que es el testimonio personal y subjetivo del artista, pero también a través de ella podemos descubrir no sólo la creación de un artista sino la mentalidad de la sociedad de la época donde tiene lugar dicha creación. Entre historia e historia del arte creemos que se establece un lazo que podríamos definir como un continuo diálogo e interrelación que nos habla y comunica gran cantidad de información y que nos permite reflexionar sobre nuestra localización e interrelación con otras culturas.

En la permanente ósmosis entre la escuela y la sociedad, la primera tiene que dar respuesta, como tantas veces se ha enfatizado, a «los desafíos del futuro», especialmente en la formación de valores interpersonales que permitan dialogar, cooperar, asociarse y propiciar encuentros de entendimiento, y vemos que el Patrimonio puede constituirse en un recurso de extraordinaria importancia de cara a trabajar en el aula esas abstractas y generales metas e intenciones educativas, pues el Patrimonio es un punto de encuentro y respeto mutuo, que abre una vía de ayuda en la identidad colectiva.

4. EL ITINERARIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO

Los itinerarios suponen un recorrido de carácter didáctico, por un área poco conocida por el alumnado. Pueden ser de distintos caracteres pero, el que nos incumbe a nosotros, es el histórico-artístico. Éste alberga numerosas posibilidades y muy variadas que van desde las propuestas que se adecuan al escaso patrimonio de un medio rural hasta la diversidad de planteamientos que nos ofrece la riqueza monumental de muchas de nuestras ciudades. También encontramos el recurso de los itinerarios comarcales y el diseño de un itinerario arqueológico en aquellas circunstancias que lo permitan.

Cualquier tipo de itinerario presupone un diseño específico previo dentro de un proyecto didáctico, debe de estar en conexión con el currículum del área y acorde con los conocimientos y capacidades del alumnado. Y éste será llevado a cabo por el profesorado.

El itinerario debe organizarse entorno a una idea central que ejerza de interés y que pueda recoger todas las posibles variables que se nos puedan presentar. A su vez, este gran tema ha de estar en relación con el objetivo básico del itinerario y en concordancia con el currículum del área.

Una vez decidido el tema central y centro de interés que en nuestro caso es «conocer espacios que nos hablen de la época musulmana en la ciudad de Granada y, partiendo de este ejemplo, ampliarlo al resto del territorio de Al-Andalus», habrá que elegir los lugares que se van a visitar, el tiempo del que vamos a disponer, así como los medios que vamos a necesitar. Resuelta estas cuestiones previas, podemos programar la salida. Seguiremos tres etapas claramente definidas:

—La de preparación, es decir la definición de objetivos, materiales, paradas, puntos de observación, etc...).

—Una segunda sería la de desarrollo, donde el alumno adquiere el papel protagonista con la observación y la recogida de los datos, al tiempo que el profesorado desarrolla una función dinamizadora de la actividad, marcando pautas de trabajo o sugiriendo interrogantes que enriquezcan la actuación del alumnado.

—Y, por último, la evaluación de los resultados obtenidos.

Los itinerarios didácticos, al igual que los otros recursos de aprendizaje basados en el estudio del entorno, suponen el aprovechamiento de otros recursos didácticos, tanto generales como específicos de las Ciencias Sociales, tales como:

- Utilización y elaboración de croquis, planos o mapas.
- Realización de gráficas, estadísticas o esquemas.
- Grabaciones sonoras, gráficas o audiovisuales.
- Construcción de modelos y recreaciones.

Los itinerarios, además, proporcionan un gran abanico de posibilidades que enriquecen el aprendizaje:

–Los fenómenos estudiados y las experiencias vividas conducen a una mayor motivación por el entorno, por el medio.

–Los alumnos conocen las realidades que han estudiado en clase.

–A través de las salidas de los alumnos reforzamos el andamiaje de las ideas previas para así conducir posteriormente su aprendizaje.

–Aprender a observar, lo que constituye la primera fase del proceso de aprendizaje y de indagación. A partir de la observación se inicia la segunda fase del proceso de indagación, es decir, el análisis y la reflexión de los datos resultantes hasta alcanzar los factores y causas que explican una determinada situación.

–El desarrollo de destrezas como las representaciones cartográficas y espaciales, de escalas, de mediciones, calculo, manejo de aparatos de reproducciones, localización y utilización de fuentes, etc... enriquecen el aprendizaje procedimental dentro del área.

–Debemos desarrollar la capacidad crítica y la responsabilidad. Interpretando lo que observamos, propondremos soluciones o alternativas a los posibles problemas detectados, comprometiéndose alumnos y profesores.

–Otro tipo de aprendizaje que nos proporcionan las salidas es el contacto con la cultura y, con ello, el conocimiento del Patrimonio y del entorno cultural, lo que constituye un elemento necesario para una educación armónica e integral de la persona (GARCÍA RUIZ, 1993).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA: «LA GRANADA MUSULMANA: ITINERARIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO»

Nivel educativo

Tercer ciclo de la Educación Primaria Obligatoria;

Definición del problema

El Patrimonio Histórico, en el curriculum del Sistema Educativo, valora su interés público en cuanto portavoz de valores sociales. Trabajar este objetivo pasa por educar la sensibilidad

en el ámbito escolar, iniciar en los futuros ciudadanos de mañana una concienciación que será clave. Sin embargo, esa didáctica del Patrimonio Histórico en las enseñanzas regladas, en ningún caso queda reducida a su difusión como objetivo turístico, sino que tiene un papel clave en el marco del nuevo sistema educativo.

La visita es un momento culminante del proceso investigativo porque, entre otras cosas, permite el contacto directo del niño con la realidad de su cultura, la utilización de los espacios de interés cultural como fuente directa de información y posibilita la sensibilización ante objetos estéticos y patrimoniales. La labor del profesor será la de orientador, sugiriendo y resolviendo posibles dificultades, y el alumno actuará con el mismo afán investigador que pueda tener el científico al abordar su trabajo de campo, llevando a cabo las actividades planteadas.

Este itinerario consta de dos partes, una primera parte sería conocer espacios de la Granada musulmana, y la segunda parte conocer y visitar el Palacio-Fortaleza de la Alhambra musulmana. Nosotros sólo dedicaremos este trabajo a la primera parte.

Así, durante este itinerario recorreremos los espacios musulmanes que dan una identidad clara a esta ciudad enriqueciendo su cultura con un Patrimonio que nos habla a través de sus vestigios. Nuestra propuesta aborda espacios con entidad propia, estableciendo por lo tanto los siguientes centros de interés:

- Mezquita mayor Alhama
- Plaza Bibarrambla
- Zacatín
- Alcaicería
- Corral del Carbón
- Madraza
- Albayzín:
 - Bañuelo
 - Mezquita mayor del Albayzín (El Salvador)
 - Palacio Dar la-Horra
 - Aljama al-Murabitin (San José)

Este Itinerario tiene unos propósitos determinados, aunque los objetivos que presentamos aquí pueden servir de pautas orientadoras para que cada profesor los concrete según sus planteamientos, así como el nivel y características de sus propios alumnos. Igual tratamiento le hemos dado a los contenidos y, más específicamente, a las actividades, las cuales deben ser determinadas según cada núcleo y, teniendo en cuenta los requerimientos del alumnado, por lo que no hemos llegado a concretarlas. Ante ello proponemos unas genéricas, a modo de sugerencias, que cada profesor habrá de ajustar a su propia realidad.

Objetivos

- Utilizar las posibilidades culturales que tiene el entorno para que el alumno aprenda a interpretarlo.
- Motivar la capacidad de observación de los alumnos en el medio en el que se desenvuelven.
- Facilitar al alumno la comprensión del desarrollo evolutivo de la localidad: cultura, costumbres, formas de vida, poderes públicos y su influencia.
- Familiarizar al alumnado con el uso de diversos procedimientos para la contextualización espacio-temporal.
- Educar al alumno en la valoración del Patrimonio Histórico Artístico.
- Valorar y respetar la diversidad cultural.

Contenidos**Conceptos:**

- La ciudad musulmana: El Albayzín, La Medina.
- Modelos arquitectónicos: Mezquita, Madraza, Maristan, Alcaicería, Palacios, Baños...
- Elementos arquitectónicos: Patios, oratorios, Salones, jardines...
- Decoración: Artesonados, Yaserías, Alicatados, Celosías, Columnas, Bóvedas, Arcos, Fuentes, Mocárabes...

Procedimientos:

- Localización de documentación que facilite el estudio de la cultura musulmana.
- Lectura del Plano: La ciudad musulmana, y orientación a través del entramado urbano.
- Análisis de documentación gráfica sobre el itinerario.
- Obtención, selección y registro de datos, tanto a partir de la observación directa, como procedente de información escrita y oral de los distintos motivos decorativos que identifican el arte musulmán.
- Confección de línea del tiempo.
- Uso y aplicación del vocabulario técnico aprendido.

Actitudes:

- Valoración de la riqueza cultural de la ciudad.
- Rigor crítico y curiosidad científica por descubrir las raíces del pasado, en este caso musulmanas, que nos identifican a través de los vestigios de nuestra ciudad.
- Tolerancia y respeto hacia las demás culturas.
- Conservación y valoración del Patrimonio Histórico.

Actividades**Actividades antes del itinerario:**

- ¿Qué es lo que ya saben los alumnos sobre su ciudad? Espacios urbanos que conocen.
- ¿Cuánto tiempo la ciudad perteneció a los musulmanes? (Friso cronológico).
- ¿Qué caracteriza a la ciudad musulmana?
- Observemos la ciudad musulmana en un plano de la época. (Plataforma de Vico)
- Leamos el plano de la ciudad actual e identifiquemos los vestigios que quedan hoy.
- ¿Cómo vivían los musulmanes? ¿Cómo eran sus casas?, ¿Porqué eran así sus barrios?
- ¿De qué vivían los musulmanes?, ¿Cómo era su comercio?
- ¿Cómo influía la religión en su vida cotidiana?
- Estudiemos la Mezquita como edificio tipo de la arquitectura musulmana: sus elementos y espacios, su decoración...
- ¿Qué caracterizó la decoración musulmana?

Actividades durante la visita:

- Localización en el plano de todas las paradas del itinerario así como el camino seguido.
- Recogida de datos sobre la decoración de los distintos edificios que veremos durante la visita.
- Comparación y anotación de las diferencias y semejanzas entre de la ciudad actual y la de la época musulmana.
- Completar las fichas-guión elaboradas para el itinerario.

Actividades después de la visita:

- Elaboración de un dossier: Recogería todos aquellos aspectos que se han desarrollado a partir de la programación de la salida: Actividades realizadas antes, durante y después de la visita, explicaciones del profesor, fotografías, imágenes, planos, información... ensamblando todo ello.
- Descripción y comentario de cada una de las paradas realizadas.
- Señalar en cada una de las obras estudiadas la característica más destacable.
- Valoración personal de todas las actividades desarrolladas en torno a la visita.
- Selección de dos monumentos que se hayan visto para que se comenten en la clase.
- Con la recolección de todo este material el alumno elaborará su propia Guía-Didáctica.
- Propuesta de celebración de unas jornadas interculturales en el centro docente. Tomando como centro de interés la exposición de toda la información recogida y trabajada en el itinerario por los alumnos.

Las actividades en esta última fase deben encaminarse a la verificación de la información, a la síntesis, al refuerzo del aprendizaje y a la valoración de los Bienes Culturales y Naturales (SAN MARTÍN MONTILLA, RUIZ BANDERAS, HOLGADO CUESTA, FERNÁNDEZ ROLDÁN, 1992).

6. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALONSO IBÁÑEZ, M^a R. (1992), *El Patrimonio Histórico. Destino público y valor cultural*. Universidad de Oviedo, Ed. Civitas S.A.
- AÑÓN, C.; (1996), *Actualidad de las nuevas tendencias y preocupaciones en torno al Patrimonio cultural*. Actas de los VII cursos monográficos sobre Patrimonio Histórico. Reinosa, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- CARRETERO PÉREZ, A. (1996), *Protección e interpretación del Patrimonio Etnográfico* Actas de los VII cursos monográficos sobre Patrimonio Histórico. Reinosa, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria
- ESTEPA, J.A; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (1998), *La enseñanza de valores a través del Patrimonio*, Lleida, IX Symposium de CCSS.
- FEBVRE, L. (1970), *Combates por la historia*, Barcelona.
- GARCÍA RUIZ, A.L. y otros (1993), *Didáctica de las CC.SS. En Primaria*, Algaida, Sevilla.
- MARTÍN NAVAMUEL, F. (1997), *Incentivos fiscales a la financiación y creación de Museos*. Actas de los VIII cursos monográficos sobre Patrimonio Histórico. Reinosa, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- PÉREZ LUÑO, E. (1994), *Comentarios de Leyes Políticas. Constitución Española de 1978*. T.III, Edersa, Madrid.
- SAN MARTÍN MONTILLA, C.; RUIZ BANDERAS, J.; HOLGADO CUESTA, M^a LUZ; FERNÁNDEZ ROLDÁN, M^a A. (1992), *Aprender con... El Museo*. Junta de Andalucía.

PATRIMONIO HISTÓRICO LOCAL E INTEGRACIÓN DE ESCALAS EN LOS CURRÍCULA

Florencio Frieria Suárez

Universidad de Oviedo
ffrieria@correo.uniovi.es

La identidad personal nos viene dada, en principio, por nuestros padres y abuelos. De ellos heredamos, como mínimo, unos apellidos y un lugar de nacimiento que nos incluyen en una determinada familia. Por encima del patrimonio familiar del que somos herederos está el patrimonio de la comunidad o territorio en el que vivimos o en el que están nuestras raíces, incluido en un espacio mayor que determina nuestra nacionalidad. Por debajo de los bienes que son declarados patrimonio de la humanidad o de interés cultural, están los bienes de un patrimonio que pertenece a la comunidad en la que se inscriben los centros educativos. Aunque sea competencia de los Gobiernos establecer los programas de Historia que han de cursar los futuros ciudadanos, continuando en buen grado las pautas con las que nació la enseñanza de la Historia en el siglo XIX, existe un patrimonio «latente» en cada comunidad que la escuela no debe ignorar. Conseguir un equilibrio de escalas (local, regional, nacional, europea, ecuménica) en los currícula es uno de los retos que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene en nuestro tiempo. Para resolver ese problema hay algunas soluciones que no se encontrarán sólo en la educación formal o por vías académicas.

PATRIMONIO Y GENEALOGÍA

Entendemos por patrimonio el «conjunto de bienes que se transmiten por herencia». Un ejemplo del uso de tal voz es el texto que sigue:

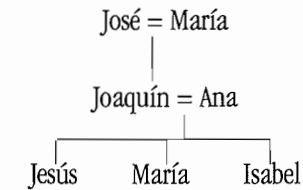
Desatóse la codicia de los demás hijos y de los nietos, que pleitearon con el padre y el abuelo ya anciano y valetudinario, acabando entre todos con el patrimonio familiar (SECO, M. 1999).

Esta frase, recogida del libro *Nueva guía completa del Museo del Prado* (ONIEVA 1965, 204) nos sitúa en la semántica que acompaña a la voz patrimonio, desde su acepción más generalizada, y contribuye a que vayamos centrando el principio del desarrollo del tema que nos va a ocupar. Su autor, Antonio Juan Onieva Santamaría (+1977), maestro e inspector de enseñanza primaria, nos informa que la transmisión de los bienes de una familia produjo conflictos, hasta el punto de que se fue al traste su patrimonio, dándonos a entender que se trataba ante todo de un patrimonio material. Si la frase proviene de una guía del Museo del Prado, varias veces editada, sabemos que se refiere a asuntos relativos al patrimonio histórico-artístico, dos adjetivos que nos permiten captar mejor el significado de lo que hemos de tratar.

La frase elegida por Manuel Seco para ilustrarnos sobre el sentido de la voz patrimonio contiene palabras que denotan la presencia de cuatro generaciones: abuelos, padres, hijos y nietos. Podemos afirmar que las cuestiones del patrimonio son asuntos de abolengo, aluden a un pasado o herencia de nuestros abuelos. El patrimonio es una realidad presente, que nos ha legado la historia en un tiempo más o menos remoto. Y el primer acercamiento a ese tiempo, como algo nuestro, que hemos recibido de nuestros abuelos —primer abuelo, segundo abuelo, tercer abuelo, cuarto abuelo, etc.— nos exige unas consideraciones relativas a la comprensión de ese tiempo a través de un recurso como el árbol genealógico, es decir, de nuestra situación en el tiempo por medio del conocimiento de quiénes son nuestros antecedentes, los eslabones de la cadena humana que nos sitúa directamente en la historia y por la cual somos herederos de un patrimonio. Por encima del valor de ese patrimonio particular heredado está nuestra propia situación en el tiempo, lo que nos hace ser miembros de una comunidad caracterizada por tener una historia. Pertenece a una determinada civilización y vivimos dentro de una determinada cultura. Y ello es así por la herencia recibida de nuestros antepasados.

Por lo tanto, una forma de aproximarse, desde la didáctica de la historia, a la comprensión de estas realidades, debe partir del conocimiento y la realización del árbol genealógico familiar. Se trata de un procedimiento que requiere la práctica de técnicas sencillas en sus grados más elementales, pero que puede resultar extraordinariamente laboriosa y compleja si se quiere avanzar hacia atrás en el tiempo, por ejemplo, hasta la Edad Media. En todo caso, el uso de esa técnica ha de contribuir a que entendamos mejor nuestra situación en el tiempo, en el tiempo histórico en el cual se fue formando un patrimonio que se entiende como un bien colectivo.

Intentaré explicar estas ideas a través de un esquema muy elemental de un árbol genealógico imaginario.



La lectura de un esquema tan sencillo (Isabel es hermana de Jesús y de María, hija de Joaquín y de Ana, y nieta de José y de María) evoca tres generaciones. Tal frase podría aplicarse a tiempos muy distintos dentro de nuestra civilización cristiana. Los nombres de nuestro ejemplo son los de la Sagrada Familia y tienen un carácter intemporal. Podrían encontrarse en el siglo X y en el XX. Supongamos que Isabel nació en Cangas de Narcea en 1991 y que sigue viviendo en ese lugar y que es alumna del Colegio «Alejandro Casona». Isabel podría hacer con facilidad su árbol genealógico de manera similar al de nuestro esquema y hasta sería capaz de buscar una foto actual de sus hermanos, de sus padres y de sus abuelos. Le pediríamos, a continuación, que seleccionara una foto de su abuela paterna, María, cuando tenía 10 años, la misma edad de Isabel, ahora. Y habría que hacerle ver que su abuela María, a sus diez años, supogamos que en 1941, también tendría padres y abuelos. ¿Podríamos pedirle que hiciera ella el árbol genealógico —sólo padres y abuelos— de su abuela María en 1941? ¿Conservará María alguna foto de los bisabuelos y tatarabuelos de su nieta Isabel? ¿Ayudaremos a Isabel a comprender mejor el tiempo cronológico, a su inclusión en él y —por encima del patrimonio que a ella, particularmente, pueda corresponderle en el futuro— a una primera toma de contacto con un pasado lejano que nos ha dejado unos bienes que son patrimonio de todos?

Este ejemplo, susceptible de ser aplicado hasta en la Educación Infantil, puede servirnos también para plantear los asuntos de identidad, a través del nombre y apellidos, asunto que permitiría, si hubiéramos trazado el árbol genealógico de la niña Isabel hasta diez generaciones atrás, que comprobara cuántas de sus tatarabuelas se llamaban como ella, y qué nombres hubo en su familia que ahora ya no existen, ni tampoco entre alguna de sus amigas. Pero la didáctica que defendemos no es una cosa exclusiva de niños o para niños. Enseñar y aprender son cosas que los humanos practicamos durante toda nuestra vida, en la escuela o fuera de ella. Son muchísimas las personas que se interesan por los asuntos de identidad (personal, biográfica, familiar, genealógica) e investigan en los archivos eclesíásticos, municipales, provinciales. . . Asunto que saca a colación para advertir sobre la necesidad de digitalizar esas fuentes para su mejor conservación y consulta, así como la conveniencia de hacer bases de datos que faciliten este tipo de investigaciones, de relativa sencillez, pero muy exigentes en cuanto al tiempo que requieren. Y debemos llamar la atención sobre estas cuestiones en un Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, sin ninguna pretensión de entrar en las competencias de especialistas en archivos y en diversas técnicas historiográficas.

La realización de árboles genealógicos permite un mejor conocimiento de la identidad propia y suele conducir a la identificación con un territorio en el que se puede considerar están nuestras raíces. El interés por descubrir sus raíces está vivísimo en ciudadanos de todo el continente americano, por ejemplo.

Para el tratamiento de esta cuestión en ámbitos distintos al caso imaginado de un Colegio en Cangas de Narcea, se me ocurre el siguiente ejemplo:

Mi apellido de soltera era Cole; mi padre, el Comandante Cole, era soldado. Murió en la India siendo yo una niña de ocho años; era inglés y mi madre, irlandesa.

El apellido de soltera de mi madre era de Vere y vivía en Curragh Chase, en Limerick. Era descendiente de los condes de Oxford, famosos en algunos capítulos de la historia de Inglaterra. Su tío, mi tío-abuelo, Mr. Aubrey de Vere, tiene poemas publicados en *Oxford Book of English Verse*, al igual que mi bisabuelo, Sir Aubrey de Vere. Sir Vere de Vere, mi tatarabuelo, también escribía poesía; hace algunos años encontré varios poemas suyos en una antología compilada en América.

He trabajado en política con «las votantes femeninas de Inglaterra», y durante varios años fui presidenta de la región West Midlands, donde pronuncié discursos prácticamente en todos los distritos.¹

La inmensa mayoría de quienes podamos sentir interés por ese texto ni somos personajes históricos —dicho sea a la manera antigua—, ni descendemos de antepasados tan ilustres como la esposa del *premier* británico durante el tiempo de la guerra civil española y el comienzo de la segunda guerra mundial. Cuando digo la mujer de Neville Chamberlain, admitiendo que estoy utilizando un lenguaje sexista, es porque así se identificaba quien es conocida como Anne Chamberlain, siguiendo una costumbre arraigada en el mundo anglosajón. Lo más probable es que nuestros antepasados, poco más de cien años hacia atrás, vivieran en y del campo, pertenecieran al orden de los pecheros o estado general, y fueran analfabetos. En contraste con la genealogía de Anne Cole Vere —utilizando nuestro sistema de identificación personal—, nuestros más remotos antepasados no fueron condes de Oxford y es improbable que un tatarabuelo nuestro fuera, como Sir Vere de Vere, autor de versos publicados en un libro de Oxford, lo cual, dicho sea de paso, parece el mayor timbre de gloria en la historia familiar de Anne Chamberlain, la cual también destaca en su propia biografía que había trabajado a favor del voto femenino en Inglaterra.

¹ Carta de Anne Chamberlain a Ramón Pérez de Ayala, del 20 de julio de 1937. Membrete de la carta: «11, Downing Street. Whithall, S.W.» (Véase en F. Frieria: «El exilio de Ramón Pérez de Ayala: cartas para su comprensión», en *El exilio asturiano, 60 años después*, Facultad de Filología Española, Oviedo, 2001, pp. 115-157.

Resulta curioso, asimismo, el recuerdo hasta los tatarabuelos y unos espacios geográficos más amplios —Inglaterra, Irlanda y la India— que la carta citada evoca con toda claridad. Entre los lugares que menciona Anne, el topónimo Vere originó el apellido materno «de soltera» a la mujer que se casó con el *premier* británico Neville Chamberlain, la cual también cita el condado de Limerick, al SW de Irlanda junto al estuario del Shannon, y, entre los países, destaca la nacionalidad irlandesa de sus antepasados y la suya propia, inglesa, cuya historia evoca: «los condes de Oxford famosos en algunos capítulos de la historia de Inglaterra». Es decir, Anne Chamberlain está hablando de identidades y territorios, claro, y se nos ha colado en el Simposio. Lo que escribe en su carta nos sugiere una gama de escalas: individual-biográfica, familiar, local, comarcal, regional, nacional, europea, ecuménica. . .

Antes de entrar en el asunto del equilibrio de escalas, quisiera volver al inicio de estas páginas, a las cuestiones relativas al patrimonio, para dar el paso desde lo ya visto respecto a la identidad personal, hacia el patrimonio local, hacia la patria o tierra con la que parece más identificada Anne Chamberlain: Vere, en su caso. No se trata de hablar sobre el patrimonio de ese espacio inglés, sino del patrimonio local en general, el que cada pueblo construye con la historia de los habitantes y las familias que se han ido sucediendo en el devenir histórico. Pertenecer a una determinada familia y comunidad puede significar llegar a sentir la conexión con los miembros de un pasado, donde lo más probable es que no existirán objetos de un patrimonio merecedor de ingresar en el Museo del Prado, por citar el ejemplo inicial de este texto. En nuestro territorio existen objetos o «reliquias» del pasado que debemos conocer y comprender, a fin de ver la realidad con «ojos históricos» y a sentir que esas «reliquias» son bienes que vale la pena preservar.

De lo dicho hasta aquí podrá deducirse que la acción didáctica que vamos a defender respecto a la transmisión del patrimonio se referirá a objetos no demasiado «importantes», calificativo que entenderemos mejor si acudimos a una serie de textos legales donde aparecen definiciones que nos ayudarán a movernos por un terreno un tanto inseguro.

DURA LEX, SED LEX

En la normativa sobre el patrimonio histórico y cultural mencionaremos primero los textos sobre los llamados bienes del patrimonio mundial y los bienes de interés cultural; haremos después una referencia a cómo trata el sistema educativo español la cuestión del patrimonio

El primero de esos textos se refiere a los *bienes del patrimonio mundial o de la Humanidad*. El 16 de noviembre de 1972, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aprobó en su reunión de París un texto denominado «Convención para la protección del patrimonio mundial cultural y natural». Tras constatar la destrucción o el deterioro que a esas alturas del siglo XX estaba experimen-

tando el patrimonio, se adoptaron una serie de medidas con el fin de protegerlo y defenderlo, haciendo expresa mención a la necesidad de llevar a cabo programas educativos. Dicho texto define lo que la Convención entiende por patrimonio cultural y natural. Así, dice que se considera patrimonio cultural una serie de bienes agrupados en «monumentos», «conjuntos» y «lugares». España es uno de los Estados que ha suscrito ese documento, y forma parte de dicha Convención². Nuestra Constitución de 1978 exige a los «poderes públicos la conservación del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España». Y proclama la participación de los ciudadanos en el disfrute y el conocimiento de su patrimonio. La norma de mayor rango en cuanto al desarrollo de esos mandatos constitucionales es la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (B.O.E. de 20 de junio). Su preámbulo es de gran interés desde la frase inicial hasta la que da paso al articulado de la ley³, donde se definen los llamados *Bienes de Interés Cultural (B.I.C.)*⁴.

Observemos que en todas las normas mencionadas siempre existe un apartado relativo a la educación, asunto sobre el que ya hemos recogido un texto muy significativo en el Preámbulo de la Ley de 1985. Y entendamos que si nuestra Constitución proclama la participación de la juventud y de los ciudadanos en la vida cultural y en el patrimonio cultural (artículos 9 y 48) es porque está invocando, implícitamente, al papel que la educación debe jugar en esa participación. La norma máxima que desarrolla los derechos a la Educación es la Ley Orgánica 1/1990, de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. del 4 de octubre), donde cabe destacar —a los efectos que nos ocupan— el establecimiento del área de experiencia del medio físico y social en Educación Infantil y del conocimiento del medio en la Educación Primaria, además de las materias como Geografía, Historia o Arte en la Educación Secundaria. Interesa el desarrollo normativo de la LOGSE, particularmente los Reales Decretos de

² Véase «Instrumento de aceptación de 18 de marzo de 1982 de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural», hecha en París el 23 de noviembre de 1972 (BOE de 1 de julio de 1982) en *Normativa sobre el Patrimonio Histórico Cultural* Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1998, ps. 56-68)

³ «El Patrimonio Histórico Español es el principal testigo de la contribución histórica de los españoles a la civilización universal» «en un Estado democrático estos bienes deben estar adecuadamente puestos al servicio de la colectividad en el convencimiento de que con su disfrute se facilita el acceso a la cultura y que ésta, en definitiva, es camino seguro hacia la libertad de los pueblos».

⁴ El título primero señala el procedimiento que ha de seguirse para la declaración de un Bien de Interés Cultural. Continúa la Ley definiendo lo que son bienes inmuebles, diferenciando entre Monumentos, Jardines, Conjuntos, Sitios Históricos y Zonas Arqueológicas en un sentido similar al ya visto de la Convención de París del año 1972. Señala las condiciones para la confección de un inventario sobre los bienes muebles del Patrimonio Histórico Español, la protección de bienes muebles e inmuebles, y va precisando lo que ha de entenderse por Patrimonio Arqueológico, Patrimonio Etnográfico, Patrimonio Documental y Bibliográfico y de los Archivos, Bibliotecas y Museos (Véase *Normativa sobre el Patrimonio...* o. c. pp. 112-147. Véase, en el caso de Asturias, *Proyecto de Ley del Principado de Asturias de patrimonio cultural (05/0142/0010/03309)*).

enseñanzas mínimas para las distintas etapas educativas, publicados en 1991 y modificados —en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato—, el 29 de diciembre de 2000⁵. Esa normativa prescribe con toda claridad que el sistema educativo español atenderá al conocimiento y al respeto de nuestro patrimonio. Si introducimos el posesivo nuestro es porque queremos subrayar que la norma hace explícita referencia a los bienes del patrimonio de la comunidad —autonómica y local— en la que cada Centro educativo se encuentra inserto.

Una de las novedades de la LOGSE, dentro de la historia de la educación en España, fue establecer que los contenidos se definen en términos de conceptos, de procedimientos y de actitudes. La norma señala que en todas las etapas educativas es preciso fomentar actitudes que supongan la defensa de ese patrimonio.

Así, en la Educación Infantil, el contenido «La vida en sociedad» debe tratarse de manera que la socialización de los niños suponga ir creando actitudes de respetar y valorar elementos del entorno, así como ir logrando que se interesen por conocer el entorno y que vayan comenzando a participar en las organizaciones comunitarias.

Dichas referencias son frecuentes en la Educación Primaria, especialmente en los contenidos relativos al «paisaje», «el medio físico», «organización social», y «cambios y paisajes históricos», donde se menciona expresamente que la escuela ha de fomentar actitudes de respeto al patrimonio, así como de la valoración y conservación de los restos histórico-artísticos.

Según el Real Decreto de 1991, en la Educación Secundaria Obligatoria las actitudes que se han de cultivar en el área Ciencias Sociales, Geografía e Historia son: la toma de conciencia de los grandes problemas y riesgos que la acción humana provoca en el medio ambiente y los recursos naturales del Planeta, y disposición favorable para su conservación y defensa, dentro del eje temático «Sociedad y Territorio»; respecto al eje «Sociedades históricas y cambio en el tiempo» se habla de la valoración, respecto y disfrute de la diversidad y riqueza del patrimonio histórico e histórico-artístico, y disposición favorable a actuar en su defensa y conservación. El Real Decreto de 29-XII-2000 establece como un objetivo general de esta etapa educativa que los alumnos han de «conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos». El 10º de los 13 objetivos que han de cubrir las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, dice: «Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora»⁶.

⁵ BOE, 9-IX-1991 para Educación Infantil, 13-IX-1991 para Educación Primaria, 26-VI-1991 para la Educación Secundaria Obligatoria. Los Reales Decretos 3473/2000, y 3474/2000, de 29 de diciembre, establecen las nuevas enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y al bachillerato (B.O.E., 16 enero 2001, pp. 1810-1858 para la ESO, y pp. 1858 y ss. para el Bachillerato).

⁶ B.O.E. 16-I-2001, pp. 1811 y 1818, respectivamente.

Parece claro que la acción didáctica en defensa del patrimonio ejercida en nuestras escuelas debe cultivarse en el área de conocimiento del medio. Hemos de dotar de auténtico significado los viejos principios pedagógicos de ir desde lo próximo hacia lo lejano. Quizá en nuestro entorno más inmediato no existan bienes proclamados ni susceptibles de ser proclamados patrimonio de la humanidad, pero resultará más difícil que no encontremos próximo a nuestro entorno alguno de los declarados —o susceptibles de ser declarados a través de las actuaciones pertinentes— bienes de interés cultural. Y, casi resultará imposible que no seamos capaces de observar algunos de los bienes próximos a nosotros entre los clasificados como patrimonio etnográfico, a los que algunos aplican el calificativo de «latente» (I. GONZÁLEZ, 2000). En cualquier caso, estamos refiriéndonos a un patrimonio histórico y cultural por ser el legado de nuestros mayores que nos han transmitido, sin mandas testamentarias expresas, unos bienes de los que somos herederos y que constituyeron sus formas de vida, su cultura tanto material como espiritual. Desde esa perspectiva, tan patrimonio es un montículo de piedras envuelto por un matorral que preserva un enterramiento prehistórico, como los cimientos de una capilla medieval, los restos en la fábrica de los muros de una antigua vivienda, la armonía de los volúmenes de hórreos centenarios, la huella del canal o «moliñera» que conducía el agua desde la presa de un río hasta el lugar donde hubo un molino de maquila, las sábanas de lino con cenefas de primorosos bordados que la novia llevó como dote en un arca tallada por las hábiles manos de un carpintero, y que transportó un carro hasta el nuevo hogar de la pareja... Y también es patrimonio cultural el cuento del que es protagonista una hermosa «xana», y el nombre del lugar donde hubo una fuente que ya no existe... He ahí, en esa enumeración de ejemplos, la urdimbre con que está maquinado nuestro trabajo referido a un espacio de la Asturias centro-oriental de 25 km² y unos 1.400 habitantes: Dar cuenta de lo que constituye el patrimonio arqueológico y eclesiástico, la arquitectura tradicional en viviendas y hórreos, el patrimonio etnográfico y cultural⁷.

⁷ El índice de mi trabajo *Patrimonio histórico y cultural del concejo de Sariego (Principado de Asturias)* ejemplifica y concreta ese comentario general:

I. YACIMIENTOS ARQUEOLÓGICOS. Yacimientos paleolíticos, túmulos y castros. Algunos yacimientos medievales.

II. IGLESIAS Y CAPILLAS. Origen histórico de las parroquias de San Román, Santiago y Santa M^a de Narzana. San Román: iglesias y capillas. Santiago de Sariego: antigua iglesia parroquial y capillas. Santa María de Narzana: iglesia y capillas.

III. ARQUITECTURA TRADICIONAL. Hórreos y paneras. La vivienda tradicional. El Palacio de Moral.

IV. OTRAS MUESTRAS DEL PATRIMONIO ETNOGRÁFICO. Mobiliario y ajuar doméstico. El vestido. Indumentaria femenina y masculina. Aperos de labranza. Molinos. Caleros, tejerías, fraguas y carpinterías. Lagares.

V. CUENTOS, LEYENDAS Y TRADICIONES. Espacios especiales. Relatos sobre xanes, San Xuan, El Díaño Burlón. Enemigos y conjuros. Relatos sobre El Sumiciu, El casu la Mano Negra, El Cuélebre, La lloba, El Ñuberu, El Agüe-

También parece claro que La Ley que ordena el sistema educativo vigente en la actualidad en España proclama una y otra vez los valores del conocimiento, del respeto y de la conservación del patrimonio histórico. Hoy la escuela tiene que ser, entre otras cosas, el lugar natural donde el estudiante debe aprender su pasado y donde se deben ir forjando actitudes en defensa del patrimonio. La acción didáctica a cultivar es una tarea formidable para maestros y discípulos. Y en esa acción se requiere el esfuerzo de sintetizar, de simplificar, de hacer accesible a todos ese conocimiento... A dicho fin la didáctica del patrimonio ha de tener su primer campo de cultivo en la escuela, por medio de la integración de aspectos del territorio —cuidadosamente seleccionados— en el currículum escolar. En el Colegio Público de un determinado espacio debe estudiarse ese espacio, enseñar a los niños a observar el medio próximo, a procurar que poquito a poco vayan captando la relación que existe entre lo particular y lo general, entre lo universal y lo local.

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO LOCAL CONSISTE EN RESOLVER PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN DE ESCALAS

Debemos propiciar que los alumnos de nuestras escuelas se acerquen a la comprensión del tiempo histórico atestiguado por esas «reliquias» del pasado. Comenzará a cobrar sentido el ejemplo que pusimos del árbol genealógico de la familia del propio alumno —hasta los antepasados que pueda averiguar—, como una forma de aproximarse al entendimiento del tiempo cronológico, y un primer paso para ir ayudándole a la comprensión del tiempo histórico. Con la realización de su árbol genealógico queda insinuado el pasado en el que se inscriben esos bienes, y estaremos favoreciendo la tarea más lenta de introducir al estudiante en la dimensión temporal de las grandes etapas históricas.

Si somos capaces de ver la realidad con «ojos históricos», estaremos en condiciones de facilitar una primera toma de contacto de los estudiantes con el pasado. Los objetos o manifestaciones del patrimonio cultural a nuestro alcance podrán ayudarnos a ese acercamiento a la historia, al pasado de la Humanidad, a las grandes etapas de su evolución. Es muy difícil que en nuestro entorno no encontremos algunas manifestaciones de ese pasado, a través, por ejemplo, de lo que suele llamarse patrimonio eclesiástico, los bienes legados por nuestra civilización cristiano-occidental. Es relativamente fácil construir esquemas como el que sigue, en el cual el plano de una iglesia nos lleva a situar elementos de su arquitectura en «la flecha del

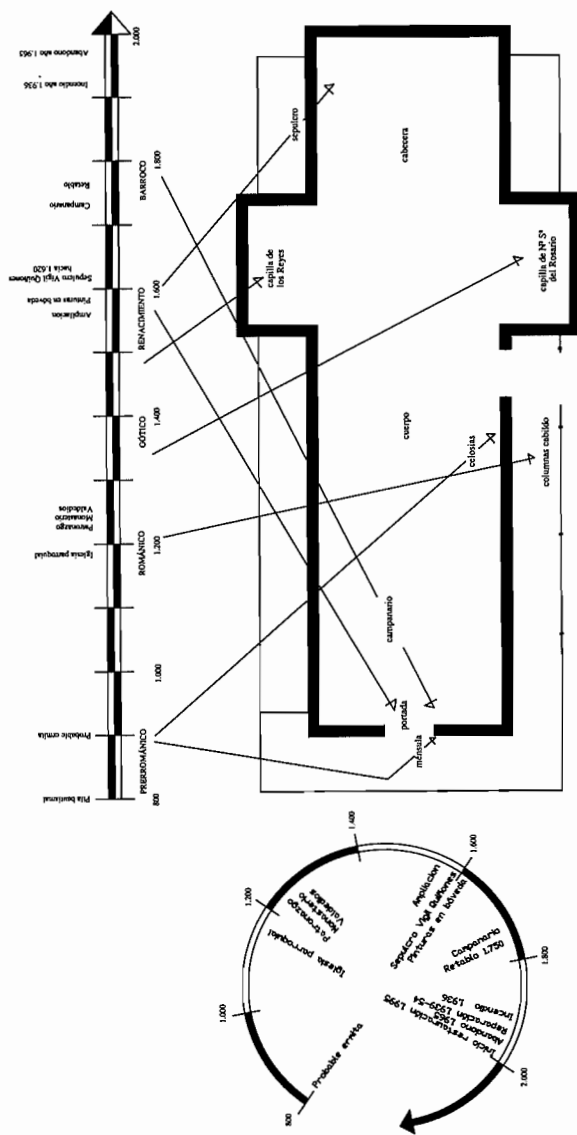
yamiento, La Muerte. ¿Cualquier tiempo pasado fue mejor? Relatos sobre corales, ayalgues, rogatives, l'antroxu, la Semana Santa, la esfoyaza. Bautizos, matrimonios y funerales. El pozu saláu.

VI. TOPONIMIA. Estudios sobre la toponimia de Sariego. Les tres parroquias de Sariegu. Topónimos por orden alfabético.

tiempo», representando la evolución de las grandes etapas históricas. Así lo refleja el ejemplo que tomamos de una iglesia de la Asturias centro-oriental, que estuvo a punto de ser destruida a causa de la incuria de los tiempos del desarrollismo imperante en nuestro país a partir de los años 1960.

Reproduciré un esquema de líneas del tiempo aplicadas a la planta de la iglesia de Santiago de Sariego, en Asturias (FRIERA, 1995, 124).

DIAGRAMAS TEMPORALES DE LA ANTIGUA IGLESIA PARROQUIAL DE SANTIAGO DE SARIEGO



Ese esquema o ese plano debe tratarse de forma paralela a la observación directa de la totalidad del edificio y de algunos de sus elementos. Por ejemplo, a la visión de los capiteles románicos de esa iglesia debe seguir la comparación con otros capiteles románicos de un monumento que haya sido declarado patrimonio de la humanidad y que los alumnos podrán ver en sus libros de texto, o en otros muchos medios como fotografías, diapositivas, transparencias, soportes informáticos, internet, folletos turísticos, TV, reportajes, etc. Nuestro mundo ofrece hoy una cantidad de información verdaderamente impresionante. La escuela debe utilizar esos materiales y una tarea nada fácil consistirá en orientar a los estudiantes en una «navegación» que va haciéndose cada día más compleja...

La cuestión clave en la didáctica que defendemos reside en lo que podríamos llamar un problema de integración de escalas, las que van desde lo local a lo global (familiar, local, comarcal, regional, nacional, estatal, europea, mundial). El punto de partida está en disponer de monografías sobre temas locales y de trabajos de microhistoria que respondan a investigaciones de calidad. Cultivar la historia local reside, a mi juicio, en demostrar que las pequeñas cosas o costumbres están contextualizadas en la historia general, que es el fondo y el marco del cuadro capaz de dotarlas de significado. El interés de los datos proporcionados por la investigación local radica no en las singularidades de determinada tierra y sus gentes —aspecto que, según es común afirmar en obras de este género, podría reducirse al arcaísmo respecto a los lugares más avanzados en el devenir de la cultura cristiano-occidental—, sino en su inclusión dentro de esa cultura. Cada fenómeno histórico importante, cada época histórica, puede captarse dentro del devenir de un espacio geográfico determinado. Lo local ha de remitir, necesariamente, a lo general y universal. La investigación en didáctica de la historia debe hacer el esfuerzo —muy considerable— para lograr que el pequeño dato, el pequeño detalle, con las pruebas pertinentes de su veracidad, quede sistematizado y encuadrado en un fenómeno de rango general. Se trata de conseguir que cada itinerario didáctico, cada visita o recorrido por un determinado espacio consista en ir observando, sin prisas, lo que la naturaleza y los seres humanos nos ofrecen: el resultado actual de la interacción hombre-medio explicada por el proceso histórico de un tiempo pasado.

Otro asunto a considerar es la fragilidad de los bienes de ese patrimonio histórico y cultural ante el progreso técnico de nuestro tiempo. Una pala excavadora o un tractor pueden destruir, en minutos, lo que constituyó un esfuerzo muy considerable de nuestros antepasados y es prueba significativa de su existencia. Hay bienes que pueden permanecer en el subsuelo, o continuar para nuestra observación, sin provocar ningún daño al progreso material y económico de los vecinos de un territorio (pensemos en las cuevas rupestres, en túmulos y en castros, en las muestras más antiguas de la cristianización del espacio en el que vivimos...). Y parece que debemos sentir como obligación nuestra transmitir ese patrimonio a las generaciones venideras, al menos con el mismo respeto que hacia él tuvieron quienes nos precedie-

ron... No se trata de adoptar una actitud conservacionista a ultranza. El paso del tiempo es inexorable y el cambio es consustancial al ser histórico, pero también forma parte de la historia la continuidad. Cierto es que un hogar modesto de hoy en día reúne unas condiciones de vida muy superiores a la mejor casa que hubiera cien años atrás, e, incluso, bastante menos tiempo. No se trata, en absoluto, de criticar un progreso y confort a los que nadie estaría dispuesto a renunciar, como si se pretendiera hacer un viaje en una máquina del tiempo que nos llevara al pasado. Pero el desarrollismo de nuestro tiempo, destrozando y despreciando cuanto ignora de la historia, es un mal al que es preciso combatir. La calidad de vida debe incluir el saber apreciar, respetar y conservar lo que son valores del pasado. El cultivo de la historia local debe dar cuenta de ese legado, tratando de mostrar su integración en las escalas regional, nacional y ecuménica. Nuestras escuelas han de vivir los problemas sugeridos en el título de esta mesa redonda: «identidades y equilibrio de escalas en los currícula».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRIERA SUÁREZ, Florencio (1995), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- FRIERA SUÁREZ, Florencio (2001), *Patrimonio histórico y cultural del concejo de Sariego (Asturias)* Oviedo, Real Instituto de Estudios Asturianos (en prensa).
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2000), «Una Educación para el Patrimonio latente», conferencia en *Educación para valorar el patrimonio del siglo XX en la ciudad*, Gijón, 15-IX-00.
- JUNTA GENERAL DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2001), «Proyecto de Ley del Principado de Asturias de patrimonio cultural (05/0142/0010/03309)», Boletín Oficial de la Junta General del Principado de Asturias, núm. 27.9, pp. 99-129.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998), *Normativa sobre el Patrimonio Histórico Cultural* Madrid. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, Reales Decretos sobre establecimiento de las enseñanzas mínimas en la educación secundaria obligatoria y bachillerato. B.O.E. 16 de enero 2001.
- ONIEVA SANTAMARÍA, Antonio Juan (1965), *Nueva guía del Museo del Prado* Madrid.
- SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS, Gabino (1999), *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar/Grupo Santillana de ediciones.

¿CÓMO PUEDEN AYUDARNOS LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS A DESARROLLAR LA IDENTIDAD CIUDADANA? RASTRES, UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA MULTIMEDIA CON VOCACIÓN CÍVICA

Pilar Comes

Universidad Autónoma de Barcelona
pilar.comes@uab.es

En las aulas de secundaria la introducción de las nuevas tecnologías es aún escasa y condicionada de forma substancial por la formación y hábitos del profesorado de Ciencias Sociales. Por otra parte, entendemos que los nuevos entornos de aprendizaje virtuales deben estar al servicio de una intencionalidad educativa.

En el caso del proyecto Rastres orientamos el área de Ciencias Sociales hacia el desarrollo de una cultura ciudadana de mayor implicación con su entorno social y la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza secundaria sugerimos que puede hacerse desde esta perspectiva. El diseño de bases de datos interactivas pueden ayudarnos a crear proyectos de trabajo con los alumnos, de forma que faciliten su implicación social al trascender su trabajo las paredes del aula y llegar a proporcionar un conocimiento que puede ser relevante para el conjunto de la comunidad.

RASTRES es una aplicación multimedia abierta e interactiva, organizada para ser utilizada como material didáctico, pero que trasciende el aula para proporcionar a la sociedad un base de datos para el estudio y recopilación de la cultura toponímica de cada municipio, que puede ser actualizada, modificada y editada desde la propia aplicación.

1. INTRODUCCIÓN

Hemos escogido el informe recientemente publicado de Edgar Morin, titulado «*Los 7 conocimientos necesarios para la educación*»¹ como eje de justificación de la experiencia del pro-

yecto Rastres. Aunque este trabajo de Morin supone un discurso sintético y muy ordenado somos conscientes de la dificultad que tiene presentar de forma esquemática el conjunto de ideas que recoge este informe complejo y comprometido, del que recomendamos una lectura atenta.

El punteado siguiente adolece de un excepcional esquematismo provocado por el contexto donde lo inscribimos, pero entendemos que nos ha sido muy útil como guía de nuestra reflexión. Por otra parte, la interpretación realizada siempre está condicionada por el punto de vista de la autora de esta comunicación, quien utiliza las ideas de Morin para justificar la orientación dada al proyecto concreto que presentaremos como ejemplo de aplicación didáctica. Por las características del proyecto aplicado enfatizaremos la reflexión orientada a mostrar como los nuevos soportes de la información y nuevas tecnologías pueden servirnos para desarrollar una educación donde la componente ética, de compromiso social es básica.

2. LOS RETOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN DE LAS IDENTIDADES

Como primera guía de orientación de la educación del futuro el autor nos incita a desarrollar en nuestras aulas *la racionalidad*. La racionalidad, nos dice, no debe confundirse con la racionalización. La racionalidad es fruto del debate argumentado de las ideas y no de la propiedad de un sistema de ideas establecidas propio de la racionalización. La racionalidad admite la revisión continua del conocimiento, mientras que la racionalización implica un cuerpo de ideas prefijado «a priori» y presentado como saber definitivo.

Las nuevas tecnologías creemos que pueden permitir construir conocimiento basado en la racionalidad. El conocimiento puede ser compartido con mucha facilidad gracias a la inmediatez y simultaneidad de acceso a la comunicación que suponen los sistemas informáticos. La bases de datos de Rastres, tal y como la hemos previsto, puede ser fácilmente revisada y las reediciones de los resultados no implican altos costes de imprenta. Las reediciones mediante el soporte de CD o bien de la misma red en internet prácticamente es gratuita o a muy bajo coste.

Como segundo eje, Morin nos plantea la necesidad de desarrollar *un conocimiento pertinente para comprender la complejidad*. Un conocimiento capaz de captar los problemas globales y fundamentales para inscribir en ellos los conocimientos parciales y locales. Para ello, nos dice que es preciso superar la fragmentación o atomización que suponen las disciplinas. Desde esta perspectiva, entendemos que debemos realizar un esfuerzo de planteamien-

¹ Este informe fue elaborado por Edgar MORIN por encargo de la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre como educar en un futuro sostenible. Su publicación ha sido realizada por la propia UNESCO en 1999 en edición francesa.

tos didácticos interdisciplinares que permitan mostrar la relación indisoluble entre la unidad y la diversidad del todo lo que es humano. En este sentido, Rastres, aunque elaborado desde la iniciativa de un grupo de profesores de ciencias sociales, responde a un planteamiento interdisciplinar.

Enseñar la identidad humana, se plantea como tercer saber indispensable, porque todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentimiento de pertenencia a la especie humana. Morin insiste en que la educación del futuro deberá basarse en el principio de unidad/diversidad. Unidad de la especie humana y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, que ha de desembocar en nuestra conciencia como ciudadanos de la Tierra, que identifica como cuarto saber y que entendemos muy vinculado con el anterior.

Enseñar la identidad terrestre en un mundo globalizado implica cultivar la poliidentidad, que permite integrar la identidad familiar, la identidad regional, la identidad ética, la identidad nacional, la identidad religiosa o filosófica y la identidad terrestre. El énfasis en la enseñanza de la *poliidentidad* de los individuos entendemos que es un contenido educativo de gran trascendencia para el futuro.

Pero la enseñanza de las identidades no puede hacerse mediante sólo contenidos que produzcan la conciencia politerritorial, implica sobre todo generar un sentimiento de implicación social más que de observación espacial. Nuestro sistema de identidades son producto de la identificación y esta identificación es producto de un sentimiento personal que nos hace sentir que formamos parte de una comunidad determinada. Nuestros alumnos construyen con mucha facilidad su identidad deportiva mediante su vinculación a un club de fútbol determinado, pero probablemente les sea más difícil construir su identidad como ciudadanos de un municipio concreto. A menudo la ciudad donde viven son calles anónimas que sirven para desplazarse. Las formas de urbanismo difuso predominantes en casi toda nuestra geografía favorecen la pérdida de la identidad de los propios espacios y de la de sus ciudadanos. En este sentido, el diseño de unidades didácticas de geografía que incidan de alguna manera en el conocimiento de la identidad del entorno y la implicación de los alumnos en redescubrir ese conocimiento, entendemos que puede considerarse un esfuerzo útil en la enseñanza de las identidades en el sentido en el que Edgar Morin nos incita a hacerlo. Entendemos que no se trata de insistir en el conocimiento del entorno «per se», sino en provocar la implicación de los alumnos en proyectos de investigación de su entorno que tengan una funcionalidad social, que sirvan a la comunidad y que la comunidad les haga sentir su aportación como relevante. En definitiva, se trata de buscar estrategias didácticas que favorezcan la producción de conocimiento socialmente relevante desde las aulas. En este aspecto el conocimiento desarrollado en las aulas deberá también *enseñar a esperar lo inesperado y a trabajar por lo impro-*

bable. Porque la renuncia al mejor de los mundos no implica en absoluto la renuncia a un mundo mejor, como bien dice Morin.

Enseñar la comprensión tal y como lo plantea Morin implica redescubrir que comprender implica aprehender con otros (*com-prehendere* significa captar juntos).

Por otra parte, la ética de la comprensión es un arte de vivir que nos pide en primer lugar comprender desinteresadamente. Y como último eje básico para la enseñanza del futuro, Morin nos indica la necesidad de *enseñar la ética del género humano*, a partir de una definición amplia de democracia. Nos indica que «La democracia es más que un sistema político, es la regeneración continuada de un círculo complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que producen los ciudadanos.»²

En conjunto advertimos una reorientación de la educación del futuro hacia un enfoque científico profundamente relacionado con un compromiso ético. La creatividad y el conocimiento aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales deberá responder a este reto poniendo las nuevas tecnologías al servicio de la educación de las identidades como fundamento para desarrollar una sociedad democrática.

3. EL PROYECTO RASTRES, DE LA OBSERVACIÓN ESPACIAL A LA IMPLICACIÓN SOCIAL CON EL ESPACIO

3.1. Objetivos

El proyecto Rastres puede ser considerado una iniciativa de aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se podría tratar de una iniciativa como otras muchas que empiezan a generarse a medida que los profesionales vinculados a la educación vamos entrando en el tercer entorno o mundo digital. Desde esta perspectiva, Rastres es una aplicación del programa Acces. Una base de datos que toma como unidad de investigación y de registro los topónimos de cada uno de los municipios de la comarca del Vallès Oriental.

Fruto del «Seminario de las Ciencias Sociales en ESO. Historia local y comarcal» organizado por el CRP de Granollers e incluido en el Plan de formación permanente del profesorado de la zona del curso 1998-99, RASTRES nace como un instrumento didáctico presentado en CDROM para facilitar la investigación y la valoración del entorno por parte del alumnado.

Dicha funcionalidad social y científica se propone favorecer el conocimiento de la cultura toponímica de nuestros pueblos, contribuir a su conservación y generar una base de datos en revisión continua acerca del patrimonio cultural que, en potencia, encierran los topónimos de

² MORIN, op.cit, pág. 97.

nuestro entorno cotidiano. Pero el contexto, la intencionalidad y el proceso que ha acompañado su elaboración hacen de Rastres algo más que una aplicación informática para utilizar en el aula.

3.2. Un proceso de realización fruto de la confluencia de intereses de diferentes agentes, generando un producto social

El equipo de trabajo que ha llevado a cabo Rastres lo ha hecho con la voluntad de producir un instrumento motivador del conocimiento y de la investigación en el ámbito de la etapa de secundaria obligatoria, pero abierto al conjunto de la sociedad. De manera que la base de datos creada tiene una estructura abierta a la intervención de historiadores locales, técnicos culturales y al conjunto de la sociedad para que «entre todos» podamos reconstruir con facilidad y eficacia la cultura toponímica de nuestros municipios.

Por otra parte, el contexto y el proceso mediante el cual se ha elaborado Rastres supone un ejemplo de colaboración, de trabajo de un gran equipo. Se ha producido así el contacto y la conjunción de diversos elementos, valorando, a partir de ello, dos aspectos que el propio equipo considera esenciales:

a) Que se haya llevado a cabo la realización del producto en el marco de la formación permanente del profesorado, partiendo no ya de una recepción de contenidos, sino de la ejecución de un trabajo que por sus características conlleva en si mismo una formación personal.

b) Que haya sido un producto fruto de la colaboración de un gran número de agentes sociales:

- de la confluencia de intereses y necesidades didáctico-pedagógicas del profesorado de ESO,
- de la orientación de un profesional de didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB,
- del asesoramiento científico por parte de un historiador de la UB
- de los recursos técnicos aportados por un equipo de diseño informático de la UAB.
- Sumándose, además, en orden a la financiación y difusión, el Consell Comarcal del Vallès Oriental y una empresa privada de servicios escolares, que han mostrado interés y sensibilidad hacia un proyecto de estas características.

El proceso de trabajo seguido ha sido a grandes rasgos el siguiente:

a) Rastres como idea

Las primeras sesiones del seminario se dedicaron a definir cual sería el proyecto de trabajo. Cabe decir que los miembros del seminario, en su mayoría profesoras y profesores de ciencias sociales de secundaria tenían muy poca experiencia en el uso de ordenadores, con lo que fue necesario realizar un proceso de sensibilización positiva sobre ese entorno para que perdieran todo el miedo y garantizarles que delegaríamos en expertos toda actividad de diseño informático.

b) Se inicia el diseño de Rastres

Se concreta el procedimiento de trabajo para que los profesores del seminario empiecen a llevar a cabo la investigación de diferentes topónimos del municipio donde imparten clases para poder valorar la dificultad del proceso que después pediremos que realicen los alumnos de secundaria.

Paralelamente se inicia un prediseño de la aplicación informática. Los tanteos en torno al programa base desde el que desarrollar la aplicación, el diseño gráfico en el que debe integrarse y el guión de pantallas y conexiones a considerar fueron las actividades básicas que implicaron especialmente al equipo de diseño de la UAB.

c) Rastres precisa de recursos económicos

Los coordinadores del seminario se encargaron de buscar las fuentes de financiación y soporte institucional necesario para desarrollar la aplicación con la necesaria calidad.

d) Revisión y contraste de los resultados de la investigación hecha por los profesores y profesoras del seminario

Ello implicó realizar diferentes salidas para completar y contrastar «in situ» los resultados de la indagación llevada cabo por cada uno de los miembros del seminario. Esta fase también supuso la revisión y corrección de los textos y documentos a introducir en la aplicación.

d) Elaboración definitiva del diseño de Rastres y su edición experimental para ser testada

Esta fase se concluyó con la presentación en sociedad de Rastres en el propio Consell Comarcal, donde se invitaron a los alcaldes de los municipios de la comarca, al profesorado de los centros educativos, a la prensa escrita y a la televisión etc.

Actualmente se está experimentando el material en diferentes centros de secundaria y iniciando la divulgación de la aplicación para que pueda ser adaptada y utilizada en otros ámbitos.

3.3. Un contenido guiado pero abierto pensado como base de datos en continua revisión y ampliación

El estudio de cada topónimo recoge los siguientes epígrafes que componen la ficha gráfica a través de la cual se presenta cada topónimo.

- Referente (histórico, geográfico, social, onomástico...).
- Localización.
- Evolución etimológica.

- Contenido del topónimo., información geográfica, histórica... .
- Relación con otros topónimos.
- Ilustraciones (fotografías, documentos, ...).
- Bibliografía específica.
- Apartado para observaciones.
- Espacio reservado para identificar al investigador que ha llevado a cabo el trabajo.
- Un acceso a un glosario general que va completándose automáticamente a medida que van incorporándose nuevas entradas.
- Bibliografía general que funciona interconectada como el glosario.

Rastres es una aplicación multimedia de funcionamiento muy sencillo. Rastres se presenta en soporte CDROM que precisa de instalación en el ordenador, en el contexto del programa Acces. El menú principal nos orienta claramente en torno a los componentes de la aplicación informática.

–El botón de SALIDA está claramente identificado con una flecha hacia atrás. Desde cada una de las pantallas activadas se dispone de un botón de retorno al menú principal. De esta forma la aplicación permite una navegación ágil y sencilla.

–¿QUÉ ES RASTRES? Es el botón que recoge los archivos de texto e imágenes de presentación de los objetivos de la aplicación y del proceso de trabajo seguido por parte del grupo de profesores y del conjunto de colaboraciones que ha supuesto la realización de este proyecto.

–El botón de AYUDA, trata de resolvernos las posibles dudas de navegación. También comprende las orientaciones didácticas para el profesorado y acoge los archivos de bibliografía y glosario.

–El botón de JUEGO INICIAL anima a los alumnos y a otros posibles usuarios de la aplicación a plantearse hipótesis y a situarse en el contenido básico y las intencionalidades de Rastres. Cada pregunta cuenta con cuatro posibles respuestas. Cuando se activa la correcta, se facilita también una información que sirve para explicar detalladamente la respuesta correcta. Hay un contador de puntos que ayuda a dar el carácter lúdico a esta evaluación inicial.

–La ENTRADA DE DATOS recoge la ficha con los campos que se contemplan en el estudio de cada topónimo. Esta ficha permite la escritura directa en cada uno de los campos y por ello la introducción de los resultados de la investigación por parte del alumnado utilizando el medio informático.

–El botón de CONSULTAS permite el acceso a las fichas de topónimos ya introducidas. Estas fichas están organizadas alfabéticamente por municipios, se accede a ellas a partir de un mapa activo de los municipios de la comarca, y en la pantalla del municipio activado encontramos también el mapa de situación y el listado alfabético del conjunto de los topónimos desde el cual accedemos a cada ficha toponímica.

—El botón EXPORTACIÓN DE DATOS da acceso a la grabación en disquete de la información que cada investigador ha incorporado. Este disquete y una copia en papel de los documentos gráficos que han de acompañar la información introducida se hacen llegar al grupo coordinador de Rastres para que se pueda hacer la correspondiente revisión y se pueda incorporar cada trabajo en la nueva edición actualizada de la base de datos.

3.4. Aplicación en el aula aplicando criterios de una secuencia de indagación guiada

En la aplicación en el aula se han contemplado cuatro fases:

Fase introductoria:

Se trata de la fase de primer contacto con Rastres. En ella será necesario:

—Realizar la comunicación de los objetivos de la aplicación, justificando el valor indagatorio y de aportación a la sociedad que podemos hacer llevando a cabo el trabajo propuesto.

—Instalación de la aplicación en los ordenadores del centro y toma de contacto con su estructura mediante una navegación rápida.

—Evaluación inicial mediante la realización del juego.

—Consulta de algunos topónimos ya trabajados que se encuentran en la base de datos Rastres a modo de ejemplo.

Fase de planificación:

Esta fase entendemos que es muy importante porque supone la reflexión previa para facilitar la representación de la labor que deberán desarrollar nuestros alumnos.

A nuestro entender implica:

—Organización de los diversos grupos de trabajo y elección de los topónimos que cada equipo se propone investigar.

—Elaboración del guión de trabajo por parte de cada grupo sobre las fases de trabajo que implica la investigación y confección de las fichas que precisarán para el trabajo de campo, atendiendo los correspondientes epígrafes que componen la base de datos de cada topónimo.

—Formular el contrato pedagógico atendiendo los ritmos de entrega de los resultados parciales y los criterios que se seguirán para evaluar el trabajo desarrollado.

—Familiarización con el uso de fuentes bibliográficas. Se trata de realizar algunos ejercicios de consulta bibliográfica conjuntamente el profesor/a y los alumnos para adquirir seguridad en el uso de las fuentes bibliográficas. Así mismo realizar algunas simulaciones en torno a cómo realizar entrevistas, el material necesario, cómo almacenar los resultados de su investigación etc.

Fase de realización de la investigación

Durante el proceso de investigación, aunque la mayor parte del trabajo se desarrolle fuera del aula e incluso al margen de las horas lectivas, las sesiones de clase para guiar el trabajo, que deben correr paralelas al trabajo de campo, son muy importantes. Conviene que cada grupo pueda contar con tiempo para consultar sus dudas y ayudarse mutuamente entre los grupos en la resolución de problemas que van surgiendo a lo largo del desarrollo de la investigación. Las clases también han de servirnos para revisar el proceso que se va desarrollando y tomar conciencia del aprendizaje que va realizándose. En este sentido, la profesora o el profesor tendrá que adaptar el contenido de las clases a las necesidades que vayan planteando los equipos de trabajo. Durante este proceso ha de procederse a establecer un ritual que proporcione orden y rigor al desarrollo de las clases. Es preciso evitar la improvisación, las sesiones totalmente abiertas de «a ver, que problemas se os han planteado.»

En esta fase también creemos muy interesante la realización de salidas conjuntas, de forma que cada equipo muestre a sus compañeros y compañeras de clase los lugares sobre los cuales están investigando y lo que han descubierto.

Fase conclusiva:

Procesamiento de la información recogida en torno a los topónimos; orientación del profesorado en relación a la confección y selección de textos destinados a la base de datos.

—Cada miembro del grupo se responsabiliza a procesar la información de unos determinados topónimos. Ello exige rigor formal además del rigor en los contenidos.

—En este sentido, la cualidad de documento a publicar y presentar públicamente más allá de las aulas favorece que el alumnado observe un mayor cuidado en la corrección ortográfica y de estructura de sus textos.

—Preparación de la información para ser enviada al grupo de trabajo encargado de preparar la edición revisada de Rastres.

—Evaluación pública y balance de la experiencia oralmente en clase y también se aconseja realizar una evaluación más detallada por escrito.

Pero la experiencia de aprendizaje no se concluirá hasta haber realizado el acto público de presentación del resultado de su trabajo mediante la edición y presentación del CD Rom. Este acto supondrá un ritual que, más allá de formalismos, demostrará a los alumnos que su trabajo es valorado por la comunidad y que la labor de investigación de los escolares puede tener una trascendencia fuera de las paredes del aula implicándolos en la sociedad como miembros activos.

4. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos tratado de hacer un itinerario completo desde la reflexión teórica a la aplicación práctica. Es de suponer que la brevedad del contexto deje abiertos muchos interrogantes. Pero el objetivo era solo tratar de justificar adecuadamente, desde la teoría y la aplicación práctica, el giro que debemos dar al conjunto de la educación y especialmente a la enseñanza de las ciencias sociales, no sólo cambiando los soportes tecnológicos, sino haciendo que estos sirvan a las intencionalidades más urgentes en la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTRAND, Y.;VALOIS,P. (1999), *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montreal. Éditions Nouvelles
- BETTELHEIM, B. (1982), *Educación y vida moderna*, Barcelona. Crítica.
- MORIN, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. París. UNESCO/Ed. Idile Jacob.
- SABATER, F. (1997), *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- WATSON, D. (1987), *Developing cal: computers in the curriculum*. Londres. Harper&Row Publishers.

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. APORTACIONES PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA BASADA EN LA GLOCALIDAD

Manuel Rodríguez Algarín y Gabriel Travé González

Universidad de Huelva

trave@uhu.es

Partiendo del modelo de desarrollo económico implícito a las sociedades de consumo y del concepto de necesidades humanas y sus carencias, se aborda en esta comunicación algunas aportaciones que permitan secuenciar y organizar propuestas didácticas de Educación para el Consumo estableciendo un equilibrio de escala a la hora de tratar temáticas relacionadas con el consumo local y global. Desde esta perspectiva la Educación para el Consumo se constituye en un ámbito destacado del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales para que los alumnos puedan comprender, valorar y criticar el modelo depredador de sociedad consumista que han instalado las sociedades de capitalismo tardío.

«En la actualidad se trata de fabricar y fabricar
para estimular necesidades, mientras que
antes se fabricaba según las necesidades (...).
Los seres humanos son máquinas de comprar»
(José Saramago. Enero 2001)

Diseminados por la geografía urbana cada día se instalan más hipermercados que son diseñados y construidos por arquitectos, decoradores e iluminadores siguiendo unas pautas determinadas por equipos de psicólogos y sociólogos que estudian la conducta de las personas que compran en hipermercados-laboratorio. Falsos espejos y cámaras de video estratégicamente situados recogen al más mínimo detalle las reacciones de los consumidores, incluso las alteraciones de la retina del ojo cuando mira los objetos expuestos en los estantes.

Ante semejantes estrategias de marketing descritas por RAMONET y CHOMSKY (1995, p. 77-79), cabe preguntarse: ¿qué mundo paradisíaco ofrece el consumo? ¿qué intereses persigue al perfeccionar tan minuciosamente los mecanismos de persuasión y venta? ¿cómo estarán influyendo estas estrategias persuasivas en el alumnado y en la escuela?

LA ORGÍA CONSUMISTA¹ COMO DESIDERATUM SOCIAL

Existe un antes y un después en el desarrollo de la civilización industrial para caracterizar las actividades relacionadas con el consumo. El tránsito de un consumo minoritario de la burguesía en los inicios de la primera industrialización a la actitud consumista mayoritaria de estos momentos, supone un cambio cualitativo y cuantitativo del sistema socioeconómico. Se va consolidando así un capitalismo orientado hacia el consumo y no hacia la producción donde el objetivo principal es fabricar la demanda, y no satisfacerla jamás. Es por tanto una visión perversa, según ALONSO (1998), que culmina cuando las empresas a través de la publicidad educan los gustos de los consumidores de acuerdo con los productos fabricados.

Asistimos desde finales del siglo XX a un período en el que el consumo ha sufrido una mutación a su versión exacerbada, el consumismo, entendido como ideología que da sentido a la vida de los individuos, donde lo importante es tener frente a ser, y las necesidades superfluas suplantando las auténticas prioridades humanas relacionando el bienestar y la felicidad con la obtención de objetos materiales adquiridos en el mercado, que acuña la idea de que los valores pecuniarios son más importantes que los valores vitales (NAREDO, 1996).

Esta nueva fase del capitalismo, denominada por BECK (1998, p.27) *globalismo*, representa el dominio del mercado mundial que se expande por todos los rincones del planeta alcanzando una magnitud sin precedentes en la historia de la humanidad. La libre circulación de mercancías, capitales y trabajo especializado, que no de trabajadores, constituye el sueño neoliberal dotado de un sentimiento de transnacionalidad de las actividades consumistas.

El globalismo avalado por la teoría del pensamiento único pretende la búsqueda de un solo mundo mercantil, donde se persigue una universalización de los modos de vida, de los símbolos culturales y de los estilos de vida en base... *a los mensajes publicitarios y de los iconos de las empresas multinacionales*... (BECK, 1998, p. 72). Esta dinámica afecta directamente a los patrones de consumo que se van imponiendo. No hay barreras, ni fronteras, no se reconoce la pluralidad ni el cosmopolitismo. Por transmisiones vía satélites a todas partes llega... *el rutilante mundo –cuidadosamente amañado– de la América blanca*... donde el capitalismo tipo USA impone su tradición mercantil y económica al resto del planeta.

¹ Parfraseando a GALBRAITH, J.K. (1997). *El Crac del 29*. Barcelona, Ariel, al comparar la orgía especulativa anterior a la Depresión de 1929 con la espiral consumista actual.

Cabe preguntarse, sin embargo, si este modelo de desarrollo económico consumista, globalizado y flexible resuelve en realidad los problemas que tiene planteada la humanidad; y, posteriormente, si la escuela puede contribuir en alguna medida a cuestionar o criticar los abusos del sistema, cómo y a qué escala espacio-temporal debería hacerlo.

CONSUMO Y NECESIDADES HUMANAS: CÍRCULO VICIOSO O VIRTUOSO

La concepción que una sociedad adopta sobre las necesidades humanas y su tipología constituye las señas de identidad necesarias para interpretar y comprender los patrones de funcionamiento social. Discernir si el sistema productivo de una sociedad está dando respuestas adecuadas o no a las necesidades básicas de los seres humanos sin destruir por ello los recursos limitados del planeta, representa en sí mismo la mayor prueba de fiabilidad y validez que pueda someterse al modelo de desarrollo social adoptado.

Desde una concepción económica, la necesidad, «... *es el deseo de disponer de un bien que tiene utilidad para producir, conservar o aumentar las condiciones de vida agradable*» (ALONSO, 1998, p. 132), donde como se comprenderá se obvia toda objetividad a la hora de determinar su naturaleza. Si añadimos que en estos momentos triunfan las tesis neoliberales que ponen en cuestión el Estado del Bienestar, se hace imprescindible establecer un concepto claro y operativo de necesidad, clarificar dónde terminan las necesidades objetivas y empiezan los deseos y las preferencias subjetivas. Es preciso pues interrogarnos en torno a la existencia o no de necesidades básicas universales y objetivables para todos los seres humanos y, en qué medida el sistema productivo responde adecuadamente a estas demandas o si por el contrario está más interesado en subordinar las necesidades a la consecución de ilimitados beneficios.

Numerosos autores y tendencias económicas han tratado de dar respuestas a las preguntas formuladas. Así, la escuela clásica afirma que las necesidades humanas se pueden categorizar en dos grandes grupos: unas, de carácter primario, esencial y biológico siendo su satisfacción indispensable para la supervivencia; y otras secundarias, consecuencia de la vida en común y del desarrollo histórico-cultural y por tanto no vitales.

MARCUSE (1972) por el contrario, sostiene, que las necesidades más allá de lo estrictamente biológico son creaciones históricas porque su concreción depende de los intereses predominantes en la sociedad. Distingue entre necesidades verdaderas y necesidades falsas, considerando estas últimas, imposiciones de los intereses del sistema para la represión de los individuos, que están dirigidas por el aparato mercantil-publicitario de las grandes empresas capitalistas encaminadas a conseguir agresividad, competitividad y control social. Para este autor, sólo en el caso de que los individuos tuvieran libertad para responder se podrían determinar cuáles son las necesidades verdaderas.

NAREDO (1996) indica que la necesidad, desde una perspectiva económica clásica, responde al nexo de unión entre consumo y bienestar, por la que se pueden establecer relaciones causales entre consumo, satisfacción de necesidades y bienestar. Sin embargo, resalta la dificultad de establecer límites claros en la definición de la naturaleza y el concepto de necesidad por la carga ideológica que conlleva su significado. Rechaza por otra parte los planteamientos formulados por la concepción utilitarista y naturalista de la economía porque reduce la felicidad del ser humano al consumo de bienes y servicios, obviando todo lo que tenga que ver con el disfrute de buena salud o de los afectos y sentimientos que no pueden estar sometidos al mercado. Sin embargo, no cree posible que pueda establecerse una teoría objetiva que determine conceptualmente las necesidades ni siquiera una clasificación jerárquica de las mismas.

ALONSO (1998), asimismo, critica la visión estrictamente economicista (naturalista) de las necesidades vinculando su naturaleza a la formación social en la que se encuentren. Entiende la necesidad como una relación social ya que la clasificación y prioridad en su satisfacción depende de la estructura productiva concreta de esa formación. En su definición distingue entre necesidades y deseos (las necesidades falsas, según Marcuse) destacando que hay una confusión intencionada entre ambos conceptos porque la lógica de la producción, dentro del sistema capitalista actual, es la de una producción para el deseo, no para satisfacer la necesidad.

Por su trascendencia en la estimación de los indicadores del desarrollo humano es importante comentar por último la propuesta que desde posicionamientos críticos realizan DOYAL y GOUGH (1994) para caracterizar la naturaleza de las necesidades que básicamente deben permitir una vida saludable y el disfrute de libertades sociopolíticas, considerados como objetivos universales para todos los seres humanos. Así establecen como necesidades básicas la salud física y la autonomía personal, rechazando el atender la satisfacción de necesidades superfluas basadas en el logro de bienes de tipo material y consumista. Como sostienen que hay necesidades básicas por encima de las diferencias culturales y económicas, no creen en posiciones historicistas que tratan de relativizar ese carácter universal de las mismas. En este sentido, una contribución de gran interés que realizan es la idea de satisfactores, llamados también necesidades intermedias, entendidos como el medio que sirve en cada situación histórica para dar respuesta a las necesidades básicas.

Propugnan de igual forma un consenso moral sobre el reconocimiento de esas necesidades básicas globales para el desarrollo de una existencia humana digna. Así el sistema social debe garantizar la atención a aspectos como alimentación (alimentos y agua); vivienda; ambiente de trabajo y medio físico sin riesgos; atención sanitaria y seguridad en la infancia; relaciones primarias significativas; seguridad física y económica; control de nacimientos, embarazos y partos seguros; enseñanza básica... que sirvan como medios satisfactores de las primeras.

No podemos afirmar sin embargo que en la actualidad el modelo de desarrollo consumista resuelva las auténticas necesidades humanas, sino todo lo contrario. Este modelo social depre-

dador basado en una concepción ilimitada de la producción de bienes y servicios vorazmente despilfarrados por masas insaciadas de teleconsumidores ha producido la mayor crisis ambiental que vive nuestro planeta y que amenaza con la supervivencia de la biodiversidad y de la propia especie humana (FONTANA, 1992). Sólo la construcción de un nuevo modelo de desarrollo social que permita compatibilizar producción, consumo, medio ambiente, salud y satisfacción de necesidades garantiza nuevas señas de identidad y sostenibilidad a nivel planetario (COLOM, 2000).

HACIA UN MODELO DE DESARROLLO QUE ASEGURE UNA SOCIEDAD CONSUMERISTA

En contraposición con los valores consumistas surgen propuestas alternativas que sugieren la conveniencia de adoptar otra concepción basada en un consumo racional y en una ecología del consumo. Este modelo de desarrollo, que promueve actitudes consumeristas, se propone armonizar necesidades y consumo, medio y desarrollo, cuestionando, de esta forma, la producción ilimitada, la obsolescencia programada y el despilfarro de los recursos. Por el contrario, propone medidas encaminadas a lograr una producción limitada y limpia que evite tecnologías contaminantes, la elaboración de productos de mayor duración, y la potenciación de actitudes de conservación y reciclaje de los recursos naturales.

Las aportaciones de la *Educación Consumerista* pretenden incidir en la formación de consumidores conscientes, críticos y responsables que puedan desenvolverse en la sociedad de consumo. Esta finalidad supone la constatación de que vivimos en un sistema económico complejo, cambiante y cada día más competitivo que plantea a la escuela la búsqueda de nuevas propuestas educativas capaces de acercar el mundo real a la institución escolar.

Esta preocupación social tiene sus antecedentes legales en el Programa de Protección del Consumidor de la Comunidad Económica Europea de 1975 y 1981, que reconoce el derecho a la información y educación «para formar ciudadanos críticos y responsables, sabiendo cumplir las normas y exigiendo que se respeten sus derechos». La Constitución Española de 1978 y la Ley de Defensa de los Consumidores de 1984, de igual forma, amparan el derecho a la educación y formación en materia de consumo, así como las Comunidades Autónomas promulgaron leyes a tal efecto, con la pretensión, como se expresa en uno de los casos, de:

«contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y críticos, dotando al alumno o alumna de conocimientos y actitudes que permitan la resolución de problemas que la sociedad de consumo genera; y al mismo tiempo, trata de infundir la necesaria responsabilidad colectiva en el mantenimiento y mejora de la calidad de vida y convivencia social (...) La Educación para el consumo aspira a convertir a la persona consumista en consumerista» (Gobierno Vasco, 1992, p. 175).

Entre sus contenidos, pretende, asimismo, desarrollar una serie de aspectos relacionados con problemas de carácter socioeconómico, de esta forma, se refiere a cuestiones relativas a la circulación del dinero, la alimentación, los juguetes, el ocio, la ecología, los servicios públicos, la salud, la compra, la vivienda, la publicidad, etc. Así, por ejemplo, figura «*el conocimiento y análisis de los mecanismos de la sociedad de consumo, tanto en lo que concierne a la organización y a las estrategias de producción y distribución, como en lo referente a la actuación y al comportamiento de los consumidores*» (LUCINI, 1994, p. 82).

Por último, en cuanto a su incidencia en la práctica del aula, ésta dependerá, en gran medida, del grado de integración curricular y de la organización de contenidos que se elija. Por ello, CAINZOS (1993, p. 105) señala que:

«la educación del consumidor debe poseer un carácter integrado (...) que sea en la escuela un eje vertebrador de la acción educativa (...) y ello implica, optar por un enfoque globalizador».

El estudio de los problemas de consumo y las repercusiones ambientales y de salud que genera el desarrollo de las actividades humanas, exige, consecuentemente, un tratamiento didáctico capaz de asegurar a los alumnos la construcción de conocimientos que haga evolucionar sus concepciones desde planteamientos simples de las relaciones entre el medio, la intervención humana y el consumo, hasta establecer otras relaciones de tipo sistémicas a partir de perspectivas integradoras del conjunto de factores intervinientes en el desarrollo de estas actividades. Cabe preguntarse, desde esta perspectiva: ¿cómo formular propuestas didácticas integradoras? ¿cómo organizar y secuenciar este conocimiento escolar?

ENFOQUES EN LA GRADUACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES

La delimitación de escalas espacio-temporales de las propuestas didácticas de Ciencias Sociales, en este caso, relacionadas con el ámbito de la Educación para el Consumo, ha constituido un auténtico obstáculo epistemológico a lo largo de la historia última de la didáctica.

Diversos han sido los enfoques utilizados que han tratado de responder a la graduación del conocimiento social que se enseña en el aula. El *enfoque lineal* propone un tratamiento didáctico deductivo por el que los bloques de contenidos del área de Ciencias Sociales se analizan desde escalas generales para posteriormente pasar a escalas cada vez más concretas. Este planteamiento curricular basado en los principios de la escuela tradicional, fundamento de la ley de Educación Primaria de 1945 y de los Cuestionarios que registrarán las actividades didácticas de las escuelas primarias y del plan de estudios de Bachillerato de 1953, supone que el conocimiento escolar se adquiere de forma continuada y lineal por el aprendizaje genérico de

rutinas, principios y leyes generales necesarias para conocer la disciplina que se pretende enseñar.

Las investigaciones de Piaget sobre los estadios evolutivos que atraviesan los alumnos a la hora de construir las nociones espacio-temporales y que fueron graduados en un continuo desde lo vivido y percibido hasta lo concebido, fundamentaron el *enfoque concéntrico* que orienta los estudios de la Historia y Geografía local que aparecen en la década de los años sesenta y setenta. Se trata así de organizar el conocimiento científico a partir de escalas espacio-temporales de lugares y hechos cercanos para posteriormente enseñar lo lejano. Este enfoque inductivo ha tenido una enorme repercusión didáctica pues, además de orientar la graduación del conocimiento escolar del área de Ciencias Sociales en la LGE de 1970, veinte años después, también ha servido para la LOGSE.

Argumentaciones de distinto signo han avalado las tesis defendidas por este segundo enfoque. Así, desde una perspectiva psicológica, el constructivismo defendió la necesidad de ajustar la lógica científica a la del alumno debido a las dificultades encontradas para construir el conocimiento que supuestamente se elabora desde lo cercano a lo lejano. Este principio didáctico heredado de la fuente psicológica carece en la actualidad de consistencia científica como lo avalan, entre otras, las investigaciones de NADAL (1999) en Geografía y CALVANI (1988) en Historia que, aunque hayan demostrado un mayor conocimiento de los alumnos en los temas cercanos, indican por el contrario la presencia de referentes lejanos nada despreciables.

Desde una perspectiva epistemológica, por otra parte, también se aconsejaba enseñar primero lo cercano, por ser más conocido y asequible al alumno para después pasar a la enseñanza de los contenidos lejanos. Hoy, en un mundo globalizado y en plena sociedad informacional dominada por los medios de comunicación, qué es lo más conocido y accesible para el alumno: ¿los animales de la granja o los salvajes?, ¿la historia de su localidad o la conquista del oeste? ¿la tienda de comestibles del barrio o algún hipermercado de la localidad? ¿conocerá sólo los animales domésticos, la historia local o la tienda del barrio? Lo cercano físicamente, por ello, no tiene por qué ser sinónimo de accesible o interesante para el alumno; es preciso por el contrario hablar de lo cercano en términos afectivos, ya pertenezca a la esfera próxima, ya a la lejana.

El enfoque concéntrico responde pues a un momento económico autárquico, cerrado y localista de signo opuesto al actual, donde los efectos de la globalización están influyendo de manera decisiva en el ámbito de lo local. Urge por tanto la búsqueda de nuevos enfoques didácticos que permitan equilibrar la escala local y global, sobre todo si no queremos ocultar la realidad plural, compleja y sistémica en la escuela mientras que los alumnos la aprenden en su cotidianidad.

Este equilibrio de escalas espacio-temporal, supone la comprensión de la interdependencia de los pueblos y los países que forman el sistema mundo y, por tanto, el sistema local, ya que

existe una relación de complementariedad y no dicotómica entre ambas escalas. Esta visión del mundo denominada por SELBY (1996) «*glocalidad*», que consiste en pensar globalmente y actuar localmente, y viceversa, en palabras de MORIN y KERN (1993), implica superar viejos tópicos educativos: el localismo, por su óptica reducida y simplificadora; y el generalismo, por su aspecto difuso apoyado en leyes absolutas y generalizables. Ambos enfoques contrapuestos deben ceder el paso al reconocimiento de la naturaleza interactiva del sistema mundo, donde existen redes de conexiones multicausales entre los hechos a escala local, regional... y mundial (BENEJAM, 1996; ESTEFANÍA, 1995). Desde esta perspectiva nos preguntamos finalmente ¿cómo graduar entonces este enfoque basado en la glocalidad en el caso que nos ocupa de la Educación para el Consumo?

APORTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO BASADAS EN LA GLOCALIDAD

Durante la década de los setenta se realizan una serie de investigaciones educativas en EE.UU., Canadá y Reino Unido con la finalidad de determinar qué contenidos económicos y cuándo se deben enseñar en la escuela. Las investigaciones concluyeron, según KOURILSKY (1989), con la propuesta de diversos currícula informales que o bien secuenciaban los contenidos en un continuo lineal, desde los conceptos más fáciles hasta los más difíciles, o bien, obedecían a criterios arbitrarios: se asignaba de forma más o menos aleatoria los contenidos a los distintos niveles de escolaridad, siguiendo el controvertido principio de BRUNER (1963):

«Nuestras escuelas pueden estar desperdiciando años preciosos al demorar la enseñanza de muchas materias sobre la base de que resultan demasiado difíciles (...) los fundamentos de cualquier materia pueden ser enseñados a cualquiera en cualquier etapa y en cualquier forma».

Ambos sistemas de secuenciación ignoran las fases de desarrollo de los alumnos y de sus capacidades de análisis y de crítica, recibiendo por ello algunas valoraciones negativas. Posteriormente, los temas de investigación de la enseñanza de la economía se ampliaron para incluir aspectos relativos a los contenidos que debían enseñarse, teniendo en cuenta el grado de desarrollo infantil. Se trataba de establecer ¿a qué nivel escolar enseñar cada contenido? y ¿en qué profundidad se impartirían? El resultado de estas investigaciones sugiere que los contenidos prioritarios pueden y deben repetirse en los distintos niveles de enseñanza, en una secuencia que va desde la simplicidad a la complejidad, desde la inclusión de pocos elementos a muchos, desde las relaciones simples a las multicausales y, en definitiva, de contenidos poco elaborados a construcciones cada vez más ricas y conectadas formando redes conceptuales complejas.

Atendiendo a estos y otros criterios, parece consecuente afirmar que una propuesta de progresión del conocimiento escolar deseable sobre economía, donde la Educación para el Consumo ocupa un destacado campo de investigación, debe distinguir distintos niveles de complejidad, desde significados más simples, próximos o lejanos, pero que mantiene una relación afectiva con el alumno —cerca del conocimiento cotidiano—, hasta alcanzar niveles de mayor elaboración, más próximos al conocimiento científico. Dicha hipótesis se construye teniendo en cuenta la trama de problemas en un intento de proponer cuestiones relevantes para los alumnos, la ciencia y la enseñanza.

Así resulta interesante relacionar diversas aportaciones que provienen de campos complementarios, entre otras, el análisis de KOURILSKY (1989) sobre los criterios de secuenciación de los contenidos económicos, las interesantes consideraciones de EGAN (1991) relativas a la importancia de la narración y la fantasía, la propuesta de secuenciación y organización que realizamos en relación a la enseñanza de la economía (TRAVÉ, 1999 y ESTEPA, 2000), así como las reflexiones que planteamos en cuanto al papel del profesorado en la experimentación de propuestas didácticas de carácter económico (RODRÍGUEZ ALGARÍN, 2000). Se debe partir en todo caso de criterios que promuevan la repetición de contenidos en los distintos niveles educativos, que se trabajarán desde aspectos del medio cercano y lejano poco elaborados hasta el establecimiento de redes conceptuales complejas, que permitan la comprensión de las relaciones entre los subsistemas económicos.

De esta forma, creemos que la secuenciación del conocimiento de Educación para el Consumo en la escolarización obligatoria, debe tener en cuenta las siguientes fases de desarrollo del pensamiento económico del alumno: en una primera fase, predomina en el alumno una concepción amistosa, afectiva e inocente del mercado, debido a las pocas experiencias comerciales que posee y a la creencia en la teoría moral de las relaciones comerciales y que además concibe las relaciones de producción bajo una perspectiva sincrética del hecho industrial, según la cual, las fábricas deben contener al conjunto de los demás sectores de producción (primario y terciario).

Más tarde, en un segundo nivel, los alumnos tienen mayores experiencias comerciales como consumidores y son más observadores de la vida económica de su comunidad. En esta etapa, se sobrevalora el papel de la industria (de la transformación frente al resto de los procesos productivos) y en ésta concede la máxima relevancia a las máquinas, por la fascinación que despiertan los entornos tecnológicos. Igualmente, el mayor conocimiento de su medio le lleva a ir estableciendo algunas relaciones simples en los hechos ambientales que observa.

Por último, en un tercer nivel, los alumnos han descubierto por lo común el librecambismo debido al aumento considerable de sus capacidades intelectivas, a las informaciones recibidas de sus padres, de la publicidad, de la propia escuela y, sobre todo, por la cantidad y calidad de sus experiencias comerciales, que les permiten disponer de un conocimiento cada

vez más específico del sistema económico. Han construido, mayoritariamente, el concepto de ganancia y comienzan a comprender algunas relaciones multicausales entre precios, competencia, oferta y demanda. Por consiguiente, se produce progresivamente una comprensión general de todos los procesos productivos, sobre todo de la fase de distribución de bienes y servicios y, del mismo modo, comienzan a perfilar las estrechas relaciones existentes entre las actividades económicas y sus efectos ambientales.

Sin embargo, a pesar de los planteamientos comentados y de las investigaciones didácticas que lo avalan, como si de modas se tratara, vuelve a aparecer en la pasarela educativa el vetusto enfoque lineal y generalista para articular los contenidos de Ciencias Sociales de la ESO, como lo demuestra la supuesta reforma de las humanidades recientemente aprobada en forma de nuevo decreto de mínimos. Parece mentira que en educación se puedan producir cambios tan devastadores que destruyen *ipso facto* tanto camino recorrido y sirven tan sólo para desandar lo andado, cambios más propios del turnismo político de final del siglo XIX ¿no será que siempre estemos dando vueltas a la misma noria cambiando momentáneamente la fisonomía escolar mientras, en realidad, la escuela continúa impertérrita y monóticamente igual?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, L. E. (1998). «La producción social de la necesidad y la modernización de la pobreza: una reflexión desde lo político». En REICHMANN, J., (Coord.) (1998). *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: Libros de la Catarata.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- BENEJAM, P. (1996). «La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales de siglo XX. La influencia de la postmodernidad». *Iber*, 9, 7-14.
- BRUNER, J. (1963). *El proceso de la educación*. México, UTHERA.
- CAINZOS, M. (1993). «El consumo como tema transversal». En AA.VV. *Los temas transversales*. Madrid, Santillana.
- CALVANI, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia, La Nuova Italia.
- COLOM, A. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- DOYAL, L. y GOUGH, I., (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona, Ícaria.
- EGAN, K (1991). *La comprensión de la realidad en el educación infantil y primaria*. Madrid, MEC-Morata.
- ESTEFANÍA, J. (1995). *La nueva economía*. Madrid, Debate.
- ESTEPA, J. (2000) «La comprensión de contenidos económicos». *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 49-52.

- FONTANA, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona, Crítica.
- GOBIERNO VASCO (1992). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la etapa. Líneas transversales*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones.
- KOURILSKY, M. (1989). «Economía: programas de enseñanza». En HUSEN, T., NEVILLE, E. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vincens Vives, MEC.
- LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y Áreas curriculares*. Madrid, Anaya.
- MARCUSE, H., (1972). *El hombre unidimensional*. Barcelona, Seix Barral.
- MORÍN, E. y KERN, A.B. (1993). *Tierra-patria*. Barcelona, Kairós.
- NADAL, I. (1999). *Las concepciones del estado próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- NAREDO, J.M., (1996). *La economía en evolución*. Madrid, Siglo XXI, 2ª edición actualizada.
- RAMONET, I. y CHOMSKY, N., (1995). *Cómo nos venden la moto*. Ícaria, Barcelona.
- RODRÍGUEZ ALGARÍN, M., (2000). «El papel del profesor en la experimentación curricular y los contenidos de carácter económico en las Ciencias Sociales. Reflexiones y propuestas». PAGÉS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G., (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones Universidad.
- SELBY, D., (1996). «Hacia una irreductible perspectiva global en la escuela». *Aula Innovación Educativa*, 51, 25-30
- TRAVÉ, G., (1999). *La Economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla, Díada Editora.

UNA PROPUESTA AXIOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD GLOBAL

María Isabel Vera Muñoz y Dina Espinosa Brilla

Universidad de Alicante / vera@ua.es

Universidad de Costa Rica / dinespinbri@yahoo.com

En este trabajo se plantea el efecto de la globalización sobre la concepción de territorio y sus consecuencias en el campo de las identidades, y en el de los valores que justifican esas identidades. Cada vez se va afianzando más el concepto de «identidad global» que, en principio, parece marcado únicamente por la economía y el mercado internacional. Se hace necesario, pues, que los docentes cuestionemos y estudiemos los valores que subyacen en esta nueva identidad con el fin de poder seguir avanzando, junto con nuestros alumnos, por el difícil camino de los Derechos Humanos.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización postcontemporánea está provocando una serie de efectos en diversos niveles de las estructuras sociales, uno de ellos es el fenómeno de la desterritorialización. Este fenómeno implica una reconceptualización de la noción de espacio; y esto mismo, a su vez, incide en el desarraigo de la noción de identidad con respecto al espacio habitado, y a la identificación de la nación con el territorio. Por consiguiente, la noción de identidad puede utilizarse en procesos ajenos al espacio tradicional, y deberá reestructurarse dentro de una configuración virtual del espacio: el espacio global.

Además, el efecto de la desterritorialización supone un replanteamiento de la identidad particular, local, frente a las identidades múltiples y variadas que pueblan el ámbito de lo global y, por tanto, habrá que redefinir la propia identidad (*lo propio*) en contraposición a las otras posibles identidades (*lo ajeno*) que también entran a formar parte de un espacio global

cediendo un poco (o mucho) de sí mismas. En tal proceso habría que plantearse qué valores vendrán a predominar en la identidad global, y qué valores deberían conformarla. En ese sentido, consideramos indispensable que, para la construcción de la identidad del nuevo *homo universalis* al que tiende el proceso de globalización, deberá de cuestionarse en primer lugar qué valores habrán de conformar la identidad global, responsable y consecuente con sus acciones, para no abandonar la construcción de ésta a los efectos de la globalización económica y de las exigencias del mercado internacional.

EL EFECTO DE LA DESTERRITORIALIZACIÓN DE LAS IDENTIDADES

En el presente artículo partimos del análisis de lo global como un proceso social, económico, cultural y demográfico que ocurre en las naciones, pero que las trasciende, más allá de los procesos locales, de sus identidades y unidades de análisis locales¹. El proceso de globalización postmoderno está asentado sobre varios parámetros: el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación de masas, el desarrollo de los mercados internacionales, la importancia que vienen cobrando los problemas del medio ambiente, la presión social de las migraciones y la expansión de una cultura masificada para «audiencias horizontales». De este modo, la globalización implica la pérdida de los distintivos que definen las identidades.

Entre los muchos efectos e influencias que esta globalización viene desencadenando, se encuentra el fenómeno de la desterritorialización, mediante el cual la producción, el consumo, la organización social, las tendencias políticas y económicas, así como las identidades, se desvinculan de los territorios.

Este fenómeno comenzó a surgir cuando las empresas capitalistas transnacionales reubicaron sus operaciones fuera de sus contextos originales, pero trasladaron a sus nuevos espacios geográficos la manera en que el espacio y el tiempo eran concebidos en sus plantas matrices. Estas plantas matrices se organizaban según las exigencias de la cadena de producción. De esta manera, la desterritorialización se transforma en una forma postmoderna de colonialismo bajo el cual, de igual forma que los inmigrantes y los refugiados, los ciudadanos pierden sus vínculos con su concepción y estructuración del espacio y del tiempo, y los vínculos de las formas locales de relacionarse. Esto se traduce una pérdida de su identidad local basada en esa estructuración y ritualización del ritmo de la vida.

En la actualidad, el fenómeno de la desterritorialización se agudiza también con la construcción de hiperespacios separados de sus referentes locales, tal es el caso de aeropuertos, hipermercados, franquicias de restaurantes, y autopistas del espacio como Internet. En estos

¹ Vid. Kearney, M. (1995). «The local and the Global: Anthropology of Globalization and Transnationalism» *Annual Review of Anthropology*. American Anthropology Associations. n° 24: 574-565.

casos, se espera que los individuos sigan ciertas reglas mínimas de uso y tránsito en tales sitios, con lo cual estos hiperespacios son funcionales e idénticos en todos los sitios. Se hace innecesario, pues, distinguir o conocer, en ningún caso, las costumbres locales.

Por consiguiente, el fenómeno de la desterritorialización supone una homogenización de la estructuración del espacio, al menos en los requisitos mínimos para el espacio de producción, mercado y servicios. Esto no sólo afecta a estos sectores de la vida humana, sino que transforma la vida cotidiana de las gentes con horarios y sistemas que difieren enormemente, en algunos casos, de las formas locales de la vida cotidiana, y por tanto, de las formas de comportamiento que definen y moldean la identidad local. Por ejemplo, un cybercafé permite al habitante de cualquier sitio «instalarse» en el mundo global de las redes de información desde un espacio que hasta hace menos de media década era atípico; el cybercafé ofrece la posibilidad de entrar en el espacio virtual global mediante un desembolso económico.

La complejidad de la globalización y la transnacionalización de muchas comunidades, que coexisten en los mismos espacios, ha contribuido a provocar una dispersión creciente y un replanteamiento del concepto de identidad en relación con las identidades existentes hoy en día.

LA RECONVERSIÓN DE LA IDENTIDAD LOCAL

En un mundo globalizado, las identidades locales son un atractivo turístico, puesto que constituyen los restos de un mundo que no parece dispuesto a volver. Este enfoque es lo que Foucault va a llamar *tourist gaze*, mirada de turista. La identidad local se reduce a un producto de exportación y de consumo para cualquier individuo de cualquier sitio. De este modo la artesanía, la gastronomía, la arquitectura, las festividades, entre otros, interesan y se transforman según el impacto positivo o negativo, rentable o no rentable, que causen a los visitantes «ajenos», aunque esto pueda implicar una pérdida de los sentimientos profundos o de comportamientos y de acción que conforman la identidad local. Lo que prima de esa identidad local es su interés como mercancía.

Podemos decir que, una identidad objetivada, desarraigada, y recompuesta para su mejor éxito comercial, deja de funcionar como tal, puesto que los valores que en un principio debieron conformar esa identidad local han quedado relativizados y desplazados por un valor global, el de la rentabilidad de la mercancía; y en nombre de tal valor es válido transformar y maquillar esa cultura e identidad local.

En consecuencia, la explotación de la cultura y de la identidad como mercancías supone una reconstrucción de la cultura local que ya no es equivalente a la identidad local por tres razones: 1. La cultura popular es, a menudo, un producto urbano y comercial que obedece a los intereses del Estado; 2. La cultura folclórica o típica es, a menudo, el resultado de políticas

culturales de competitividad de las naciones-estado; y 3. La cultura tradicional es, a menudo, el resultado de deliberaciones y elaboraciones de intelectuales.

De manera que las identidades locales se reconvierten en elementos periféricos de una identidad global que, en apariencia, pretende ser neutral o estar fuera de las discusiones sobre la identidad local. No obstante y debido a su presencia en todos los sistemas globales, la identidad local se relativiza y pierde influencia en su comunidad originaria.

LA IDENTIDAD DEL ESPACIO-TERRITORIO VIRTUAL

Otro fenómeno que desencadena la globalización consiste en la descentralización de las identidades locales. La noción de identidad ha dejado de asimilarse a una comunidad local. En cambio, una identidad puede ser asumida por muy diversos individuos, cuyo sistema de valores tenderá a coincidir, al menos en ciertas prioridades y significados, en todos los individuos que se identifiquen con tal identidad. Este proceso está disponible para cualquier individuo que tenga acceso a un sistema de descentralización, como lo es Internet.

La debilidad de la identidad propia ante la multiplicidad de identidades se plasma en el relativismo de los valores de la primera y en una ausencia de visión de futuro o de sentido de la existencia que consiga enraizar al individuo sobre sí mismo y sobre los procesos de los que forma parte en su vida cotidiana.

Así pues, el individuo tenderá a llenar ese vacío de identidad o de débil identidad, que cree poseer, relacionándose e integrándose en grupos o sectores con los que se identifique a través de la red². Por ejemplo, un aficionado a los videojuegos se sentirá respaldado y actualizado en sus preferencias lúdicas por servidores de red que le brindan páginas web, sitios virtuales, en los que puede sentirse parte de algo, y parte de una estructura que envuelve a muchísimos individuos sin importar sus identidades locales. Además, no sólo es posible encontrar en la red sitios que posibiliten espacios de significación para sus usuarios, sino que el usuario de la red se convierte en un «navegante» del ciberespacio.

De manera que, el espacio virtual supera el obstáculo de la distancia y trasciende al espacio físico o local, en cuanto a sentimientos, intereses, gustos y contactos se refiere. No sólo eso sino que también este espacio virtual permite al usuario realizar aquello que en el espacio geográfico o real puede estar prohibido. Por tanto, el espacio virtual supone una trasgresión y una ruptura del orden del espacio real, lo mismo ocurre con la identidad del «navegante» que puede adherirse a todo aquello que la identidad local le puede sancionar. Este espacio de la red es un espacio de permisibilidad que ayuda, así, a relativizar aún más ese espacio real y los

modos posibles de identidad que en él operan, comenzando por los propios valores locales. También, los valores que se promueven en muchos sitios de la red carecen de ningún control o supervisión con respecto a las formas axiológicas que conforman las identidades locales. Es el caso de redes pornográficas, pederastas o racistas, que operan en el espacio virtual y que son consideradas delictivas en los ámbitos locales por dónde se expande la red.

La estructuración de la identidad en el ciberespacio no puede explicarse únicamente con relación a las identidades locales, puesto que va más allá de todas ellas. Uno de los efectos más acusados de éste fenómeno es, sin duda, la superación del espacio-territorio, que conlleva la pérdida de todas las posibilidades de control que se puede ejercer dentro del espacio limitado, en contraposición a la enorme apertura y falta de control que significa el espacio virtual.

CONCLUSIÓN: LA IDENTIDAD DEL NUEVO *HOMO UNIVERSALIS*

La construcción de la identidad global ya es una realidad, más o menos determinable en función de las leyes del mercado y de la permisibilidad asentada sobre el relativismo de los valores, el cual se sustenta en la creciente fragilidad de las identidades locales. Sin embargo, también existen problemas globales, como el problema del medio ambiente, o el problema de las migraciones, que deben ser atendidos consecuentemente con unos sistemas de valores globales, que deben obedecer necesariamente a una nueva identidad de *homo universalis*, identidad que debe recuperar y sintetizar toda una época de cambio, como la actual, de igual manera a como se hizo, en su momento, en el Renacimiento. Lo que no se debe admitir es, que ante la debilidad de la identidad local y de todos los valores que en ella se engloban, se deje pasar cualquier valor/antivalor como lícito dentro de las nuevas identidades humanas. Ya que esto supondría una pérdida de las reglas mínimas en lo más fundamental, la cosmovisión que da sentido al ser humano actual, los valores. Lo que significaría una enorme carencia de visión de futuro respecto al progreso de la humanidad. Por lo tanto, no será aferrándonos a los espacios geográficos ni a las identidades-souvenir la mejor forma de conseguir una calidad de vida que nos permita sentirnos agentes y parte de la misma, de igual manera que tampoco podremos conseguir avanzar en el campo de los Derechos Humanos.

Ante esta situación de dicotomía entre lo local y lo global urge plantearse la elaboración de unos criterios válidos para definir la identidad actual sin que entren en colisión con los criterios de otros modelos de identidades.

Se hace perentorio trabajar en la enseñanza de las Ciencias Sociales con el trasfondo de un modelo de sociedad basado en una escala de valores, principal y fundamentalmente democráticos. Valores que sirvan de justificación y soporte al propio currículum de Ciencias Sociales, y por ende al de formación del profesorado de primaria y secundaria, porque de nada ser-

² Espinosa Brilla, Dina (2000). *La tolerancia en los videojuegos: una lectura con mapas axiológicos*. En prensa. Alicante, Universidad de Alicante.

viría enseñar Ciencias Sociales a nuestros alumnos si su aprendizaje no les ayuda a entender y mejorar el modelo de sociedad en el que viven.

BIBLIOGRAFÍA

- BARATA SALGUEIRO, T. (Eds.) (1992), *The Globalization of Consumption and Retail Places. L'internationalisation des espaces de commerce et de la consommation*. Lisboa, Universidad de Lisboa: Grupo de Estudos Cidade e Comércio.
- BECK, U. (1999), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- DÍEZ NICOLÁS, J. (1994), *Tendencias mundiales de cambio de valores sociales y políticos*. Madrid, Fundesco.
- ESPINOSA BRILLA, D. (2000), *La tolerancia en los videojuegos: una lectura con mapas axiológicos*. En prensa. Alicante, Universidad de Alicante.
- GOYANES, L. (1997), *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid, McGraw Hill.
- GUITIÁN AYNETO, C. (2000), La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales ¿Es viable una alternativa al modelo actual? En PAGÈS, ESTEPA y PRAVÉ (eds) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.
- KEARNEY, M. (1995), «The local and the Global: Anthropology of Globalisation and Transnationalism». *Annual Review of Anthropology*. American Anthropology Associations. Nº 24: 574-565.
- MITTELMAN, J. (2000), *The Globalization Syndrome. Transformations and Resistance*. Princeton, N.Y. Princeton University Press.
- OLIVÉ, L. (1999), *Multiculturalismo y pluralismo*. Barcelona, Paidós.
- RITZER, G. (1996), *La McDonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización de la vida cotidiana*. Barcelona, Ariel.
- SARTORI, G. (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- VATTIMO, G. (2000), *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona, Gedisa.
- VERA MUÑOZ, M. I.; ESPINOSA BRILLA, D. (1998), «De la geografía de la vida cotidiana a la axiología de lo cotidiano». *Educación y geografía*. Alicante, Asociación de Geógrafos Españoles. 477-485
- (1999), «Evaluación inicial de los valores a través de los mapas axiológicos». *Ágora del Profesorat* 99. Alicante/Valencia, Generalitat Valenciana. 92-69.
- (2000), «Ensayo sobre mapa axiológico». PAGÈS i BLANCH, et al. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado en Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 371-381.
- (2000), «Educación para la igualdad... sin valores latentes». En prensa: *Publicación en homenaje del Profesor de Vera Ferre*. Alicante, Universidad de Alicante: Facultad de Educación.

LA CIUDAD COMO IDENTIDAD TERRITORIAL: LA DELIMITACIÓN DEL «TERRITORIO VIRTUAL» URBANO

Jesús Ángel Valverde Ortega

Universidad de Valladolid. Iber@sdcs.uva.es

El territorio de la ciudad está adquiriendo cada vez mayor extensión e importancia, pero no es solo un territorio físico, sino además virtual: el mundo de la comunicación, las finanzas, las grandes infraestructuras, el mundo de la cultura, de la moda, de los tipos de música, el territorio de internautas, del correo electrónico, de las tribus urbanas... Es la imagen casi mágica del territorio urbano, y en ese territorio virtual viven los ciudadanos que se identifican con esos valores y que despersonalizan y homogeneizan su modo de vida. A través de un cuestionario aplicado a los alumnos de Formación Inicial de Maestros hemos detectado el grado de identidad que sienten hacia su territorio, a su lugar de origen y al conjunto de valores e imágenes que les identifican, con el objeto de definir los contenidos que deben incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudad.

Cuando todo esto dicho sobre las ciudades
y culminado el último análisis de su improbable futuro,
quedará en el aire sin respuesta
la única pregunta relevante en este contexto
¿Puede el hombre aclimatarse en una
burbuja desvinculada de la naturaleza?
Ricardo Bofill

Unir los valores sociales y culturales de un territorio con los ciudadanos que en él viven resulta cada vez más difícil, toda vez que en las actitudes de la vida cotidiana se entremezclan diferentes modos de vida, formas y tipos de valores sociales, e incluso identidades familiares y creencias diferentes. El territorio y el soporte físico que rodea a los habitantes de ese lugar está

cada vez más alejado de aquello que les permita identificar su medio con los valores que en el mismo existen.

Desde la Geografía se han identificado y señalado los diferentes espacios y territorios en los que vive el hombre. Desde estos, donde cada vez más lo rural se parece a lo urbano y a lo industrial, las diferenciaciones espaciales son difíciles de distinguir. La tendencia a uniformizar actitudes, valores, modos de vida y distribuciones es creciente. Por eso parecen menos reconocibles las identidades diferenciadoras, sobre todo en la ciudad. «*Si la ciudad disuelve las diferencias humanas a escala etnológica, tribal o familiar y, por lo tanto, las relaciones sociales en las cuales las diferencias tienen, por así decir, nombre y apellidos, no lo hace mediante la disolución de toda diferencia, sino a través de la sustitución de aquellas por diferencias de carácter sociológico*».¹

La realidad social está cada vez más impregnada de modas, estilos, tipos de músicas, mundos de la comunicación, realidades virtuales, pero también de enfermedades, hambres y catástrofes naturales que parecen uniformizar las relaciones humanas.

Se puede señalar, así, una tendencia a la identidad global. La palabra global y la idea de globalización impregnan hoy en día todos los ámbitos de la cultura, de la economía y los modos de vida, por eso resulta difícil transmitir valores tradicionales, cultura del pasado, lengua, nacionalidad y territorio diferenciado.

La Telépolis que nos anuncia Javier Echevarrieta, la Ciudad Global de J. Friedman o de A.D. King, el Espacio Global de Milton Santos, la Colmena Humana de E. Morgan y la Ciudad Informativa de M. Castells, la Aldea Global de Mac Luhan y la Metrópolis de Emery Jones o la cinematográfica son ya un hecho; emergiendo entre todos estos conceptos, y acaso como una nueva profecía para el siglo XXI, aparece la Red, o la Red de Redes, Internet, acaso la ciudad virtual del futuro. «*La economía informativa y global circula a través de una red que coordina, compite y produce en torno a los servicios avanzados: finanzas, seguros, inmobiliarias, consultorías, servicios legales, publicidad, diseño, mercadotecnia, relaciones públicas, seguridad, información y gestión, I+D e innovación científica y tecnológica*».²

Ahora bien, frente a esta realidad que estamos citando, aparecen otras en clara retirada: es la pérdida de influencia de lo «natural» y lo «rural»; en el mundo actual resulta difícil establecer identidades territoriales de países, regiones, comarcas, e incluso reconocer otras realidades como la de Nación, País o Estado, reconocer lo global, lo mundial y lo universal resulta más fácil. «*Actualmente, con la internacionalización de las técnicas de la producción y*

¹ HUERGA MELCÓN, Pablo. «La ciudad y la globalización. Apuntes para una teoría materialista de la ciudad». *Revista Abaco*. Nº 23. Gijón (Asturias). 2ª Epoca. Año 2000. Página 55.

² ESTÉVEZ, Xerardo. «La ciudad orientada». *Revista Abaco*. Nº 23. Gijón (Asturias). 2ª Epoca. Año 2000. Página 19.

del producto, del capital y del trabajo, de las modas y del consumo, la mundialización de las relaciones sociales de todo tipo (económicas, financieras, políticas...) es la garantía de universalidad que permite comprender cada fracción del espacio mundial en función del espacio global».³

EL MEDIO URBANO, UN NUEVO ESPACIO PARA RECONOCER

La ciudad y los urbanitas que en ella viven están alcanzando, cada vez más, un papel importante dentro del planeta Tierra, tanto desde el punto de vista numérico, como en la actividad económica o en la actividad socio-cultural, y en la actividad política. Es el lugar de las libertades y las oportunidades «*Mito o realidad, la ciudad aparece como un lugar de oportunidades, de iniciativas, en el que se incluyen también las libertades individuales y colectivas. Es el lugar de la privacidad pero también el de la participación pública*».⁴

Las perspectivas demográficas del año 2005 son que, un 72% de la población del mundo viva en el Medio Urbano y en las ciudades. La Comunidad Económica Europea es la parte del mundo donde las ciudades son más numerosas y donde se agrupa un mayor número de población sobre un menor territorio: más de 7 habitantes de cada 10 son ciudadanos o viven en ciudades. Existen países como Bélgica, Holanda o Luxemburgo donde más del 90% de la población es urbana.

En España se está experimentando el mismo proceso. El índice de concentración urbana continúa aumentando, lo que refleja un mayor crecimiento de las zonas urbanas y la pérdida de densidad en la mayor parte del territorio. Los datos son significativos: «*El conjunto de municipios que no superan los 10.000 habitantes ocupa más de los 4/5 partes de la superficie nacional y contiene 1/4 parte de la población. La densidad de este 80% del territorio nacional es de tan sólo 23'6 habitantes/km². Por el extremo opuesto, es también un claro exponente de la concentración espacial el que las ciudades de más de 100.000 habitantes agrupan el 43% de la población nacional en una extensión inferior al 3% del territorio*».⁵

Después de la aceleración de los años 1970 y 1980, y la ralentización de los años 1990 de los procesos de crecimiento urbano, éste es uno de los datos más significativos en el momento actual, que nos permite anticipar que el espacio global urbano español está adquiriendo una dimensión espacial importante.

³ MILTON, Santos. *Metamorfosis del espacio habitado*. Editorial Oikos-Tau. Barcelona, 1966. Página 32.

⁴ BORJA, J. «La ciudad como pedagogía». *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Nº 278. Marzo de 1999.

⁵ ANGULO VINUESA, J. «El crecimiento de la población y los desequilibrios en la distribución espacial. En *Dinámica de la población en España*. Editorial Síntesis. Madrid, 1997. Página 307.

Al margen de una más ajustada definición de los conceptos de «Medio Urbano» y de «Ciudad», y aplicando criterios de tamaño, de uso, de actividades o de funciones, podemos afirmar que éste se caracteriza por altas densidades de población, un importante consumo de materia y energía —lejos de cualquier equilibrio ecológico— y una ocupación indiscriminada del espacio, con los consiguientes impactos ambientales, fuertes y nocivos niveles de contaminación. Pero es que, además, se han desarrollado pautas culturales y valores sociales que tienden a ser homogéneos y hegemónicos en todo el planeta: ausencia o escasez de vida social, parquedad y nula variedad en el modo de vida, monotonía visual y corta perspectiva de futuro, y falta de identificación social, son rasgos que definen cada vez más la vida urbana. «*En la ciudad del diálogo, del conocimiento, la educación y la cultura, de la instantaneidad de la comunicación, de las informaciones anida, sin embargo, la incompreensión, la violencia, el conflicto. Las dos caras de la misma moneda, la repetición permanente de Jano, el antiguo y viejo dios que sigue acompañándonos. Murallas de silencio, valladares de soledad, crispaciones amontonadas, insatisfacciones, son la cohorte que acompaña a los ciudadanos, a los urbanícolas*».⁶

Las ciudades, por su tamaño y por el conjunto de entidades empresariales y financieras que albergan, se han convertido en centros de poder y control económico que superan el espacio estatal. «*La naturaleza multidimensional de las ciudades mundiales como entornos distintivos y centros de autoridad, plantea otra incertidumbre: la de la homogeneidad de las ciudades mundiales como género de área metropolitana*».⁷

Las formas de creación, comunicación y desarrollo urbano nos llevan, así, cada vez más al metropolitanismo global y la extensión universal de los valores urbanos, valores que muchas veces nos resulta difícil identificar en relación con los urbanitas y su territorio.

Las condiciones materiales influyen cada vez menos en la definición de estos valores, y son más consecuencia del modo de vida impuesto por un mundo artificial que de la impronta que deja el Medio Natural y sus elementos.

En estas circunstancias, resulta complejo relacionar valores naturales y territoriales con valores sociales, es decir, definir territorios y grupos sociales con identidad propia.

IDENTIFICARSE CON EL TERRITORIO: VALORAR EL ESPACIO URBANO

Dentro del Proyecto de Investigación que se está desarrollando en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre «Ciudad Educativa: Recursos para la enseñanza-aprendi-

⁶ PÉREZ CASADO, R. *El miedo a la ciudad*. Editorial Hiperión. Valencia, 1987.

⁷ KNOX, L. Paul. «Ciudades mundiales en un sistema mundial». En *Debats. «La ciudad: Arquitectura, historia y vanguardia»*. N.ºs 62-63. Diputación de Valencia. Valencia, 1998.

zaje de la ciudad», se ha realizado una encuesta de carácter longitudinal efectuada a los alumnos de Tercer Curso de la Especialidad de Primaria, los cuales formalizaban un Cuestionario sobre identificación de conceptos, localización de territorios e identidad de valores. Dicho Cuestionario consta de 22 ítems y está estructurado en tres *bloques temáticos*.

- Identificación y formación de conceptos en relación con el Medio Urbano.
- Identidad del territorio y su localización.
- Reconocimiento de valores.

Las *características técnicas* del Cuestionario son las siguientes:

–Alumnos de Tercer Curso de la Especialidad de Primaria de la Facultad de Educación de Valladolid.

–Número de alumnos encuestados: 110.

–Edad de los alumnos: 21-24 años.

–Género de los alumnos: 76% mujeres y 24% varones.

–Origen locacional de los encuestados:

- 36% viven en el centro de la ciudad y en la denominada periferia interna de Valladolid (Barrios antiguos).
- 42% viven en la periferia externa:
 - De los cuales un 68% viven en barrios obreros.
 - Un 25% en polígonos nuevos de reciente construcción.
 - Un 7% viven en polígonos de viviendas unifamiliares.
- 20% viven en residencias, pisos, colegios mayores y tienen su origen en pueblo medianos, pequeños u otras localidades de Castilla y León, y son no residentes.
- 2% son de pueblos cercanos a Valladolid.

El objetivo de este cuestionario es fijar una serie de conceptos y actitudes respecto a definiciones y valores del Medio Urbano y, por lo tanto, conseguir una mayor aproximación a aquellos que puedan configurar los contenidos de ciudad en posibles catálogos de recursos.

Dentro del *primer bloque temático*, y respecto a identificación de conceptos, se incluyen algunos como los de «barrio», «ciudad», «distrito», «localidad», «pueblo», «aglomeración», «connurbación», «metrópoli», «vecino»...

En el *segundo bloque temático* se incluyen ocho preguntas, entre las cuales hemos analizado para el objeto de nuestra comunicación las siguientes:

- Ítem N.º 5. *Identifica el lugar donde vives como un barrio, un pueblo o una ciudad.*
- Ítem N.º 7. *¿Indica en qué se diferencia el lugar donde vives, del entorno que le rodea de un modo claro?*

- En el tipo de viviendas y servicios.
- En la gente que vive en él.
- En nada.

–Item Nº 9. *¿Te identificas como habitante de tu barrio, de tu ciudad, de tu pueblo o de tu Comunidad Autónoma? Jerarquiza la respuesta.*

–Item Nº 11. *Clasifica por orden tu percepción de pertenencia a:*

- Tu barrio.
- Tu ciudad.
- Tu pueblo.
- Tu Comunidad Autónoma.

En el *tercer bloque temático* del cuestionario se intenta conocer el grado de prevalencia y conocimiento de los valores ambientales, sociales y culturales, así como la perspectiva de los ciudadanos respecto al lugar donde viven y la imagen que del mismo tienen. La clasificación de los valores que hemos señalado es la siguiente:

–Valores sociales generales (Paz, trabajo, seguridad, solidaridad).

–Valores sociales concretos del lugar (Relaciones vecinales, trabajo asociativo, ayuda mutua).

–Valores ambientales (No contaminación, reciclaje de basuras, limpieza, zonas verdes).

–Valores de ámbito rural (Sosiego, silencio, aire limpio, paz, tranquilidad).

–La negación de un valor implica la existencia de un problema o una situación crítica como la de: Violencia, paro, inseguridad. . .

Para el objeto de nuestra comunicación reseñamos las siguientes preguntas como más significativas:

–Item Nº 13. *Del ciudadano que vive en tu barrio dirías que es insolidario, violento, poco comunicativo e independiente. Ordena y jerarquiza las respuestas.*

–Item Nº 14. *Del ciudadano que vive en tu barrio dirías que es participativo, pacífico, comunicativo, solidario y de carácter asociativo. Ordena y jerarquiza las respuestas.*

–Item Nº 15. *¿Crees que una mayoría de ciudadanos de tu entorno participa en la vida de las asociaciones que existen en tu zona? Razona la respuesta.*

–Item Nº 18. *De tu propia experiencia y de la experiencia que has tenido en tus prácticas, ¿te parece que desde la labor del profesor de Primaria se transmiten valores de solidaridad y participación a los niños?*

–Item Nº 20. *¿Qué lugares de tu zona o barrio son los más identificativos del mismo por su localización y significado?*

–Item Nº 22. *¿Crees que influye el uso de las nuevas tecnologías (televisión, informática, Internet) en la forma de valorar la ciudad como lugar de comunicación?*

Varias son las conclusiones a las que se ha llegado una vez tabuladas las respuestas y ordenados los resultados. Tomando como criterio el origen locacional de los alumnos se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Primer grupo. Alumnos cuyo origen locacional se corresponde con la denominada *periferia externa*, es decir, *cinturón de barrios obreros*, bien de la construcción o bien de la industria. Pertenecen a las zonas donde se instalaron los inmigrantes que llegaron entre los años 1950 y 1970 a Valladolid. Son barrios donde se gestaron las primeras reivindicaciones obreras, ciudadanas y antifranquistas. Adquieren conciencia de barrio en función de sus reivindicaciones de mejoras sociales, políticas y de infraestructuras y servicios.

En estos barrios (Pajarillos, Rondilla, Delicias, Victoria, La Rubia) se ha adquirido una conciencia de barrio por exclusión respecto al centro. Existe así un reconocimiento de pertenencia a un espacio y a un territorio. La mayoría de los alumnos se identifican, en primer lugar, con su barrio, luego con su ciudad y, por último, con su Comunidad Autónoma. Por esa razón, también definen mejor conceptos como «barrio», «distrito» y «ciudad». Se identifican con valores urbanos de carácter social y mejoras ciudadanas. Indican que en otras partes de la ciudad sí existen problemas urbanos, pero no en su barrio.

Un porcentaje pequeño de estos alumnos (11%) *viven en barrios nuevos*, consecuencia de la expansión de los años 80 y 90 (Parquesol, Huerta del Rey o Covaresa). Estos alumnos se sienten más habitantes de su ciudad, luego de su Comunidad Autónoma y hacen más hincapié en los valores existentes en su lugar de residencia (valores de carácter general, valores ambientales) que en los valores que se pueden detectar en un barrio de exclusión. En estos barrios residenciales de reciente construcción existe una mayor uniformidad en la imagen de su propio lugar.

Segundo grupo. Los alumnos que viven en el centro y en la periferia interna (barrios antiguos) tienen un sentido identificador, primero con su ciudad y luego con su Comunidad Autónoma. Las razones que exponen para esta preferencia respecto a su Comunidad Autónoma hacen referencia a un sentido claro de exclusión y diferencia respecto a otros territorios o países. Apenas conocen y definen con exactitud el significado y expresión de conceptos como «barrio» o «localidad». Su imagen de la ciudad –el centro– es más variada, con un sentido más preciso de los lugares centrales. Su prevalencia de valores se fija más en los aspectos ambientales y en los aspectos perceptivos, y menos en los valores sociales de carácter concreto y general.

Tercer grupo. Estos alumnos se incluirían dentro de los denominados «no residentes». Su preferencia de pertenencia se sitúa siempre en su localidad de origen, bien sea su pueblo o su ciudad próxima (Palencia, Ponferrada, Aranda de Duero. . .). Sólo un 2% de este grupo cita a Valladolid ciudad, en la que estudia, como lugar de pertenencia. *«Donde uno reside no es necesariamente donde uno vive. Muchas veces la gente de las ciudades reside en un lugar, mientras que las gentes de los pueblos viven en su Medio».*

En cuanto a identidades territoriales y su jerarquía, establecen una prioridad en su localidad y provincia de origen y, posteriormente, la Comunidad Autónoma. Identifican conceptos

Cuadro N° 1. Aspectos de Identificación Urbana

	IDENTIFICACIÓN Y FORMACIÓN DE CONCEPTOS	IDENTIFICACIÓN Y JERARQUIZACIÓN DE TERRITORIOS DE PERTENENCIA	IDENTIFICACIÓN DE VALORES, PERCEPCIONES E IMÁGENES
Alumnos de la periferia externa - Barrios obreros	Bien ordenados e identificados los conceptos: 1. Barrio. 2. Distrito. 3. Ciudad. 4. Aglomeración	Se sienten identificados con: 1. Su barrio. 2. Su ciudad. 3. Su Comunidad Autónoma.	Tienen como valores propios: —De carácter social concreto. —De carácter ambiental.
Alumnos de la periferia interna y centro de la ciudad	Bien: 1. Ciudad. 2. Aglomeración. 3. Pueblo.	Se sienten identificados con: 1. Su ciudad. 2. Su Comunidad Autónoma.	Reconocen la existencia: —De valores sociales generales. —De valores ambientales.
Alumnos no residentes con origen en pueblos y localidades de Castilla y León.	Bien: 1. Pueblo. 2. Localidad. 3. Región. 4. Comunidad Autónoma.	Se sienten identificados con: 1. Su pueblo. 2. Su ciudad de segundo orden.	Su provincia. Reconocen: —Los valores rurales. —Los valores ambientales. —Los valores sociales.

como «localidad» o «pueblo» y tienen una visión de valor excluyente entre los conceptos de las áreas rurales y los específicos de las áreas urbanas.

Su identificación con el lugar se organiza entre los hitos de los itinerarios urbanos y los propios de los lugares territoriales.

En conclusión, en todas las respuestas respecto a las identidades territoriales y en la formación de conceptos, prima lo local y lo provincial frente a lo regional o propio de la Comunidad Autónoma. Respecto a los valores, existe una mayor identificación con valores sociales concretos en los barrios, y generales en el centro y con valores locales frente a los valores de la ciudad en los alumnos «no residentes».

Además, existe una mejor identificación con la imagen concreta de lo local cuanto mayor sea la proximidad en el origen de esas imágenes. Quedan muy relegados los denominados valores tradicionales y los valores autonómicos y regionales. La ciudad adquiere así un papel homogeneizador, con valores propios e identificables con cualquier Medio Urbano.

Pese a ser resultados parciales en una encuesta longitudinal, nos sirven para ratificar los argumentos que hemos desplegado en la primera parte de nuestra disertación: la *dificultad* de vincular identidades, espacios y valores más allá de lo local y de lo urbano, la *existencia* de identidades cada vez más vinculadas a lo local y homogeneizador propio de lo urbano, al margen de lo tradicional como herencia de un pasado, la creciente *importancia* que va adquiriendo el «territorio virtual» creado por las nuevas tecnologías de la imagen y la informática en la generalización de valores de carácter «global». «Las posibles delimitaciones que se propongan en la nueva ciudad ya no estarán basadas en la distinción entre interior, frontera y exterior, sino en estructuras reticulares, arborescentes... Sin perjuicio de que en la inmensa complejidad venidera podamos llegar a distinguir nuevas formas de identificación y de clasificación».⁸

El término «globalización» adquiere así un mayor valor vinculado a los «territorios virtuales» y a la defensa de valores generalizables: moda, música, mass-media (3M). «La Ciberpolis, la Telépolis, la Ciudad Global no son más que metáforas hiperbólicas de un pesimismo u optimismo infernal acerca del proceso económico de la globalización, que impone el desarrollo del capitalismo... En la medida en que aumenta la semejanza distributiva entre ciudades».⁹

La mayor parte de estas reflexiones que hemos efectuado nos lleva a pensar sobre los contenidos que estamos enseñando a nuestros alumnos en relación con el Medio y, en particular, con el Medio Urbano, así como lo anticuado y obsoleto que puede resultar la enseñanza-aprendizaje de determinados conceptos, que han dejado de tener vigencia y plasmación real, y que necesariamente lleva a reconsiderar a determinadas disciplinas el propio contenido de su discurso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO VINUESA, J. (1997), «El crecimiento de la población y los desequilibrios en la distribución espacial». *En Dinámica de la población en España*. Madrid, Síntesis.
- BOFILL, R. (1992), *La ciudad del Arquitecto*. Barcelona. Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

⁸ ECHEWARRIETA, J. *Telépolis*. Editorial Destino. Barcelona, 2000. Página 19.

⁹ HUERGA MELCÓN, Pablo. «La ciudad y la globalización. Apuntes para una teoría materialista de la ciudad». *Revista Abaco*. N° 23. Gijón (Asturias). 2ª Epoca. Año 2000. Página 61.

- BORJA, J. (1999), «La ciudad como pedagogía». *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Nº 278.
- ECHEVARRIETA, J. (2000), *Telópolis*. Barcelona. Editorial Destino.
- ESTEVEZ, Xerardo (2000), «La ciudad orientada». *Revista Abaco*. Nº 23. Gijón (Asturias). 2ª Epoca
- HUERGA MELCÓN, Pablo (2000), «La ciudad y la globalización. Apuntes para una teoría materialista de la ciudad». *Revista Abaco*. Nº 23.
- KNOX, L. Paul (1998), «Ciudades mundiales en un sistema mundial». En *Debats. «La ciudad: Arquitectura, historia y vanguardia»*. Nºs 62-63. Diputación de Valencia.
- MILTON, Santos (1966), *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona. Oikos-Tau.
- PÉREZ CASADO, R. (1987), *El miedo a la ciudad*. Valencia. Editorial Hiperión.

LO LOCAL Y LO GLOBAL COMO DIMENSIONES DE LA PROBLEMÁTICA URBANA. APORTACIONES EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla
ffgarcia@cica.es

Partiendo del supuesto de que los problemas sociales y ambientales deben ser un referente básico para la determinación del conocimiento escolar, se realiza un análisis general del fenómeno urbano en el mundo, destacando que la problemática social y ambiental que afecta al medio urbano ha de ser entendida desde la interacción de lo global y lo local. Del análisis anterior se derivan algunas aportaciones para orientar la elaboración de propuestas de conocimiento escolar sobre el medio urbano.

* * * *

Cualquier proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales que pretenda ser realmente educativo tendría que tomar en consideración los problemas ambientales que afectan a nuestro mundo, problemas que, en su raíces, son sociales, pues sociales son las causas que los generan. Por lo demás, muchos de los problemas sociales y ambientales («socioambientales» les podríamos denominar) se hallan vinculados a la expansión del fenómeno urbano que caracteriza la actual dinámica mundial, de forma que esa problemática urbana presenta una dimensión mundial («global», como se le ha dado en llamar). ¿Tiene, entonces, sentido trabajar la problemática social y ambiental urbana en propuestas educativas que, obligadamente, han de ser contextualizadas y próximas a los alumnos (sobre todo tratándose de la enseñanza obligatoria)? Dicho de otra manera, ¿se puede compatibilizar la dimensión global y la dimensión local en el tratamiento de los problemas urbanos como conocimiento escolar?

En las reflexiones que siguen, mantengo como hipótesis de trabajo que lo local y lo global constituyen dos dimensiones de análisis de la problemática urbana que no sólo son compatibles sino que dotan de una mayor potencialidad educativa al conocimiento escolar relativo a dicha problemática. Para desarrollar esta idea —cuestión central de la comunicación— partiré de la consideración de la problemática socioambiental como referente importante del conocimiento escolar y concluiré realizando algunas aportaciones en relación con propuestas de conocimiento escolar sobre el medio urbano, que puedan ser utilizadas por el profesorado.

1. LA PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL COMO REFERENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

El tratamiento de los problemas sociales y ambientales en la escuela cobra verdadero sentido educativo cuando se realiza en el marco, más general, de la determinación y construcción del conocimiento escolar, asunto que concita algunas de las más interesantes cuestiones que afectan hoy al debate didáctico (GARCÍA DÍAZ, 1998), como las relaciones entre el conocimiento escolar, el conocimiento científico-disciplinar y el conocimiento cotidiano o la posibilidad de transición de un tipo de conocimiento a otro o de un tipo de contexto (como es el escolar) a otro (el cotidiano). Desde la perspectiva del conocimiento escolar, tal como lo concebimos en el *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela*, del Proyecto IRES¹, la *problemática socioambiental* constituye un referente básico para la determinación de ese conocimiento, junto con otros referentes, cuales son: las aportaciones de diversos campos del *conocimiento socialmente organizado* (conocimiento científico y, en general, los diversos tipos de conocimiento formalizado); el *conocimiento ordinario* (que constituye, por lo demás, un componente fundamental de las concepciones de los alumnos); y lo que denominamos *conocimiento metadisciplinar* (una especie de cosmovisión que orientaría todo el proceso de determinación y construcción del conocimiento escolar).

Lo que aquí se plantea no es la traslación mecánica a la escuela del conocimiento científico elaborado en relación con los problemas ambientales, ni tampoco la mera discusión en el contexto escolar de la concepción cotidiana de dichos problemas, sino un verdadero proceso de reelaboración de distintas aportaciones que pueda dar lugar a propuestas de conocimiento de características peculiares (por su génesis, por el contexto en que se trabajan, por la forma

¹ El Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*) es un amplio y abierto «programa de investigación educativa» en el que desarrollan su trabajo distintos grupos que toman como referencia básica un modelo didáctico de carácter alternativo: el *Modelo de Investigación en la Escuela*. Una caracterización general de dicho proyecto se puede consultar en GARCÍA PÉREZ y PORLÁN, 2000; sobre los planteamientos específicos del proyecto IRES en el área de Ciencias Sociales puede consultarse MERCHÁN y GARCÍA PÉREZ, 1994 y GARCÍA PÉREZ y MERCHÁN, 1998.

de trabajarse, por su carácter funcional, etc.): el *conocimiento escolar*. Consideramos, en ese sentido, que la educación escolar debe pretender, fundamentalmente, el *enriquecimiento y complejización del pensamiento de los alumnos*, en interacción con otros tipos de conocimiento, hacia modelos más potentes que les permitan comprender e intervenir más adecuadamente en la problemática socioambiental de nuestro mundo, lo que es, por lo demás, meta irrenunciable de toda educación comprometida (PORLÁN, 1993; GARCÍA DÍAZ, 1998).

Según lo dicho, la problemática socioambiental constituye un referente básico a la hora de determinar (y, por tanto, de elaborar) el conocimiento escolar que consideramos deseable. Pero, además, dicha problemática puede funcionar como eje estructurador de las propuestas de organización de ese conocimiento (en definitiva, de los diseños de las unidades didácticas y materiales de trabajo). De hecho, la organización de las propuestas escolares en torno a problemas sociales relevantes —y lo son, desde luego, los problemas ambientales— es una alternativa frecuente en proyectos didácticos innovadores². Ello supone poner a las disciplinas al servicio de los fines educativos, de forma que serían los problemas sociales los que deberían ser objeto de enseñanza y no el conocimiento disciplinar legado por las tradiciones académicas. Es éste un planteamiento educativo más abierto y lleno de posibilidades (por tanto más complejo), que permite tanto al profesor como a los alumnos ir construyendo el conocimiento en la interacción, y permite, asimismo, abordar de otra manera los contenidos del currículum oficial, en cuanto que la incorporación de esos contenidos a un proyecto determinado sería como una integración secuenciada de los mismos en torno a los diversos problemas que constituyen los objetos de estudio de dicho proyecto. En todo caso, desde la perspectiva del conocimiento escolar, resulta indispensable que los problemas trabajados, sin dejar de ser problemas sociales relevantes lleguen a ser problemas escolares relevantes, pues de poco servirían nuestras buenas intenciones educativas si los alumnos y alumnas no llegan a asumir, de alguna manera, esos problemas que les proponemos para trabajar³.

2. LA INTERACCIÓN DE LAS DIMENSIONES LOCAL Y GLOBAL EN LA COMPRESIÓN DE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL Y AMBIENTAL URBANA

El fenómeno de expansión urbana, y la problemática socioambiental que conlleva, se enmarca en el actual proceso, más general, de globalización, que afecta no sólo a la econo-

² Como ejemplificación de algunos proyectos organizados en torno a problemas puede consultarse el nº 61 (junio de 1997) de la revista *Aula de Innovación Educativa*. La fundamentación de diversos proyectos curriculares en torno a problemas puede verse, asimismo, en Grupo Ínsula Barataria, 1994.

³ Sobre el planteamiento de problemas desde la perspectiva del Proyecto IRES, puede consultarse, como aproximación general, GARCÍA DÍAZ y GARCÍA PÉREZ, 1989, y aplicado a los proyectos de Ciencias Sociales, MERCHÁN y GARCÍA PÉREZ, 1997 y GARCÍA PÉREZ y MERCHÁN, 1998.

mía, sino a la cultura y a otros aspectos de la realidad mundial. Pero, al mismo tiempo, hoy más que nunca, los problemas son también locales, en el sentido de que afectan a espacios (y a sectores sociales) determinados que, por efecto de la dinámica globalizadora, los están sufriendo bajo nuevas modalidades de discriminación. Así, la problemática urbana se nos presenta hoy como una realidad compleja, con nuevas formas y dimensiones, lo que constituye un verdadero reto no sólo para aquellos campos del conocimiento que se ocupan del estudio del medio urbano sino también para la enseñanza, si es que realmente pretendemos la formación de ciudadanos con una visión crítica y no simplificadora. De ahí la razón de postular la problemática social y ambiental como un referente importante en la elaboración de propuestas de conocimiento escolar. La problemática socioambiental urbana es educativamente relevante, ante todo, porque vivimos en «un mundo urbano»⁴. Por otra parte, en las ciudades no sólo se concentra en la actualidad la mayor parte de la población de muchos países, sino, sobre todo, la mayor parte de la actividad económica; las ciudades son las fuerzas motrices del desarrollo económico y social, y a la urbanización suele asociarse una situación de mayores ingresos, mejores condiciones sanitarias, mayor cultura y un aumento en la calidad de vida. Pero estos «beneficios» de la urbanización llevan aparejados también perjuicios ambientales y sociales (desde el acceso restringido al agua potable hasta las emisiones de gases de efecto invernadero, pasando por la contaminación urbana), de tal forma que se puede decir, asimismo, que en el medio urbano se están dirimiendo en la actualidad algunas de las batallas que podemos considerar decisivas en relación con el medio ambiente. Por lo demás, en el actual sistema mundial, parece fuera de duda que las áreas rurales también formarán parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación organizado a partir de los centros urbanos; así que lo rural también tiene, en ese sentido, una lógica urbana (BORJA Y CASTELLS, 1997; BAIGORRI, 1999).

Y esto es tanto más así cuanto que otros dos fenómenos, que también se están dando, junto con la *urbanización generalizada*, cuales son la *informatización* (el proceso masivo de expansión de las tecnologías de la información por, prácticamente, todo el planeta) y la *globalización*, plantean la posible desaparición de las ciudades como forma territorial de organización (CASTELLS, 1994; ECHEVERRÍA, 1994 y 1999; BORJA Y CASTELLS, 1997). En efecto, la expansión de las nuevas tecnologías de la información está permitiendo la articulación de pro-

⁴ En ese mundo la expansión de la urbanización es imparable: en 1975 poco más de un tercio de la población mundial vivía en zonas consideradas «urbanas», mientras que las previsiones para el año 2025 muestran que la población urbana habrá alcanzado casi los dos tercios de la total; por lo demás el cambio más rápido en el crecimiento urbano se está dando en el mundo en vías de desarrollo, en el que la población urbana crece a un ritmo anual del 3,5%; pero lo que, en todo caso, no tiene precedentes es la escala a la que, en estos momentos, se está operando el cambio, especialmente visible en las denominadas «megaciudades», trátase de Tokio, Nueva York, Ciudad de México, Sao Paulo o Bombay (Instituto de Recursos Mundiales, 1998).

cesos sociales a distancia, ya sea en las áreas metropolitanas, entre las regiones o entre los continentes, en definitiva la informatización del planeta, lo que constituye un cambio radical de paradigma tecnológico, una transformación comparable a la que representó la revolución industrial. Por otra parte, la globalización de la economía hace que la riqueza de las naciones, de las empresas y de los individuos dependan de movimientos de capital, de cadenas de producción y distribución y de unidades de gestión que se hallan interrelacionadas en el conjunto de la Tierra, lo que lleva a que la especificidad de un determinado territorio pierda su sentido como unidad de producción y de consumo (BORJA Y CASTELLS, 1997). La globalización define, pues, «una estructura de relaciones económicas que abarca todo el planeta, en la que las condiciones de vida de una localidad están influenciadas por las relaciones económicas que ésta mantiene con el resto del globo y por las relaciones económicas que se mantienen en el resto del planeta sin la consideración de esta localidad» (ALGABA Y AZEVEDO, 1997, 1). Para Milton Santos la globalización constituye «el estadio supremo de la internacionalización, la introducción en el *sistema-mundo* de todos los lugares y de todos los individuos, aunque en diversos grados; en este sentido, con la unificación del planeta, la Tierra se convierte en un solo y único *mundo* y se asiste a una refundación de la *tierra como totalidad*» (SANTOS, 1993, 69; resaltado en el original).

A esta economía global se la puede considerar una «economía informacional» en el sentido de que la generación y procesamiento estratégico de información se han convertido en los factores esenciales de productividad y competitividad. Hemos entrado, pues, en un nuevo tipo de sociedad, «la sociedad de flujos» o «sociedad red» (CASTELLS, 1994 y 1996), una sociedad en la que la base material de todos los procesos está hecha de flujos, en la que el poder y la riqueza están organizados en redes globales por las que circulan flujos de información, flujos, por lo demás, asimétricos y que reflejan las relaciones de poder. Ahora bien, no habría que perder de vista que en las sociedades actuales no todo son flujos; hay otra dinámica, que se está desarrollando en reacción al sistema de flujos globales: es la afirmación de la identidad, histórica o reconstruida, que se expresa muchas veces en términos, incluso, de, «fundamentalismo concreto» frente a «globalización abstracta»; un resultado de estos procesos contradictorios es la «crisis de los estados nacionales» y la paralela «emergencia de los gobiernos locales y regionales», en todo el mundo. En efecto, los tradicionales «estados nacionales», por un lado —con una organización demasiado rígida para adaptarse a los cambios constantes del sistema mundial—, no tienen competencias suficientes para controlar los flujos globales, y, por otro, están siendo deslegitimados por la pluralidad de identidades territoriales y culturales que no quieren ser representadas por dichos estados y aspiran a representarse más a sí mismas; estas «entidades locales» son entidades más flexibles, unidas al terreno de sus identidades, y quizás más capaces de una adaptación continua a la «geometría variable de los flujos de poder» (BORJA Y CASTELLS, 1997, 31).

En este contexto, por tanto, las ciudades, al mismo tiempo que se sitúan en la economía global, deben también integrar y estructurar a su sociedad local: «local» y «global» serían, en ese sentido, conceptos complementarios, no antagónicos. De hecho, el término «glocalización» (malsonante, aunque sugerente, contracción de *globalización* y *localización*), ha sido «inventado» para destacar la articulación de lo global y lo local. Esta noción se aplica hoy tanto a la economía (la ciudad como medio económico adecuado para la optimización de sinergias) como a la cultura (las identidades locales y su relación dialéctica con el universalismo informacional de base mediática); en este caso, la «glocalización» supone enfatizar el ámbito urbano y el papel gestor-coordinador-promotor de los gobiernos locales para poner en práctica políticas que tengan en cuenta unos referentes globales y que tomen posición respecto a ellos; en síntesis: «globalización más proximidad» (cfr. BORJA y CASTELLS, ob. cit.). Lo «local», como se está viendo, cobra en esta estructura conceptual un nuevo significado y un nuevo valor.

Por lo demás, la expansión de este nuevo modelo urbano global no ha supuesto cambios decisivos en determinadas constantes, que permanecen bajo formas diferentes. Así, se siguen reproduciendo en nuestras ciudades «las divisiones sociales», con reflejo en la segregación espacial (VALENZUELA, 1996; MATHIEU, 1997). Algunos auguran, a este respecto, una sociedad dual —que empieza ya a reflejarse tanto en la realidad nacional como internacional—, en la cual las diferencias entre grupos sociales se irán haciendo cada vez mayores y en la que el estado del bienestar terminará de perder su papel redistribuidor: será una «sociedad fragmentada» socialmente a escala internacional, en la que habrá grandes diferencias entre países y entre grupos sociales en el interior de los países (incluso en el interior de los países más desarrollados). Pero los procesos de exclusión social más profundos se manifiestan en una «dualidad intrametropolitana», sobre todo en las grandes ciudades de casi todos los países: «en distintos espacios del mismo sistema metropolitano existen, sin articularse y a veces sin verse, las funciones más valorizadas y las más degradadas, los grupos sociales productores de información y detentadores de riqueza en contraste con los grupos sociales excluidos y las personas en condición de marginación» (BORJA y CASTELLS, 1997, 60).

Así, pues, al cambiar la ciudad han cambiado también los problemas urbanos. En términos de análisis social: al cambiar la ciudad cambia el «conflicto», conflicto que, por lo demás, se va a manifestar de forma distinta en el mundo rico y en el mundo pobre: «en las ciudades del mundo avanzado los conflictos tenderán a ser por la mejora de la calidad de vida, mientras que en el Tercer Mundo se anuncian conflictos urbanos por la mera subsistencia»; asimismo, en las ciudades ricas que no se adaptan al nuevo sistema mundial, también se dará el conflicto de formas distintas, manifestándose, sobre todo, en «nuevos problemas de paro y subdesarrollo en su periferia» (BOUZA, 1991, p. 321). Se trata, pues, de una crisis global, del «sistema Tierra». Por tanto exige un análisis complejo, que desemboque en nuevas formas de

planteamiento y gestión de los recursos, así como en una nueva cultura al respecto que sea asumida por el ser humano, con sus correspondientes implicaciones en la educación. En ese sentido se puede tomar, en principio, como referencia general — pese a sus limitaciones — la idea de «desarrollo sostenible», idea que, como se sabe, surge a partir del denominado «Informe Brundtland»⁵ (COMISIÓN MUNDIAL SOBRE MEDIO AMBIENTE, DEMOGRAFÍA Y DESARROLLO, 1987), promovido por la ONU, y que destaca, ante la grave situación de crisis ambiental del planeta, la necesidad de que las intervenciones humanas destinadas al mantenimiento actual del desarrollo no lleguen a causar tales impactos que pongan en peligro la supervivencia para generaciones futuras. La idea de «desarrollo sostenible» ha generado, en todo caso, una importante polémica, pues, en el fondo lo que la crisis ambiental revela es la inadecuación del modelo de desarrollo dominante, que no parece, sin embargo, ser cuestionado de forma radical por la concepción de desarrollo sostenible (MARTÍN SOSA, 1997).

3. APORTACIONES A UNA PROPUESTA DE CONOCIMIENTO ESCOLAR SOBRE EL MEDIO URBANO A PARTIR DE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL Y AMBIENTAL

Como se acaba de exponer en los apartados anteriores, la realidad de la problemática socioambiental en nuestro mundo, con su plasmación en el medio urbano, está planteando nuevos retos al conocimiento, exigiendo una nueva mirada, un modelo de análisis de carácter sistémico y complejo. Dicho modelo se presenta como el más adecuado para abordar el estudio de ese sistema de interacciones múltiples que es el medio (en este caso, el medio urbano). Por ello, tanto desde las diversas perspectivas de análisis científico como, en su caso, desde el conocimiento escolar, parece conveniente otorgar especial relevancia a aquellas ideas de carácter más complejo e integrador, que hay que suponer más potentes para interpretar los problemas sociales y ambientales y para orientar la intervención en relación con los mismos⁶. Voy a exponer, a continuación, a modo de ideas sintéticas, algunas aportaciones relacionadas con el análisis de la problemática socioambiental urbana. No se trata de trasladarlas directamente a

⁵ Este informe, cuyo título es «*Our Common Future*» («*Nuestro futuro común*»), es más conocido por el nombre de la presidenta de la Comisión que lo produjo (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente, Demografía y Desarrollo), la que fue también primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland. La Comisión Brundtland se nombró atendiendo a un llamamiento urgente de las Naciones Unidas en 1983 y publicó el informe en 1987. En él se describe el desarrollo sostenible como «aquél que satisface las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades»; se pone, asimismo, de relieve la deteriorada situación ambiental y el enorme problema demográfico de la Tierra, y se esbozan las tareas y esfuerzos internacionales que deberían llevarse a cabo.

⁶ Este análisis más detallado lo he realizado en una reciente investigación, que puede consultarse a este respecto (GARCÍA PÉREZ, 1999, cap. 2).

las propuestas de conocimiento escolar sino de constituir un conjunto de referencias y orientaciones a las que los profesores (especialmente de la educación obligatoria) puedan recurrir al diseñar dichas propuestas. Así:

1. Disponemos de una nueva visión del mundo en la que *la dimensión global (o mundial) y la dimensión local (urbana, en este caso) presentan una articulación interactiva*, lo que ha de ser tenido en cuenta tanto a la hora de la *intervención ciudadana* (individual, social e institucional) como, sobre todo, a la hora de plantear la educación. En ese sentido, las propuestas educativas habrían de combinar, de una forma más interactiva (y más imaginativa), los análisis de los entornos urbanos próximos (incluido el barrio) con los análisis de realidades urbanas de otras escalas (especialmente el ámbito mundial); habría que intentar, a ese respecto, que las propuestas se centren en problemas que sean susceptibles de ser analizados en distintas escalas, sin perder su carácter de problemas vinculados a los alumnos. Asimismo, la interacción global-local constituye un marco más complejo y potente para entender el problema de las identidades territoriales y, por tanto, para abordar la cuestión de la identidad ciudadana.

2. La expansión de un *modelo de desarrollo «informacional»* dota de un carácter peculiar a otros dos importantes fenómenos de escala planetaria, cuales son la *globalización económica* y la *difusión urbana generalizada*. Ese carácter peculiar se manifiesta no sólo en el constante intercambio de información a escala mundial y en la extensión del «modelo de flujos» a diversos sectores de la realidad y del pensamiento, sino, específicamente, en que tanto el fenómeno económico como el fenómeno de la urbanización presentan «una geometría variable» (no dependen tan estrechamente del espacio); ello obliga a *adoptar nuevos marcos de análisis en relación con las actividades que tienen su reflejo en el espacio*. Así, pues, en relación con la enseñanza, sería recomendable la adopción (frente a cierta tradición escolar de análisis descriptivo y estático), de un *enfoque más dinámico y social del análisis espacial*, que permitiera, por lo demás, entender también desde otro marco la construcción de las identidades.

3. *La crisis ambiental que afecta a nuestro mundo es, en sus raíces, una crisis social*, en el sentido de que es, en gran parte, producto de un determinado modelo de organización de nuestras sociedades, en definitiva de un determinado modelo de desarrollo, en el que la combinación de un crecimiento acelerado en el mundo menos desarrollado y de un acelerado consumo derrochador en el mundo más desarrollado constituye una mezcla explosiva para el planeta. Asimismo, las soluciones a dicha crisis tienen que proceder, en sus raíces, de decisiones *sociales*, con fuertes implicaciones *políticas*, que han de afectar, por tanto, a dicho *modelo de desarrollo*. La enseñanza habría de recuperar esta dimensión «social» del problema e incorporarla especialmente a los objetivos educativos, de forma que el desarrollo de la identidad «local» no bloquee el desarrollo de actitudes de solidaridad «global».

4. El *modelo de desarrollo vigente* es profundamente antropocéntrico y se halla fuertemente marcado por la mentalidad urbanita de productivismo, consumismo y despilfarro, mentalidad que el mundo urbano exporta al mundo rural. Ello ha de ser contemplado explícitamente cuando se analicen los problemas sociales y ambientales y cuando se reflexione sobre la responsabilidad de las ciudades y de sus habitantes al respecto. Por lo demás, habría de ser tenido en cuenta de una forma especial en relación con los aspectos axiológicos de las propuestas de enseñanza. Concretamente, *la propuesta de un «modelo de desarrollo sostenible»* puede tener interés, sobre todo, por haber abierto un nuevo campo de análisis para una realidad ineludiblemente compleja y por contribuir a la concienciación en relación con esta problemática. En ese sentido, dicha propuesta puede ser incorporada, en distintos niveles de profundidad, a los planteamientos de enseñanza, si bien la meta deseable habría de ser, realmente, un *modelo de desarrollo alternativo*, pues el concepto de desarrollo sostenible, dado el marco en el que surge, difícilmente se podrá transformar en un modelo alternativo. Por lo demás, ideas muy potentes para comprender las realidades urbanas, como son la de *calidad de vida* o la de *desigualdad social*, pueden integrarse coherentemente (por implicar, a su vez, análisis de modelos) con la idea de modelo de desarrollo.

5. El debate sobre el modelo de desarrollo es indesligable de *la reflexión sobre una ética ambiental alternativa* y se halla, asimismo, vinculado a las propuestas de *intervención ciudadana*. La enseñanza debe asumir el debate en torno a la necesidad de esta nueva ética ambiental, que vincule el plano axiológico al cognitivo y que oriente adecuadamente la acción de los alumnos como actuales y futuros ciudadanos. En ese sentido, el fortalecimiento de la identidad ciudadana debería guardar una estrecha relación con la intervención en el medio urbano en que se vive. Por lo demás, *la intervención ciudadana en la problemática social y ambiental urbana ha de entenderse también desde un marco complejo*. En ese sentido hoy *se puede hacer confluír, provechosamente, diversas tradiciones de acción*, que pueden resultar complementarias, como son la transformación social revolucionaria, la preocupación e intervención en relación con los problemas ambientales y los planteamientos de los nuevos movimientos sociales (feminismo, pacifismo...), sensibilizados con un tipo de problemáticas respecto a las que nuestra sociedad ha tomado conciencia recientemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGABA, A. y AZEVEDO, C. (1997). «La aproximación de la Geografía a la globalización: análisis bibliográficos de los estudios reseñados en *Geographical Abstracts* entre 1992 y 1996». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], n.º 51, 13 de octubre (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-51.htm>).

- BAIGORRI, A. (1999). «De la *terra ignota* al jardín terrenal. Transformaciones en los usos y funciones del territorio de la urbe global». *Ciudades*, nº 4, pp. 149-164.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. (Con la colaboración de M. Belil y Ch. Berner). Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed. Taurus.
- BOUZA, F. (1991). «Ciudad y conflicto social». *Ciudad y Territorio*, 90, 25-38.
- CASTELLS, M. (1994). «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional». En VVAA., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza, 1996.
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE MEDIO AMBIENTE, DEMOGRAFÍA Y DESARROLLO (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast. *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza, 1988; 1ª reimpresión 1989). [Conocido como *Informe Brundtland*].
- ECHEVERRÍA, J. (1994). *Telópolis*. Barcelona: Destino.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del aire: Telópolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada (5ª ed. 1999).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999). *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral inédita codirigida por los Dres. Rafael Porlán Ariza y Xosé Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 2 vols. (1.121+779 págs.).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998). «Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: Una perspectiva didáctica». *Con-Ciencia Social*, nº 2, pp. 45-89.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). «El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000) (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>).
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coord.) (1994). *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- INSTITUTO DE RECURSOS MUNDIALES (1998). *Recursos Mundiales. La Guía Global del Medio Ambiente: El Medio Ambiente Urbano*. (En colaboración con «Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente», «Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo» y «Banco Mundial»). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- MARTÍN SOSA, N. (1997). «Perspectiva ética». En M. Novo y R. Lara (Coords.), *El Análisis Interdisciplinar de la Problemática Ambiental. Vol. I*. Madrid: UNED, págs. 105-148.

- MATHIEU, N. (1997). «Pour une nouvelle approche spatiale de l'exclusion sociale». *Cybergeo. Revue Européenne de Géographie* (Revista electrónica, ISSN 1278-3366), art. 33 (24/08/1997), 10 págs. (<http://www.cybergeo.presse.fr/revgeo/ptchaud/mathieu.htm>).
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1994). «El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 13, nº 5, pp. 58-69.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1997). «El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria». *Aula de Innovación Educativa*, nº 61, pp. 9-12.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- SANTOS, M. (1993). «Los espacios de la globalización». *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 13, 69-77.
- VALENZUELA, M. (1996). «Bienestar-malestar en las periferias urbanas». En L. López Trigal (Dir.) y colabs., *Ciudad y alfoz. Centro y periferia urbana. Jornadas de estudio y debate urbanos*. León, Publicaciones de la Universidad de León, págs. 25-42.

LA CIUDAD Y EL PATRIMONIO URBANO
COMO FORJADORES DE IDENTIDAD

Francisco Valverde Fernández, Candelaria Sequeiros Pumar
y Miguel Loma Rubio

Universidad de Córdoba
delvafef@uco.es / delsepuc@uco.es / gtlorum@uco.es

En esta comunicación proponemos la ciudad y su patrimonio urbano como núcleos de interés idóneos para favorecer el proceso de construcción de la identidad. La ciudad, crisol multicultural por su devenir histórico, actúa como espejo en el que se reconoce la identidad individual y colectiva a nivel local, a la vez que posibilita su trascendencia hasta llegar a la adquisición de unas señas de identidad más amplias de carácter universal. En este proceso el sistema educativo puede jugar un papel fundamental.

* * * *

La identidad puede considerarse un concepto complejo y difícil de definir, pero como punto de partida podemos aceptar que es el conjunto de referentes en los que el individuo se reconoce individual y colectivamente.

De esta afirmación se deducen los dos niveles que conforman nuestra identidad: el individual y el colectivo. El primer nivel lo adquirimos fundamentalmente de una manera intuitiva y afectiva y es producto del contacto con el medio más inmediato.

El segundo nivel, la identidad colectiva, aunque también tiene esos componentes, se enriquece si se le añade el conocimiento sistemático que proporciona el aprendizaje, lo que, además, posibilita la superación de lo inmediato y pone al individuo en contacto con referentes de mayor envergadura y de significación mucho más amplia que le permiten alcanzar los valores universales.

Este segundo nivel, desde la aparición del estado/nación, ha tenido un doble componente: el local y el nacional. Más recientemente y hasta nuestros días se han añadido otros niveles: el nacional no necesariamente estatal (regional, autonómico), y el supranacional, hasta llegar a lo global. Por eso ahora el proceso de formación de la identidad colectiva pivota sobre referentes contrapuestos que van de lo local a lo global, y que intentan, frecuentemente, anularse los unos a los otros.

Efectivamente, en relación con lo anterior, podríamos decir, con palabras de CASTELLS, que «la oposición entre globalización e identidad está dando forma a nuestro mundo y a nuestras vidas»... y que «esta nueva forma de organización social, en su globalidad penetrante, se difunde por todo el mundo, ... sacudiendo las instituciones, transformando las culturas, ...» (CASTELLS, 1998: 23).

Pero a la vez, en el mundo actual, también experimentamos otro empuje diferente y contrario que se manifiesta como un resurgir de la identidad colectiva que desafía la globalización y el cosmopolitismo en nombre de la singularidad cultural. Esto se explica porque el proceso de globalización tecnoeconómica que está moldeando nuestro mundo está siendo desafiado, y acabará siendo transformado, desde una gran diversidad de fuentes, según culturas, historias y geografías diferentes.

Creemos que en los párrafos anteriores se pone de manifiesto el enfrentamiento del que venimos hablando, la pugna entre lo local y lo global, pugna que solo alcanzará sentido si se logra una identidad integradora, que asuma los valores locales pero que se enriquezca también con otros de mayor significación. Porque en esa dualidad a la que aludimos, local/universal, ambos extremos tienen que respetarse y contribuir al enriquecimiento personal. Lo local no debe ignorar otros ámbitos mayores, pero lo universal no puede empobrecer lo local. La globalización cultural, la aldea global, es un logro si nos enriquecemos conociendo y asumiendo múltiples variedades culturales, pero deja de serlo cuando la globalización significa estandarización e imposición de un modelo cultural concreto y colonizador, por bueno que sea, en detrimento de otras culturas.

Se trataría, a nuestro entender, y en palabras de MUÑOZ SEDAÑO, «de ... formar ciudadanos de la humanidad. Este intento no implica la negación de la filiación y el compromiso psicosocial con otros niveles comunitarios menos amplios, empezando por las comunidades «locales», ... siguiendo por las «regionales»... pasando por las «nacionales»... sin olvidar las «transnacionales». Ahora bien, el final... debería ser la ciudadanía «global». Se trataría de formar la imagen de un ciudadano con varias identidades colectivas concéntricas, inclusivas y no excluyentes: más aún, interdependientes...» (MUÑOZ SEDAÑO, 1997: 19).

Atendiendo a estos planteamientos, y desde la experiencia de nuestro grupo de investigación, queremos proponer a la ciudad y al patrimonio urbano como uno de los núcleos de interés que pueden ayudar al alumnado a culminar satisfactoriamente el proceso de construcción

de su identidad. Y hacemos esa propuesta porque la ciudad puede ser uno de los hilos conductores que nos permita pasar desde nuestra realidad personal a los diferentes círculos (local, comarcal, regional, nacional, estatal, etc.) que pueden formar la identidad global.

Dicho de otra manera, en este proceso, en la tesis identidad/localidad/globalización/proponemos la ciudad como núcleo potenciador de la identidad del individuo, porque lo pone frente al espejo de sus raíces culturales y porque le abre otras perspectivas, ya que la ciudad en sí misma es, comúnmente, sobre todo las ciudades con un rico pasado, crisol multicultural.

Como todos sabemos, en la mayoría de los casos, la ciudad, es el resultado de un largo proceso de configuración en el tiempo, fruto de la actuación de diferentes pueblos, culturas, y realidades. Por tanto, esta variedad, esa riqueza, estas posibilidades que el estudio de la ciudad nos ofrece no debemos desaprovecharlas, sino que, al contrario, debemos utilizarlas con el convencimiento de que esa realidad multicultural nos posibilitará ofrecer una formación que permitirá la forja de una identidad con raíces en lo local pero también abierta a lo plural.

No debemos perder de vista, además, que la ciudad, entre sus diferentes elementos configuradores, atesora un importante legado patrimonial, donde se proyectan sus singularidades históricas y ambientales. Esto es así porque el patrimonio urbano es fruto de una serie de factores geográficos, políticos, económicos, sociales y religiosos que, tamizados por el tiempo y por la historia, han acabado configurando los elementos y las características esenciales de las diferentes comunidades, lo que explica que los ciudadanos se sientan reflejados e identificados con ese patrimonio que es, en definitiva, la decantación de su pasado, de su historia.

Este patrimonio, en los momentos actuales, además, es percibido como un legado que debemos disfrutar y que necesita de nuestro respeto, protección, conservación, mejora y difusión, no solo para mantenerlo y disfrutarlo, sino también para legarlo a las generaciones futuras para que puedan seguir encontrando en él sus señas de identidad. Y todo ello no hace sino comprometernos intelectual y afectivamente con el patrimonio urbano lo que, sin duda, acabará reforzando nuestras propias señas de identidad.

Por tanto, no dudamos en afirmar que la localidad y su patrimonio son elementos esenciales en la creación de la identidad personal del individuo que, además, se convierten en su centro primario de experiencias, y a los que identifica como su realidad más inmediata, como su círculo de identificación primario o local.

Pero a la vez, tampoco dudamos en afirmar que la localidad y el patrimonio urbano ayudan también a conformar la identidad del individuo a escalas más amplias, que trascienden y rebasan el ámbito estrictamente local.

Así, la estructura, la morfología de la ciudad, su trama urbana, su caserío, sus espacios libres, sus edificios singulares, etc., son el resultado de una construcción espacio temporal que, comúnmente, han sido el resultado de la aportación de las diferentes culturas (con sus diferentes interpretaciones artísticas, funcionales, simbólicas, etc.) que se desarrollaron en su suelo

en momentos distintos y en distintos contextos socio-político-económicos. Nuestra identificación con esa realidad rica y compleja conforma nuestra identidad local, porque nos reconocemos en ella; pero esa misma realidad local también nos pone en contacto con otras culturas, con otras realidades semejantes que perviven en el patrimonio urbano de otras ciudades como resquicios de la historia. Comúnmente esa riqueza histórico-cultural es la que conforma los cascos históricos de nuestras viejas ciudades europeas. En muchos de ellos, como sabemos, encontramos con relativa facilidad elementos —ya sean arquitectónicos, artísticos, urbanísticos etc.—, comunes a todos ellos, que también están presentes en nuestro medio. Este hecho nos pone de manifiesto la existencia en el pasado de corrientes culturales y de pensamiento comunes a un ámbito geográfico que excede el meramente local, lo que nos permite, al identificar aquellos elementos con los existentes en nuestra ciudad, reconocernos también como miembros de entidades culturales superiores que superan el marco estrictamente local y el nacional y sentirnos a la vez identificados con determinadas áreas culturales, que en nuestro caso serían la europea occidental o la mediterránea.

Pero la ciudad no es solo un constructo físico rico y complejo, lo que ya es mucho, sino también el ámbito en el que se desarrolla la vida de sus ciudadanos con actividades funcionales (de producción, intercambios y servicios) y con manifestaciones culturales de todo tipo: lengua, folclore, gastronomía, actividades lúdicas, religiosas, etc. Todas ellas constituyen su acervo socio-cultural, producto de una larga evolución en el tiempo, el cual, a poco que profundicemos en su conocimiento, se nos revela como producto de la vida local, pero también como resultado de la impregnación de ésta de las aportaciones culturales foráneas acaecidas a lo largo de la historia, y, por tanto, susceptibles también de ser reconocidas por el individuo más allá de los límites culturales de su localidad o de su nación.

Por tanto, el hecho de que muchas de las características que configuran nuestra ciudad sean comunes, con los mismos o con otros matices, a las de otras ciudades puede contribuir a que superemos el ámbito meramente local y a posibilitarnos el reconocimiento de nuestra identidad en ámbitos foráneos, porque debemos entender que lo autóctono no es exclusivamente creación nuestra por muy enraizado que lo veamos en nuestro paisaje urbano y nuestra idiosincrasia, sino que con frecuencia es fruto de las aportaciones que otros pueblos y otras culturas nos han hecho a lo largo del tiempo. Y, del mismo modo, ello se refuerza si consideramos también que nuestros logros han trascendido nuestra esfera meramente local y han contribuido a forjar unas concepciones culturales que han irradiado también a otros ámbitos foráneos.

Pero, además, debemos tener en cuenta que las ciudades no son sólo pasado, sino que también son «un todo urbano complejo al que el devenir de los acontecimientos históricos ha estructurado en una realidad multiforme... (cuyo urbanismo presenta, en la mayoría de los casos), ... una clara dualidad morfofuncional entre el recinto intramuros de la ciudad (casco

histórico) y la expansión reciente extramuros o periferia» (LOMA, SEQUEIROS, VALVERDE, 2000: 189).

No podemos olvidar, por tanto, a la hora de valorar el papel que la localidad y el patrimonio urbano juegan en la formación de la identidad o identidades de los individuos, las aportaciones que en este sentido puede ofrecernos la ciudad nueva, la ciudad periférica que se ha construido en un pasado más cercano, que es el resultado de unos estereotipos constructivos uniformes que se han difundido de manera casi idéntica por todo el mundo. La interiorización de esa uniformidad generalizadora también nos puede hacer superar los localismos y hacernos tomar conciencia de que somos producto de una realidad cultural que trasciende nuestro ámbito natural de civilización, el occidental y mediterráneo, y que amplía, por tanto, el horizonte de nuestra identidad acercándolo a parámetros mucho más universales, con los que todos nos sentimos identificados.

Pero también debemos tener en cuenta que en esta ciudad moderna, al igual que ocurría en la ciudad histórica, además de los elementos morfológicos, de su realidad construida, también debemos tener en cuenta sus aspectos funcionales y los modos de vida y de relación de los ciudadanos ya que su análisis y estudio también pueden servirnos para comprender la identidad colectiva de la que venimos hablando. En este sentido queremos hacer las apreciaciones que detallamos a continuación.

De un lado queremos poner de manifiesto que en el proceso de urbanización, actualmente imparable, es la propia vida urbana la que ha creado, la que ha posibilitado, la globalización tecnoeconómica y cultural, uniformizadora de modos de vida y comportamientos. Efectivamente, son las ciudades, empezando por las grandes metrópolis, las que al desarrollar su papel como controladoras de la vida económica mundial, han desarrollado unos medios de comunicación y relación que, apoyados en los avances técnicos, han contribuido a la difusión de modos de producción y distribución no solo de mercancías, sino también de ideas y de modos de vida. El entendimiento de esa implicación de la vida urbana en esos flujos globales de las relaciones socioeconómicas y de las ideas nos evidencia que la vida local ciudadana no se agota hoy en ella misma, sino que se explica por su inserción en esa red urbana cada vez más global, mundial.

Por otro lado, esta ciudad actual se ha configurado con múltiples contradicciones internas en la que no todos sus habitantes tienen las mismas oportunidades. Ello conforma una ciudad segregadora morfológica y funcionalmente, cuyas contradicciones se multiplican continuamente en los momentos actuales con el aluvión inmigratorio. Pero, afortunadamente, cada vez más, la ciudad pretende ser una construcción de un mayor número de agentes y, junto a los tradicionales actores de la ciudad (los poderes institucionales y económicos), los colectivos ciudadanos reclaman su derecho a intervenir, porque actualmente aparece «una nueva consideración de la persona del ciudadano como habitante de la *polis*, que le lleva a

participar en los asuntos cívicos que afectan a su lugar de residencia... De esa manera, los ciudadanos adquieren una triple capacidad (de acción, de decisión y de formación) que les lleva a dominar la ciudad y no a ser su víctima» (GARCÍA MARTÍNEZ, 1996: 135 y 140). En ese contexto se trataría de la construcción democrática de la ciudad abierta a todos e integradora de diferentes modos de vida, culturas y etnias. Como consecuencia de ello, entendemos que una característica más de la identidad ciudadana sería la de tomar conciencia de esas contradicciones de la vida urbana y comprometerse con su resolución. Esta actitud daría pie, por otro lado, a facilitar la adquisición de esas señas de identidad abiertas a todos aquellos colectivos foráneos que se incorporasen a nuestra vida ciudadana.

En resumen, si consideramos a la ciudad en todos sus aspectos, urbanísticos, sociales, culturales..., y tenemos en cuenta su legado histórico y su realidad actual, encontraremos en ella y en su patrimonio elementos suficientes que nos permitirán forjar nuestra identidad personal y conformar a la vez la identidad múltiple por la que abogamos, que debe configurarse mediante círculos concéntricos, inclusivos y no excluyentes que nos permitan trascender de la escala de lo local a lo regional, lo nacional y lo supranacional.

Y antes de acabar, queremos poner de manifiesto que en todo este proceso la escuela, el sistema educativo, tiene un papel indudable al contribuir de manera definitiva en la formación de la identidad del individuo en todas sus facetas, proceso que debe procurar que sea fruto de un aprendizaje reflexivo, crítico y libre. Debe, además, intentar construir una identidad globalizadora, en la que se integren los aspectos positivos y complementarios de los diferentes niveles, desde lo local a lo supranacional, ya que deberíamos «acabar con el planteamiento etnocéntrico que aún domina gran parte de las Ciencias Sociales en el momento preciso en que nuestras sociedades han quedado interconectadas globalmente y entrelazadas culturalmente» (CASTELLS, 1998: 25).

El introducir en la escuela el estudio de la ciudad desde esta perspectiva no solamente contribuye al desarrollo personal, cultural y social del alumnado, sino que estimula su vinculación con su medio sociocultural y además favorece el fomento de la construcción de las diferentes esferas de su identidad. Porque al enfrentarse el estudiante con su ciudad y al conocerla se encuentra con una realidad de múltiples aristas y que es producto del pasado pero que sigue construyéndose en el presente; que es heredera de aportaciones históricas, geográficas, artísticas... que configuran su legado patrimonial patente, sobre todo, en sus recintos históricos, pero que, a la vez, es una estructura urbana en eclosión y crecimiento, con nuevos modos constructivos, nuevas expansiones y nuevos problemas. Y en todos esos aspectos, además, a poco que se profundice en ellos, están patentes tanto la huella histórica como el presente no sólo de los hombres y mujeres que viven esta ciudad, sino sus relaciones con otras personas y otras culturas con los que mutuamente se han intercambiado experiencias. El conocimiento, la valoración y la interiorización de esos intercambios se convierte en uno de

los puntos que actúa de nexo de unión entre lo local y otros ámbitos, nexo que posibilita la construcción de esa identidad globalizadora de niveles concéntricos (de lo local a lo global) que planteamos como uno de los retos actuales del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1996): «Educación y entorno social: la polis como recurso pedagógico», en *Anales de Pedagogía*, nº 14, Universidad de Murcia, pp. 131-144.
- LOMA, M.; SEQUEIROS, C. y VALVERDE, F. (2000): «El patrimonio urbano y su utilización didáctica en el curriculum de los educadores sociales» en *Reflexiones y experiencias de Educación Social en Andalucía*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, pp. 187-190.
- MUÑOZ SEDAÑO, A. (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*, Madrid.

CONCEPTOS EN FUGA: DE LA CALLE VIVIDA A LA CIUDAD
COMO OBJETO DE ESTUDIO

Silvia Susana Alderoqui

Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires
silviald@satlink.com

El nuevo currículo para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires define una educación para la ciudad entendida no sólo como un espacio físico sino como el espacio simbólico de la democracia, del ejercicio de la ciudadanía. Se entiende a la ciudadanía no como el recitado abstracto de derechos y deberes sino como la práctica frente a situaciones concretas que ponen en juego esos derechos y deberes del estado, las instituciones y los ciudadanos. La educación de la ciudadanía se vincula con propósitos y finalidades formativas de la identidad individual y colectiva y pone especial énfasis en el ciudadano como habitante y usuario de una ciudad. Sin embargo convertir en objeto de estudio el lugar en donde docentes y alumnos viven supone disponer de herramientas intelectuales que posibiliten la distancia necesaria para que el pensamiento reconstruya la escala urbana tanto en su aspecto medible como conceptual y posibilite, además de adhesiones actitudinales, la reflexión y el ejercicio de *rituales de ciudadanía*.

* * * *

En las observaciones y análisis sobre la enseñanza del tema urbano, la ciudad en la cual se vive, en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires predominan las actividades que refieren a lo concreto, la percepción, la inducción, los hechos, la memoria, la emoción, los ejemplos, lo particular, la descripción, la imagen, la nominación: listas de comercios y actividades de los habitantes, descripciones de edificios monumentales, inventarios de calles y plazas, la escala en sus aspectos técnicos de medición. . .

Las observaciones también muestran que son escasos los momentos correspondientes a los elementos abstractos, a la conceptualización, a la deducción, a la comprensión, a la genera-

lización, a la explicación, al análisis de textos, a la formalización: comprender la escala urbana en el contexto local y global, explicar las interrelaciones entre la ciudad y el territorio circundante en cuanto al sostén y abastecimiento, deducir patrones de crecimiento urbano...

Los docentes en cursos de capacitación expresan dificultades para diseñar actividades que se refieran a la construcción de conceptos, también ellos se manejan más «seguros» en el terreno de lo «concreto».

1. DE LA CALLE EXPERIMENTADA A LA CALLE PENSADA

Desde hace varios años utilizo en cursos de capacitación docente¹ una actividad cuyo objeto es mostrar a los docentes la discontinuidad entre lo vivido y la abstracción de pensar vinculado con el tema urbano, especialmente dirigido al diseño de actividades que promuevan la conceptualización en los alumnos. Propongo un itinerario de análisis de cada una de las consignas.

1) Primeramente cada uno dibuja la calle que más recuerda de cuando tenían entre 6 y 12 años. Hagan un dibujo con explicaciones, colóquenle datos y notas para que otro lo pueda entender. Dense tiempo, recuerden olores, texturas, ruidos, sonidos, objetos, luces, gustos, personas...

La primera reacción frente a la consigna de dibujar es de desconcierto y sorpresa. Los comentarios oscilan entre «qué tiene que ver esto con la didáctica de las ciencias sociales», hasta «yo no sé dibujar». Puestos en tarea utilizan diferentes modos de representación que incluyen desde los dibujos más esquemáticos o «urbano geográfico» —cuadrados que representan manzanas en planta—, hasta las perspectivas expresivas más elaboradas; desde el dibujo mudo hasta el que «habla hasta por los codos» a través de las múltiples referencias que provocan los recuerdos. Algunas veces hubo quienes lloraron y decidieron dejar de participar en la actividad.

Al plantearles la adaptación escolar de la consigna, les propongo reforzar el uso de dibujos para sistematizar información sobre todo con los niños más pequeños y llegar progresivamente a acuerdos acerca de códigos comunes de representación —referencias, tipo de letra, claridad— que permitan que los croquis o dibujos que los alumnos realicen puedan ser bases de datos consultadas por otros.

¹ Acciones de capacitación docente organizadas por la Dirección de Currícula en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la difusión de los nuevos diseños curriculares durante los años 1999 y 2000.

2) Agrúpanse y compartan los dibujos entre ustedes, contándoselos. Es de esperar que aparezcan calles diferentes (urbanas y rurales, tamaños, materiales, antigüedad, estilos, espacios abiertos y cerrados, etc.)

Mientras comparten y cuentan relatos acerca de los dibujos predomina un clima emotivo, apasionado, hay muchas ganas de contar, en menor grado tristeza, melancolía y resistencia. Suelo preguntarles que les pasa escuchando el relato del otro: en general lo esperan con ganas y disfrutan cuando siguen recordando gracias a los recuerdos del otro. Predomina una visión idílica y armónica de la infancia, sin conflictos; por ejemplo es recurrente escuchar frases de este estilo: *había solidaridad y respeto entre los vecinos, no había rivalidad.*

En los diferentes tipos de relatos enfatizan más el discurso descriptivo que explicativo, hay quienes contextualizan momentos sociales. La descripción no es neutra, supone un observador que elige qué describir y en este caso eligen describir básicamente aspectos vinculados con lo familiar cercano y el mundo de relación afectivo.

Otro tipo de intercambios surge en función de la diferencia generacional «en tu época ya no se jugaba más en la calle» y los reproches «el barrio ya no es lo que era», las más jóvenes oscilan entre lamentar lo que no tuvieron o defender lo propio, en esos momentos de relato predomina más lo que no hay más que lo que permanece. Algunos de los comentarios que hemos recogido:

Olor a río, eucaliptus, chocolate, pastas, texturas suaves y colores pastel.

Jugar en la escalinata, encontrarse en el cordón de la vereda, contarse todo en la plaza.

Esperar la hora de la siesta para que pase el heladero.

El auto del abuelo, un Ford 38 con bronce lustrados como oro.

Sonidos de canto de pájaros, de vez en cuando algún auto.

Era la única panadería en varias manzanas y hacía las facturas más ricas del mundo.

Las lajas y baldosas eran el camino obligado para cruzar, en los días de lluvia solo podías cruzar por las esquinas. Era la única calle que había quedado sin asfaltar por un problema con la municipalidad.

El terreno donde el abuelo plantaba zapallos y con las flores me hacía buñuelos.

La casa semiconstruida con su pozo de cal que a pesar de la prohibición siempre saltábamos.

La tienda del turco Jacinto que soñaba que su hijo fuera médico.

El tranvía que tomaba para ir a la escuela.

En el baldío jugábamos a los indios y hacíamos chozas.

En la esquina estaba la iglesia donde íbamos a misa y catecismo y a la tarde cine de la parroquia.

Gran cantidad de personas que diariamente se trasladaban de mercado a la feria y viceversa.

Cuando trabajamos en la escuela con actividades en las que los alumnos participan a partir de sus vivencias, es importante que, además de ser un momento ameno de intercambio, sea ocasión de nuevos aprendizajes. Es importante reflexionar acerca de la diversidad —experiencias de alumnos que pertenezcan a grupos culturales distintos—; pensar algunas causas de las desigualdades sociales —alumnos que vivan en zonas de la ciudad desigualmente equipadas—; reconocer intereses detrás de los diferentes puntos de vista acerca de un mismo tema —a favor o en contra de una reforma urbana—; articular dimensiones de estudio de la sociedad —experiencias de las familias, vinculadas con coyunturas políticas y económicas—;

3) Clasifiquen los elementos de vuestros relatos en función de las siguientes variables y completen el cuadro. Puede quedar algún ítem vacío.

Actividades realizadas en las calles:

Personas protagonistas de los recuerdos:

Clases de detalles recordados (personales, vecinales, sociales, urbanos, nacionales, internacionales):

Detalles de la infraestructura y organización espacial de las calles:

Datos de las normas de convivencia:

Tipos de juegos realizados en las calles:

Animales y plantas de las calles:

Datos de la historia de la calle:

Tipos de conflictos en los que participaron:

Tipos de conflictos que presenciaron:

Otros:

Esta consigna les plantea un primer nivel de clasificación. Las categorías hacen aparecer nuevos recuerdos que se suman a los de los relatos y al mismo tiempo hay que sintetizar y tratar de representar a todos los integrantes del grupo para completar un espacio en la hoja que es limitado.

Las respuestas suelen ser listas de elementos sueltos que en su conjunto configuran el paisaje urbano y social recordado. Por ejemplo para el caso de detalles de infraestructura y organización espacial de la calle: *pavimento, iluminación, calles de tierra, doble mano, árboles, baldíos, ampliaciones y ensanches de calles, pocas casas-muchos terrenos, esquina, cordón, alcantarilla, zanja, acequias, vías de tranvía, tránsito ordenado*. En algunos ítem algunos elementos aparecen valorizados o calificados: *árboles grandes que daban sombra, mirar televisión en lo del vecino que tenía, vivía en un barrio en el que mataban los animales —barrio del antiguo matadero de la ciudad—*.

Empiezan a desaparecer las referencias a los recuerdos individuales y encuentran modos de representar el recuerdo de varios a la vez con economía de palabras.

Las categorías menos completas refieren a los detalles de infraestructura de las calles, los datos de la historia de la calle, o los tipos de conflictos en los que participaron o presenciaron.

El acontecimiento de la historia nacional más reiterado en los recuerdos es la Revolución de 1955, en la que se derrocó al gobierno de Juan Domingo Perón y las peleas entre dos facciones del ejército, azules y colorados. En cuanto a situaciones sociales que impactaron la vida cotidiana recuerdan la epidemia de polio. Las maestras y maestros más jóvenes incluyen el proceso militar (1976-1983) y la Guerra de las Malvinas.

4) Establezcan relaciones entre vuestros relatos y dibujos y la siguiente caracterización de las calles. Señalen con una cruz las características más reiteradas.

la calle carretera y pista de autos

la calle para ser visto

la calle marco de convivencia

tener calle, la escuela de la calle

la calle es un texto, refleja historia

la calle comercial, residencial

la calle peregrinación

las calles, el calor y la sombra

las calles sin nombre (mercados que se arman y desarman)

Esta consigna plantea otro nivel de clasificación. Más sencillo porque solo tienen que colocar una cruz. Mientras que para contestar las tres primeras consignas, alcanzaba con apelar al dibujo o los recuerdos, para contestar en este caso, es necesario apelar a conocimientos que tienen por fuera de la actividad en sí. Surgen las preguntas al coordinador ¿qué quiere decir «calle peregrinación» o «calle carretera». Estas categorías no salen de sus relatos, estos empiezan a ser insuficientes. Comienzan a utilizar conceptos espontáneos o cotidianos.

La categoría más marcada corresponde a la de *la calle como marco de convivencia*, seguida de *las calles, el calor y la sombra* y luego de *la calle es un texto refleja historia*. La categoría menos marcada es la de *la calle carretera y pista de autos*.

El aprovechamiento escolar de actividades como las que se plantean en las consignas N° 3 y N° 4 en las que se propone clasificar y organizar datos sueltos, tiene que posibilitar la reflexión acerca de que las categorías en las ciencias sociales tienen bordes difusos y que un mismo elemento puede pertenecer fundamentadamente a varias categorías a la vez. Al mismo tiempo que es el investigador el que define y decide las categorías más apropiadas para la información que maneja.

5) Escriban una proposición que explique por qué cambió algún aspecto de lo conversado hasta ahora. Por ejemplo:

.....

Al intentar resolver la consigna N° 5 empiezan los problemas. La velocidad y emoción que acompañaban las respuestas de las consignas anteriores se detiene. Dicen «ahora tenemos que pensar», como si hasta ese momento no lo hubieran hecho, o «a ponerse a trabajar», como si hasta ese momento hubieran estado descansando. El desafío consiste en formular una proposición que represente el trabajo realizado hasta ese momento (la dificultad que vivencian se agrava, sobre todo, cuando hay diferencias generacionales entre los integrantes del grupo). Las frases suelen ser nostálgicas, las formulan en pasado, insisto en que generalicen, que las formulen de modo impersonal.

Las proposiciones más reiteradas se refieren a la calle como marco de convivencia, la interrelación social, el encuentro con los vecinos, el lugar de afectos y vivencias, el lugar de las referencias, el reflejo de la vida, el espacio de pertenencia, el mundo idílico de la infancia: *Las calles de nuestra infancia reflejan nuestras historias personales donde se destacan la paz, la serenidad, la tranquilidad y libertad, sin temores.*

Hay proposiciones formuladas en primera persona:

La calle de mis recuerdos simboliza una niñez rodeada de afectos, fragancias y buenos momentos;

Proposiciones solo válidas en el pasado:

Las familias presentaban heterogeneidad de condiciones socio económicas y culturales pero en cambio existía mayor homogeneidad de intereses.

El aluvión migratorio y el desarraigo marcan en la calle una época en donde se buscaba la integración entre los vecinos y una unión afectiva.

Proposiciones descriptivas:

La organización espacial de una calle muestra indicadores de cambios: de las casas abiertas a las puertas con llaves; de los vendedores ambulantes a los negocios.

Hay proposiciones que califican la relación urbano-rural:

La diferencia entre las calles urbanas y rurales es que las primeras son vividas como un límite y las segundas como una extensión del hogar.

Hay proposiciones (las menos) que reflejan la complejidad de la sociedad o aludan al concepto de la calle como espacio público o colectivo o la construcción de la identidad individual y colectiva: *Las calles contienen datos de convivencia, conflictos, historias de los vecinos que la habitan. La calle es un espacio público que posibilita el desarrollo social. Las calles permiten la construcción de la identidad individual y social.*

6) Clasifiquen mentalmente los datos de sus dibujos y relatos a partir de conceptos urbanos del siguiente orden. Marquen con una cruz donde corresponda. Puede quedar algún casillero vacío.

EQUILIBRIO Y CONSERVACIÓN²: *elementos físicos y biológicos de la ciudad.*

INTERRELACIÓN Y DEPENDENCIA: *los servicios e infraestructura en la ciudad y el territorio vinculados con el bienestar y la calidad de vida.*

CONTINUIDAD Y CAMBIO: *la evolución de la ciudad, incluye la noción de patrimonio urbano, sustitución urbana y la de sustentabilidad.*

VARIEDAD Y DESIGUALDAD: *sociedad y economía en la ciudad incluye la ética y la estética, la diversidad, el orden y el desorden social.*

CONFLICTO Y CONSENSO: *la ciudad gobernada y organizada.*

Los conceptos propuestos por la consigna, son de otro orden, vienen de las ciencias sociales son conceptos científicos. No tienen dificultades en colocar las cruces, sin embargo si la consigna no los propone, estos conceptos no se construyen por descubrimiento, ni deducción a continuación de los recuerdos. La serie de conceptos es una evidencia de la discontinuidad entre la vivencia y el pensamiento,

La categoría menos marcada es la de *conflicto y consenso*, las más marcadas, la de *equilibrio y conservación*, *variedad y desigualdad* y la de *interrelación y dependencia*.

7) Escriban proposiciones que incluyan causalidades, conflictos de intereses, cambios en el tiempo, y que podrían servir para organizar una unidad didáctica o tema de enseñanza similares a estas escritas por otros colegas, por ejemplo:

—Los beneficios de las calles pavimentadas y el aumento de la superficie construida en función de la elección de la población de utilizar las ventajas de la urbanización vinculados con la disminución de la caudal de las napas de agua subterránea por la tierra impermeabilizada o relacionados con las inundaciones urbanas por falta de drenaje de las aguas de lluvia.

—El trazado de líneas ferroviarias como factor de progreso y comunicación. Dentro de la traza de la ciudad genera barreras urbanas —barrios marginados—.

² Clasificación conceptual tomada del programa *Barcelona a la escuela*, 1990.

Los factores de riesgo de accidentes por los cruces a nivel. Los costos de la construcción de puentes o túneles combinados con la frecuencia y eficiencia del servicio ferroviario.

—El desarrollo industrial en la ciudad / fuera de ella, la oferta de empleo, la contaminación, la cercanía del trabajo al hogar, el costo de transporte.

—Las ventajas de la vida en las ciudades, disponibilidad de bienes y servicios.

El consumo. El derroche. El problema de la basura. Los residuos sólidos urbanos.

Las fuentes de energía renovables y no renovables.

—Supermercados e hipermercados, ventajas de los precios, entrega a domicilio. Cierre de almacenes y negocios más pequeños.

La última consigna, la única que vincula directamente con la tarea de planificar la enseñanza, es la que ocasiona más problemas. Hay dificultades para salir de las experiencias personales. Reconocen falta de conocimiento y organizan la respuesta desde el sentido común del ciudadano y no desde una de las competencias del rol del docente. Esta es una de las evidencias de cuando lo cercano se vuelve obstáculo.

2. MOMENTOS FUGITIVOS

La dificultad para responder las últimas preguntas, es decir trabajar con seguridad en el terreno conceptual, coincide con las observaciones de investigadores franceses de la didáctica de las ciencias sociales, en las cuales analizan clases en las cuales detectan preponderancia de tratamiento de temas factuales por sobre los momentos de conceptualización.

ASTOLFI (1991), especialista en didáctica de las ciencias naturales los apela *momentos-claves fugitivos*. Esta expresión transmite la idea de que en las transacciones del saber que se operan en la clase, aquello que constituye el nudo conceptual de la lección se presenta, casi siempre, de modo lábil y fugitivo.

Observamos clases donde el tiempo dedicado a la enseñanza de los contenidos conceptuales es breve o casi inexistente. Los conceptos pueden haber estado en el discurso del docente o en las páginas de los libros, inclusive en los resúmenes o cuadros de las carpetas o cuadernos de los alumnos. Hay extensas fases de revisión de adquisiciones anteriores para homogeneizar el nivel y realizar clasificaciones, sin embargo lo que sintetiza, en general, son encadenamiento lógicos muy rápidos que parten del docente. De este modo, el hilo conductor del aprendizaje puede quedar oculto para los alumnos que retienen aspectos anecdóticos, espectaculares y particulares.

Si las actividades que se diseñan no provocan que los conceptos interactúen con las ideas de los alumnos, no se aprenden. Tanto las situaciones muy fáciles como las muy difíciles no

producen aprendizaje. El desarrollo intelectual se produce cuando la tarea es exigente pero realizable. Hay que atender a cómo construir secuencias didácticas en las cuales funcionen de manera efectiva los conceptos que se pretende que los alumnos adquieran y destinar tiempo en las clases a su resolución.

3. LA CIUDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO: IDENTIDAD Y ESCALA

Vivir en la ciudad es una experiencia compleja que requiere de múltiples conocimientos para desenvolverse fluidamente. Si la enseñanza de la ciudad en la escuela solo apela a la cuestión identitaria emotiva, podríamos contribuir a la formación de sujetos en los que predominen las ideas de preservación, por el contrario si educamos para la responsabilidad y posibilidad de cambio formamos ciudadanos críticos.

Para organizar secuencias didácticas que reflejen la complejidad de la temática urbana en función de los propósitos formativos del ciudadano, entendido este como habitante y usuario de su ciudad, es importante tener en cuenta, por un lado, las cuestiones de identidad y diversidad y por otro, el concepto de la escala territorial y el de la escala de análisis.

En primer lugar, la ciudad donde se vive es el espacio de lo diverso. Es el espacio público por excelencia que alberga pluralidad de individuos diferentes y produce condiciones para seguir reproduciendo esas diferencias (HILB, 2000). Como no hay identidad sin el encuentro con los otros podríamos concluir que la ciudad es un espacio privilegiado para la formación de las identidades personal y colectiva. La escuela puede propiciar el ejercicio de *rituales de ciudadanía* para todos los alumnos, especialmente en los sectores de educación prioritaria, a través del diseño de actividades de aprendizaje en donde se pongan en juego situaciones como la asunción de responsabilidades en la vía pública, la petición a las autoridades, el disfrute de la oferta cultural, el conocimiento de los planes y reformas urbanas, el reconocimiento de los agentes urbanos que cambian y construyen la ciudad, el conocimiento de sus derechos y de los deberes del gobierno, etcétera.

En segundo lugar, las escalas son construcciones sociales basadas en la existencia concreta de sistemas interrelacionados que tienen dimensiones distintas y dinámicas diferentes. En la escala territorial de la ciudad, no hay «saltos» sino un continuum (REBORATTI, 2000), por el contrario, en la reconstrucción intelectual del objeto ciudad —la escala urbana, o local— hay una discontinuidad con la experiencia, que desde la enseñanza es necesario reconocer para ofrecer a los alumnos la posibilidad de salir de lo conocido y visitar la «extranjería» de los conceptos que permiten pensar. El territorio ciudad, al mismo tiempo incluye escalas temporales, que pueden ser comprendidas a través de ciclos más largos o más cortos. En el diseño de actividades escolares es importante confrontar a los alumnos con información provista por la administración de la ciudad a partir de convenios y programas entre diversos organismos de

gobierno³ que posibiliten la comprensión de los cruces entre las diversas escalas de análisis al mismo tiempo que los entrenen en el trabajo en profundidad dentro de una misma escala —local, global, mundial, regional, urbano, etcétera—.

Si consideramos la escala urbana como una herramienta conceptual además de técnica tal vez seamos capaces de enseñar la ciudad favoreciendo procesos de identidad y reconocimiento de la diversidad que posibiliten además de adhesiones actitudinales, la reflexión y el ejercicio de rituales de ciudadanía en los cuales puedan asumir posturas críticas de transformación de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDEROQUI, S. (2001): «Pensar la ciudad» en ALDEROQUI, S. y PENGHANSKY, P. (comps.): *Ciudad y Escuela*. Buenos Aires, Paidós (en proceso de edición).
- ASTOLFI, J.P. (1991): «Analyser et construire des situations didactiques» en AUDIGIER, F. y BAILLAT, G. (eds.): *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. París. Institut National de la Recherche Pédagogique.
- G.C.B.A. Secretaría de Educación (1999): *Prediseño Curricular para la Educación General Básica*, Buenos Aires, Dirección de Currícula.
- HILB, C. (2000), en *Coloquio sobre Territorio, Imaginario y Política Cultural*, Comisión para la Preservación Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1999): *Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio*. File: //D:\cdgeo\reboratti.htm

³ Buenos Aires se enseña (1991), A toda costa (2000), Buenos Aires se aprende (en proceso de edición), Programa ReviBA.

IDENTIDADES Y EQUILIBRIOS DE ESCALAS: DEBATE PARA UNA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Antoni Gavaldà Torrents

Universitat Rovira i Virgili Tarragona

agt@fll.urv.es

Una primera parte aborda la idea de la identidad en base a percepciones individuales y colectivas, en perspectiva de una nacionalidad —Catalunya— y desde el conjunto del estado, constatando que esta identidad no es uniforme. La muestra se concreta con una batería de respuestas de alumnos de 12 a 16 años, lo que sirve para preguntarse con qué historia de base se debe empezar a enseñar. En referencia al equilibrio de escalas se concluye que la variabilidad es un elemento enriquecedor pero para ello debe recuperarse la escala local, ya que el referente nacional tiene como base lo local, y viceversa, para así poder establecer comparaciones que ayuden al alumno a reformular la historia con amplitud de miras.

* * * *

«En clase de una universidad del Reino Unido.

Un alumno: Aborrezco la historia de Inglaterra.

Profesor Ferran Soldevila: ¿No eres inglés?

Alumno: No señor. Soy galés.»

(Enric Pujol (1995): «Ferran Soldevila y la enseñanza de la historia», en *Butlletí del Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*. Nº 92. Barcelona.)

1. DEFINIR IDENTIDADES

El componente social de la educación está cargado de conceptos que a menudo no coinciden en su comprensión por personas que están por la vía del diálogo. Una de éstas, creo que es el

mismo término de identidad, término polisémico en ciencias sociales que puede dar lugar a controversia y debate. Si bien es cierto que una mayoría podemos entenderlo como la cualidad de ser de la persona condicionada por su experiencia, desde la psicología sería quizás la propiedad del individuo humano de mantener constantemente su propia personalidad, y desde el derecho sería la concreción de la personalidad civil del individuo. La identidad en educación es un término que pretende el afianzamiento del sujeto individual inmerso e integrado en una sociedad determinada. Si esta educación se preocupa verdaderamente del individuo a educar debe tener en cuenta, por tanto, el propio sujeto objeto de aprendizaje con todos los condicionantes que se quieran introducir, el entorno cultural en el que está inmerso y que puede ser el propio familiar o uno de diferente no asumido como propio, el entorno social de su ámbito de actuación interconectado a su identidad, y la peculiaridad del tiempo concreto que le toca vivir.

La identidad, con todo, ha sido un término asumido como propio por los estados para configurar su planteamiento educativo peculiar, diferente del contiguo, desde que decidieron incorporar la historia al pósito educativo de sus ciudadanos, allá por el siglo XIX. El ser incorporado más por la estructura política que por la estructura académica, el término ha sufrido un notable desconcierto en sus finalidades.

España, como estado de nacionalidades y de regiones, no ha sido ajena al debate de las identidades, escasamente medio solucionada en el período del 1931 al 1939, en un primer periodo del siglo XX. Posteriormente, hasta el 1978, la estructura política defensora a ultranza del estado comportó discursos únicos y excluyentes, donde lo diferente era visto como nocivo o desestabilizador, para usar dos términos en los que podamos coincidir una mayoría. Más adelante, en la construcción del espíritu democrático, las identidades han ocupado páginas en los periódicos y en las conciencias a tenor de una Constitución más abierta y de unos estatutos más igualitarios de lo que cabía esperar, como garantía de diferencias aceptadas. En la vertiente de la temática educativa la identidad no ha sido objeto de debate a nivel estatal y regional y de las nacionalidades, y tampoco lo ha sido en los círculos de clase, de seminario y de centro educativo.

Las identidades se manifiestan con el concepto de nacionalismo, tanto para aquellos que manifiestan aceptarlo o sentirlo como por los que lo rechazan. Identidades y nacionalismo han sido y son materia de debate en el territorio español, en tertulias de radio y de televisión y en artículos de prensa, la mayor parte de las veces en opiniones escudadas bajo disfraces de declaraciones democráticas, agazapadas en estereotipos y tópicos excluyentes, derivadas en actitudes de menosprecio de mayorías hacia identidades contiguas diferenciadas. La formulación de la identidad que incorpora la política se determina en medidas legislativas que denotan formas de resolver temas de ciudadanía, etnicidad o nacionalismo, tipo leyes de extranjería, de humanidades, de normalización lingüística, etc., que obviamente podrían ser presentadas en otro formato, en función de otras mayorías.

En el tema de las identidades el círculo del debate deriva, de forma casi general, en dos flujos de actuaciones, en función de una adscripción única que entiende que la identidad es personal e intranferible, y que la de un territorio también. Así se constata:

—La asunción de una identidad globalizadora única desde sectores del estado o de forjadores de opinión hacia la periferia, negando, a menudo, la peculiaridad de opciones diferenciadoras.

—La asunción de una identidad particular única, entendiéndose a sí mismo y queriendo entender a los demás, yendo hacia una pluralidad de comprensión desde la peculiaridad.

Así, para el primer caso, se pueden escuchar o leer definiciones de identidades, reafirmando la propia y negando la contigua o viéndole males inherentes por ser desconocida o por no aceptarla sin más. En este supuesto, se entiende que la identidad es uniforme y cerrada, tomando como ejemplo y modelo sólo la propia, sin comparación, en un discurso que no fomenta el diálogo, la discrepancia, ni la interdependencia social. En el segundo caso, el discurso es abierto, y partiendo de la vertebración de una identidad propia no excluyente busca entender y profundizar en la propia realidad y por extensión en la de los demás, para asumir aspectos positivos que puedan enriquecerle.

El tema de las identidades, por lo dicho, no es un tema menor en la educación social, como lo demuestra que aunque sea personal e intranferible según las vivencias propias, su incidencia configura el sentimiento colectivo de sentirse diferente en ciertos temas y universal en otros. La globalidad diferenciada, en definitiva, empuja hacia alternativas más amplias.

Es significativa la proliferación de opiniones que sobre la propia identidad evacúan personas de diversa condición social —políticos y no políticos—, en un intento de presentarse ellas mismas tal como son y de forjar opinión. Un primer aspecto se da cuando ciertas identidades no coincidentes con la propia son motivo de menosprecio y de burla, en intentos de socabarlas bajo la creencia de la no existencia o de la perversidad que representan. Al respecto es interesante la opinión con respecto a la identidad española y catalana por parte de algunos catalanes y españoles, recogidas, en parte, en unos materiales de HUGUET (1999).

En el libro se recogen citas de declaraciones de diversos temas referidos a la nacionalidad catalana¹, pronunciadas por políticos o por articulistas en cuestiones tan diversas como: una lengua común y universal —en referencia al castellano—; una nación inexistente: sin espacio y sin tiempo —en referencia a la catalana—; la identidad española; un nacionalismo políticamente incorrecto; los catalanes vistos como extranjeros; el chantage balcánico en diversos temas; el poder de los catalanes en el gobierno, etc., por poner algunos ejemplos de capítulos de la obra, acompañado de una selección de textos sobre el discurso anticatalán en la prensa

¹ HUGUET, J. (1999): *Cornuts i pagar el beure. El discurs anticatalà a la premsa espanyola*. Barcelona. Columna.

española. En el tema de la identidad española, a partir de diversas citas, concluye que la mayoría de interpretaciones de la Constitución se formulan desde la óptica nacionalista española, y muchas de ellas desprenden un sabor preconstitucional y unitarista preocupante.

El tema puede centrarse en definir qué significa el término nacionalismo. PARES (2001), profesor de la UAB, a través del esbozo de cinco ideas, nos lo presenta de forma clara²:

1) El término nacionalismo es utilizado desde diferentes vertientes ideológicas e intereses coyunturales, por lo que definirlo con una cierta precisión está en función de la perspectiva ideológica y teórica: del territorio y de su cultura política y de los niveles de institucionalización de esta unidad política. Ello significa que por el simple hecho de no definirse como nacionalista no significa que no lo sea si sus actitudes políticas lo expresan.

2) Si una persona muestra una clara identificación y voluntad de pertenecer a una determinada comunidad, o expresa su adhesión a una determinada identidad cultural, por tanto nacional, y en general política, en principio es una persona que comulga con una determinada visión nacionalista. Ésta la manifestará en mayor o menor grado en la etnia, la historia, la lengua, la religión, la economía u otras formas.

3) El término comunidad política se refiere tanto a nación como a estado, que son los elementos motores de la generación del respectivo nacionalismo. En el caso de la nación debería distinguirse entre estados nación y naciones sin estado. En el primer caso debería analizarse cómo se ha creado el estado, si como consecuencia de convertir en estado una nación preexistente o como ha sucedido en la mayoría de los casos, el estado es el resultado de un proceso histórico de aglutinación o de submisión de unas regiones o naciones hasta que finalmente se convierte en estado donde hay una comunidad política que ha conseguido dominar a las otras. Por eso hay estados unitarios muy nacionalistas como el francés, estados federales como EE. UU., o estados autonómicos como el caso español. A menudo estos estados no se definen como nacionalistas, aunque su comportamiento lo demuestra. Sería un ejemplo la reunión de Niza de la Unión Europea.

4) En el caso de naciones sin estado la cuestión es compleja, como Catalunya, Euskadi, el Quebec o Escocia, con diferentes modelos de nacionalismo que han sido distinguidos entre nacionalismo étnico y nacionalismo cívico (de base más cultural). En los respectivos estados de los cuales forman parte, los partidos políticos que propugnan la defensa de los derechos a la identidad cultural y nacional son llamados nacionalistas, a menudo con una connotación peyorativa.

En ese sentido, muchos autores han querido identificar la idea de nacionalismo con la voluntad de independizarse del Estado al que pertenecen, aspecto que en unos casos puede ser cierto —por ejemplo una parte importante de población de Euskadi—, y en otros no —el

² PARES, M.: «Què vol dir, 'nacionalisme'?», a *El Punt*. Girona 21 de gener del 2001.

soberanismo ambiguo del Quebec desearía mantener unos lazos económicos con el Canadá—.

5) En un contexto de discusión sobre la globalización económica y cultural vemos que los nacionalismos no remiten, ni los de las naciones sin estado ni los del estado. El caso de una cierta limitación de competencias de los estados, aceptada voluntariamente por el hecho de ser miembros de determinados organismos, no ha implicado un descenso de los nacionalismos de estado, caso del francés y español como ejemplos.

Ello conlleva, por tanto, a apreciaciones no concordantes. Un ejemplo es el que han formulado veinte personas de la sociedad catalana de diversos ámbitos, que parten de la premisa de identificarse sólo como catalanes³, y que van desde el sociólogo Salvador Cardús, el obispo Antoni Deig, el historiador Josep M. Solé Sabaté, el cantante Lluís Llach, el arquitecto y urbanista Oriol Bohigas o el poeta Joan Brossa, por poner una muestra, en un libro de conversaciones con un título tan claro de *Jo no sóc espanyol* con el que se identifican.

Los apuntes de la identidad catalana de los reseñados aportan diversos planos de visión, no siempre coincidentes con lo políticamente correcto. Así frente a un posicionamiento claro de identificación con un país, en este caso Catalunya, hay matices en esta identificación, propios de la sociedad plural, y con referentes personales de adquisición de la identidad, diferenciados. Salvador Cardús, sociólogo, profesor de la UAB, cree que «la incomprensión de los españoles respecto a los objetivos catalanes es una incomprensión estructural. O sea, no nos pueden entender porque jurídicamente no existimos»; Maria Antònia Oliver, escritora, reflexiona preguntándose que «si la independencia ha perdido la razón de ser, ¿por qué Francia quiere continuar siendo Francia y España quiere continuar siendo España?»; Solé Sabaté, ex-director del Museu d'Història de Catalunya opina que «cuando las personas tienen conciencia de su pasado adquieren conciencia de su identidad. Si quiero ser una persona libre, primero debo ser una persona emancipada y, para serlo, he de tomar mis decisiones».

Otro aspecto es el escolar. A pie de obra, en Cataluña hay pocos estudios realizados con alumnos para identificar su identidad y los porqués de su decisión. Uno que ha sido publicado es el realizado sobre las elecciones del Parlamento de Catalunya del marzo del 1992, en una muestra de 476 alumnos comprendidos entre edades de los 12 a los 16 años, escolarizados en centros públicos y concertados. El análisis pasa por diversas cuestiones: por definir con que opción se identifican o se sienten mejor —catalán, español, catalán y español, español y catalán, otras—, complementado con otras preguntas de si le hubiera gustado votar en aquellas elecciones concretas —si hubiese contestado afirmativamente se le preguntaba a qué partido votaría y a qué partido no votaría—, la identificación del político catalán de entre los que se presentaban que podía hacer un buen trabajo, el partido que creía que votaría su padre y su

³ ALEXANDRE, V. (2000): *Jo no sóc espanyol*. Barcelona. Proa. Sexta edición (reimpresión).

madre en estas elecciones, acompañando éstas y otras preguntas con la justificación de la respuesta.

Centrándonos en la cuestión de cuál era la opción personal de los alumnos sobre la pertinencia a una comunidad, aspecto que aquí nos interesa, las respuestas dieron los siguientes resultados, ordenadas de mayor a menor⁴:

—Se identificaban o se sentían catalanes: 256 alumnos lo que representaba un 53,8% del total.

—Se identificaban o se sentían catalán-español: 110 alumnos representando un 23%.

—Se identificaban o se sentían español-catalán: 61 alumnos con un 12,8%.

—Se identificaban o se sentían españoles: 44, un 9,2% del total.

—Otras opciones: cifras poco significativas.

Obviando otros resultados, las cifras reflejaban un modo de pensar de un segmento social adolescente inmerso dentro de la escolaridad obligatoria, en edades en que van forjando —algunos más que otros— su actitud de identidad. Los resultados esgrimidos, combinados con otros de la actitud de voto, prejuzgan desde la vertiente social, más preguntas que respuestas, algunas de las cuales presentamos aquí:

—¿Cómo resolver satisfactoriamente la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en adolescentes que se circunscriben únicamente a una realidad, la catalana o la española, y que deben estar juntos en el aula?, ¿cómo dar respuestas sociales a los que asumen una o dos identidades?

—Si el componente regional o nacional es diferenciado en función de la comunidad política personal de referencia, ¿la enseñanza de la historia de la comunidad o del estado debe ir por porcentajes de identidades?, ¿cómo calibrar los porcentajes, caso que deban darse?, ¿quién y cómo debería fijarlos?

2. REFORMULAR EQUILIBRIOS DE ESCALAS

La comprensión del concepto de equilibrios de escalas en la educación social es una expresión sobre la cual podemos ponernos fácilmente de acuerdo, en el sentido que representa el trabajo de unos contenidos sociales de una determinada adscripción territorial a unos alumnos en su formación obligatoria. Estas escalas, en una definición precisa, implicaría que fuesen identificables de igual forma por todos los agentes sociales educativos, en términos generales, aún

⁴ Los alumnos con que se trabajó pertenecían a Tarragona capital y a una ciudad mediana del territorio, nutrida de alumnos de poblaciones de poco volumen demográfico. Completamos la cita con dos de estos trabajos. GAWALDÀ, A. (1993): «La percepció nacional dels alumnes de 12 a 16 anys davant les eleccions», en *Comunicació Educativa*. Nº 6. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona; y «Els adolescents volen votar a les eleccions? Disfuncions entre les motivacions», en *L'Avenç. Plects d'Història local*. Nº 47. Barcelona, 1993.

cuanto el enfoque de lo local, lo comarcal, lo regional, lo nacional, lo estatal o lo europeo, nos llevaría a apreciaciones particulares de algunos de estos conceptos, en función de la identidad en la que nos sentimos cómodos.

En el ámbito educativo de las ciencias sociales el concepto de equilibrios de escalas representa un concepto válido, en base a que la escala única e inmutable de referencia para el análisis de un problema social, se intuye como ni conveniente ni recomendable, por la circunstancia que no incluye comparación. En la vertiente social conseguir que el análisis tenga más de una perspectiva parece del todo lógico, buscando una visión lo más real y objetiva posible. Por ello, y recuperando la expresión de equilibrios, la misma palabra reconoce la fragilidad y la dificultad de concretar contenidos a un problema social, por cuanto fácilmente se supera la frontera de un ámbito concreto.

Las escalas en el currículum de sociales es un término que proviene de un siglo XX en cambio. La Escuela Moderna propugnando un acercamiento de los escolares a su medio físico y social fue la pionera en cuestionar la escala estatal dominante, demandando que la referida escala se ampliase a otras para un mejor estudio e interpretación de la realidad. Ciertas escuelas en tiempos de la República organizaron una enseñanza social más de acorde con los alumnos ciudadanos, aunque son los movimientos de renovación pedagógica y las Escuelas de Verano de los años sesenta y setenta las que recogen su herencia y rompen una lanza definitiva para una interpretación no restrictiva de las escalas territoriales, mirando de acercar los alumnos a conceptos menos abstractos desde una óptica de país o regional, aspecto que posteriormente se recogería en la ley de educación del setenta, de forma modesta, y en formato más claro en la nueva reforma.

Consecuentes con un planteamiento no uniformista las ciencias sociales deben alternar las distintas escalas territoriales. A partir de unos contenidos los planteamientos deben converger en la mejora de la educación social de sus ciudadanos, superando enfoques de confrontación o el oscurecimiento de realidades que no sean generales o mayoritarias. En este contexto se debe procurar el trabajo con los problemas sociales comunes a una zona en permanente cambio, no enfrentada a otras, basándose en una variabilidad de escalas que impliquen a un alumno pasar de una a otra conforme el problema a resolver se concrete o se amplíe.

Las escalas territoriales, bajo la óptica de este contexto, implica descartar ninguna y que todas deban activarse para mirar con telescopio o con microscopio las realidades sociales, en función de la propia resolución del problema presentado, de los propios intereses de la comunidad para buscar una mayor y mejor interpretación del problema y, evidentemente, de los intereses de los alumnos que deben ser, en una educación en diálogo, el eje de adecuación de los programas.

Las bases de la ciencia no predeterminan a qué escala trabajar sino que lo que se trabaje e investigue lo sea con el máximo de dignidad y rigor posible, enlazado con conocimientos

adquiridos anteriormente y que sirva de soporte a conocimientos posteriores, que surjan de la reflexión. De ahí derivaría que la concreción de un tipo de escala para un ejercicio no sea uniforme y cerrada, entrando en la decisión a tomar al menos dos factores:

—El punto de partida personal del profesor de cómo entiende la materia a enseñar, en el sentido tanto de la opción académica que se tome como del mismo dominio de la materia;

—La propia peculiaridad de los alumnos, con posibles demandas sobre reflexiones alternativas en escalas diferentes.

El primer aspecto es crucial para la determinación de cómo seleccionar una escala u otra. Un profesor de sociales de talante reflexivo, no circunscrito en demasía a materiales escritos —y a menudo demasiado cerrados—, que se haya ejercitado adecuadamente en su formación —inicial o complementaria—, estará más capacitado para decidir qué escala escoger para un mejor aprovechamiento con los alumnos. Con todo, si la materia se entiende en permanente reflexión, lo que interesa es un aprendizaje autónomo y reversible, donde la escala de trabajo es interesante pero no primordial, ya que implicará que la adscripción a diversos modelos sea una premisa de trabajo del todo normal. Con todo, hay un aspecto determinante en la selección de escalas que es el propio dominio de la materia por parte del profesor, y ante ello cabría preguntarnos si el tratamiento de las diversas escalas es un objetivo que desarrollamos en clase para una comprensión efectiva y práctica de los alumnos. El segundo aspecto, el de dar voz y voto a los alumnos, implica además de una mayor consistencia en la decisión, una actitud que es necesario potenciar, para el tipo de personas que queremos formar.

Como ya tengo escrito⁵, convengo con PAGES⁶ que el territorio que escojamos debería ir en función del elemento aglutinador que destaque y sea claro para una comprensión significativa. Un modelo para Catalunya puede ser iniciar el estudio de la revolución industrial desde la localidad concreta y del territorio, y contrastarlo y ampliarlo cíclicamente, o comenzar desde el modelo inglés para resituarlo en Catalunya. Son dos opciones igual de válidas que debe escoger el profesor en función de los condicionantes antes apuntados.

Con todo, si abogamos por trabajar todas las escalas, debemos remarcar que una de las más infrautilizadas es la escala local/comarcal, por circunstancias diversas. Una pasaría por los propios materiales, algunas veces no demasiado aptos para un trabajo de los alumnos, y otra por el mismo profesorado, que a los condicionantes de la consabida etiqueta de falta de tiempo le suma, a menudo, otros que desvirtúan el proceso, renegando, quizás, de una historia local de cronistas, generalmente de corte positivista, no viendo las posibilidades de una historia local renovada, realizada ya por historiadores.

⁵ GAWLDÀ, A. (1991): «La historia local y comarcal en el diseño curricular. Aportaciones metodológicas y didácticas», en *Fuentes y métodos de la historia local*. Instituto de Estudios Zamoranos «Florian de Ocampo»/ Confederación Española de Centros de Estudios Locales. Zamora.

⁶ PAGES, J. (1990): «Un proyecto: el estudio de la sociedad», en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.

3. UN PROYECTO EN PERSPECTIVA PRESENTE

De entrada debe recordarse con claridad que la historia local por sí sola no puede solucionar el aprendizaje de la historia, aun cuando sustentada en los procedimientos y en las actitudes, es un ámbito que merece confianza y fiabilidad en los alumnos como eje comparativo con lo general. J.-N. LUC (1981) escribió, hace años⁷, que «utilizar la historia local no es necesariamente ninguna garantía de renovación pedagógica, ya que ésta puede ser transmitida utilizando las formas más tradicionales de enseñar la historia, o sea, reducida a un relato escrito, hablado, indiferente a las condiciones de su elaboración». En el fondo, «las condiciones de su elaboración» sientan las bases de una renovación didáctica, independiente de la escala que utilicemos. El hablar de escalas de la historia no significa acertar con un modelo de trabajo bien elaborado, de provecho para los alumnos. No es suficiente sólo con esto.

Josep Fontana tiene escrito que es necesario renovar por completo los contenidos y que es necesario introducir elementos de historia local, que han de servir para facilitar el aprendizaje de habilidades, aspecto que complementa J. PUIGVERT (1987) señalando que⁸ «difícilmente un maestro podrá hacer uso de la historia local si ésta le es desconocida», y pone a debate uno de los graves problemas que se intuyen para una incorporación de calidad, lo que le hace escribir para Catalunya que «tal vez el maestro haya de recuperar alguno de los hábitos de sus predecesores de fines del siglo pasado [XIX] o de las primeras décadas de este siglo [XX] y estudiar el territorio [para actuar en consecuencia]».

La reflexión adquiere consistencia al señalar que para un buen uso de la historia enseñada lo primero es saberla, en el sentido de haber reflexionado sobre ella, en la escala que sea, y cuanto más mejor, para poder decidir con conocimiento de causa. Si esta premisa se acepta, se ha escrito (GAWLDÀ, 1991) que para incorporar la historia local se debe poseer un referente nacional o regional⁹, aspecto recogido posteriormente por otros colegas, el ejemplo más claro de los cuales sería J. VALDEÓN (1999) en alguno de sus artículos¹⁰, en el sentido que la comparación en tiempo y espacio tiene su lógica corroborativa del proceso.

Además, si se postula la enseñanza de la historia desde la identidad diversificada —pero a la vez complementada en diálogo con otras identidades—, los análisis de los cambios y continuidades en un proyecto común tomarían conciencia verdaderamente histórica. Así, los cambios y continuidades de los flujos económicos, culturales, técnicos y demográficos recuperarían el

⁷ LUC, J.-N. (1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

⁸ PUIGVERT, J. (1987): «Escola i història local. Algunes reflexions i aproximació bibliogràfica», en *Aixa. Revista anual de la Gavella*. Nº 1. Museu Etnològic del Montseny.

⁹ GAWLDÀ (1991): Ob. cit.

¹⁰ VALDEÓN, J. (1999): «¿Qué historia enseñar?», en *Tarbiya*. Nº 21. Revista de Investigación e Innovación educativa. Madrid. ICE Universidad Autónoma.

poder de vehicular una historia común en la disparidad para el siglo XXI, relegando en un segundo lugar el poder, los conflictos y las guerras, verdaderos ejes de la historia de los siglos XIX y XX. R. BERARDI (1971) nos recuerda al respecto que¹¹ «el detalle histórico cuando es verdaderamente comprendido es universalizado», al que cabría añadir que una vez universalizado debería ser recontextualizado y contrastado de forma correcta, en positivo y en negativo en el territorio para fijarlo aún más.

En esta perspectiva L. BELTRAN (2000) opina¹² que el sistema escolar moderno de ciencias sociales, además de buscar consumidores para un mercado en creciente expansión, busca crear también patriotas, o cuanto menos que sean sensibles a los valores culturales nacionales, argumentando que no se educa en humanidades —en cultura literaria—, sino en una versión nacional de las humanidades —la historia nacional, la historia literaria nacional, la historia de la lengua nacional y su gramática—. La solución que propone, tanto para la escolarización a todos los niveles como en el propio de la enseñanza de las humanidades, es la adecuación a unas sociedades multiculturales. Argumenta que la función de las humanidades ha sido siempre algo más que procurar un vehículo cultural. Ha servido, prosigue, para proporcionar una identidad, preguntándose si debemos ir hacia una identidad europea. Sin definirse entre un sí o un no, señala que «el siglo XXI demanda algo más que un macroestado continental: demanda una sociedad multicultural. Una sociedad así ha de desarrollar una nueva dimensión de su capacidad de tolerancia, porque ya no será, como hasta ahora, una sociedad basada en una identidad unitaria, sino una sociedad plural, en la que convivan varias identidades».

La reflexión —no exenta de posibles controversias— nos está acercando y nos acercará aún más, en un futuro ya presente, a definir vías de confluencia en discusión reflexiva. Y más, cuando las periferias de identidades se aproximan a algunas centralidades estatales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDRE, V. (2000): *Jo no sóc espanyol*. Barcelona. Proa. Sexta edición (reimpresión).
 BELTRAN, L. (2000) «Humanidades», en *El Viejo Topo*. Núm. 146-147. Barcelona, diciembre.
 BERARDI, R. (1971): «L'histoire local dans le contexte européen», en *Education et Culture*. L'Histoire à l'école. Publicación del Consejo de Europa.
 GAWALDÀ, A. (1991): «La historia local y comarcal en el diseño curricular. Aportaciones metodológicas y didácticas», en *Fuentes y métodos de la historia local*. Instituto de Estudios Zamoranos «Florian de Ocampo»/ Confederación Española de Centros de Estudios Locales. Zamora.

¹¹ BERARDI, R. (1971): «L'histoire local dans le contexte européen», en *Education et Culture*. L'Histoire à l'école. Publicación del Consejo de Europa.

¹² BELTRÁN, L. (2000) «Humanidades», en *El Viejo Topo*. Núm. 146-147. Barcelona, diciembre.

- (1993): «La percepció nacional dels alumnes de 12 a 16 anys davant les eleccions», en *Comunicació Educativa*. Nº 6. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona
 — (1993) «Els adolescents volen votar a les eleccions? Disfuncions entre les motivacions», en *L'Avenç. Plecs d'Història local*. Nº 47. Barcelona.
 HUGUET, J. (1999): *Cornuts i pagar el beure. El discurs anticatalà a la premsa espanyola*. Barcelona. Columna.
 LUC, J.-N. (1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid. Cincel-Kapelusz.
 PAGES, J. (1990): «Un proyecto: el estudio de la sociedad», en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.
 PARÉS, M. (2001): «Què vol dir, 'nacionalisme'?», a *El Punt*. Girona 21 de gener.
 PUIGVERT, J. (1987): «Escola i història local. Algunes reflexions i aproximació bibliogràfica», a *Aixa. Revista anual de la Gavella*. Nº 1. Museu Etnològic del Montseny.
 VALDEON, J. (1999): «¿Qué historia enseñar?», en *Tarbiya*. Nº 21. Revista de Investigación e Innovación educativa. Madrid. ICE Universidad Autónoma.

LA REFORMA QUE VIENE, OTRA OPORTUNIDAD PERDIDA.
ANÁLISIS DE LA ÚLTIMA REGULACIÓN DEL MEC

Carlos Guitián Ayneto

Universidad de La Palmas de Gran Canaria
carlosguitian@terra.es

Se pretende analizar brevemente el proceso de reforma que en los últimos cinco años se está llevando a cabo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en un intento de aplicar el programa electoral del Partido Popular consistente en acabar con la LOGSE y presentar batalla ideológica a los distintos nacionalismos a través de una reforma de la enseñanza de las Humanidades. Terminada la primera fase de esta reforma, el resultado es un cambio sustancial en la propia ley y una oportunidad perdida de mejorar la enseñanza en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, debido a la propia ideología de las autoridades educativas estatales y sobre todo al concepto de que de esas disciplinas tienen.

* * * *

1. BREVE INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

Una vez ganadas las elecciones en 1996, el Partido Popular (PP) intentó llevar a cabo su programa electoral que en el campo educativo proponía cambiar la LOGSE, ya que esta ley «no había podido resolver los problemas y dificultades surgidos en su puesta en marcha» y había alentado en diversos grados los nacionalismos. En el otoño de ese mismo año, la ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, inicia su intento de dismantelar la ley tomando como excusa la reforma de las humanidades. Así, en una conferencia que pronunció en la Real Academia de la Historia, señaló las insuficiencias que observaba en el campo de la enseñanza de la historia, así como, en general, en todo lo concerniente a las humanidades. Con

un tono apocalíptico dejó caer frases como «un alumno puede acabar la enseñanza obligatoria sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o Felipe II» o «un gobierno responsable debe acometer la modificación del calamitoso estado de la enseñanza de la historia en nuestro país», más apropiadas como titulares de periódicos sensacionalistas que como diagnóstico de una situación. A continuación, después de una importante campaña de prensa en la que se magnificaron las desgracias que habían caído sobre España desde que se estableció la reforma de las enseñanzas que culminó con la LOGSE, se formaron diversas comisiones con el fin de informarse sobre las distintas materias y de exponer los principios en los que debiera fundarse la implantación o la aplicación de las disciplinas humanísticas en la enseñanza media. Una de esas comisiones, constituida bajo los auspicios de la Fundación Ortega y Gasset, se encargó de proponer reformas en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Cuando los resultados de esta comisión se hicieron públicos en el otoño de 1997, comenzaron en toda España una viva polémica. En los meses de noviembre y diciembre de ese año, aparecieron en la prensa española varios cientos de artículos, todos ellos sobre diferentes aspectos y problemas de la enseñanza de la historia. Las opiniones fueron sumamente variadas, pero cabe señalar que la polémica se centró más en el ámbito de la discusión política que en las cuestiones puramente académicas y en ella apenas participaron los profesionales de los niveles de enseñanza secundaria.

El tema de la reforma de la enseñanza de las humanidades, y en concreto de la historia, se debatió en el Parlamento, donde la votación del llamado «Decreto de Humanidades», que no era otra cosa que la propuesta de la Fundación Ortega y Gasset, dejó en minoría al PP y el proyecto tuvo que retirarse. A raíz de esta derrota parlamentaria, la idea de estudiar una reforma en el currículum de las disciplinas humanísticas de la enseñanza secundaria fue encomendada por la Conferencia de Educación a un llamado «Grupo de Trabajo», constituido en febrero de 1998 tras llegarse a un acuerdo entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas que en aquellas fechas tenían transferidas las competencias educativas en los niveles no universitarios.

Presidido por el ex ministro José Antonio Ortega y Díaz-Ambrona, en las reuniones de este grupo se pudo apreciar que el Gobierno no sólo pretendía la reforma de las Humanidades, sobre todo de la Historia, sino que pretendía ir más lejos y cambiar las bases de la ley vigente. Desde las primeras reuniones los expertos designados por el Gobierno cuestionaron, no sólo los contenidos y objetivos de las materias sino también la necesidad de una enseñanza obligatoria comprensiva, la optatividad, así como otros aspectos nada relacionados con las humanidades¹.

¹ En las actas de las reuniones de la Comisión Permanente de este grupo de trabajo se puede ver como reiteradamente se hacían propuestas que nada tenían que ver con las Humanidades y mucho con la reforma de la ley.

El dictamen que se presentó tras cuatro meses de trabajo, dejaba en entredicho los propósitos iniciales del Ministerio ya que afirmaba textualmente: «las ciencias sociales, la geografía y la historia tienen una presencia mayor en los actuales planes de estudio españoles de la que tuvieron anteriormente y no parecen gozar de menos espacio lectivo que en otros países de la Unión Europea. Sin embargo, se han detectado ciertas diferencias en el enfoque de estas materias en España y los demás países, donde se pone por lo general más énfasis en la geografía e historia universal» (pág. 134). Además, recogía 18 conclusiones que resaltaban desde la importancia del estudio de las Humanidades hasta la necesidad de que la Historia se abriera a una perspectiva más universal. También recomendaba contar más con el profesorado, pedía una sensibilidad a las administraciones educativas para ampliar los recursos financieros e incluso hablaba de que era necesario ampliar el horario en lo posible para las materias humanísticas.

El acuerdo sobre el dictamen se adoptó por consenso, pero no satisfizo a una buena parte de los impulsores de la reforma, ya que en todo momento se evitó tratar temas que no concernían al estudio y enseñanza de las Humanidades, y hubo algún miembro del grupo que se negó a suscribirlo². Sin embargo, se impuso la realidad política ya que en ese momento había un acuerdo de Estado entre el PP y los partidos nacionalistas que sostenían al Gobierno.

En la siguiente legislatura, habiendo obtenido mayoría absoluta, el Gobierno del PP ha cambiado su línea de actuación. Ya no necesita a los nacionalistas y además mantiene una dura confrontación con el nacionalismo vasco por lo que ha cambiado su estrategia. Esta vez no ha sido la ministra directamente, sino a través de la Real Academia de la Historia, quien ha desencadenado la polémica. Esta institución, en un Informe elaborado con la colaboración de 356 de sus miembros, muestra en sus conclusiones, su gran preocupación por las lagunas y las «tergiversaciones» nacionalistas detectadas en los libros de texto de historia y geografía de la enseñanza secundaria. Destaca que el concepto de España y su pasado a menudo desaparecen o se reducen al mínimo. El caso más grave, según los académicos, se da en Euskadi, en cuyas ikastolas «la historia que se enseña es de contenido parcial y tendencioso, inspirada en ideas nacionalistas favorecedoras del racismo y de la exclusión de cuanto signifiquen lazos comunes».

Otro aspecto importante de las conclusiones del informe se refiere a los libros de texto, señalando los dos aspectos más criticables, desde el punto de vista de la Academia, que son, por una parte, «la poca importancia que se le da al estudio de la historia anterior a la época contemporánea» y, por otra, «la visión parcial y vaga que los alumnos obtienen del proceso histórico

² D. Carlos Seco Serrano, miembro de la Real Academia de la Historia, propuesto por el Gobierno para el Grupo de trabajo, no firmó el último proyecto aunque se ausentó para mantener la unanimidad final.

español». Como muestra, eligen unos textos, relativos a los cursos 3º y 4º de ESO, de dos Comunidades Autónomas, Galicia y el País Vasco. En el caso de Galicia, los textos pertenecen a una editorial que goza de gran predicamento allí, Galaxia y están escritos en lengua gallega. Los textos escogidos para el análisis de la enseñanza de la historia en el País Vasco forman parte del denominado «Proyecto Erein» y están escritos en lengua castellana. Las conclusiones son diferentes para los dos ejemplos escogidos, pero tienen en común que generalizan para esas dos comunidades una mala enseñanza de la historia.

El informe hace una dura crítica a los «presupuestos didácticos de la reforma» (sic) manifestando en su conclusión 8ª: «podemos, pues, concluir que los problemas existentes hoy en día en cuanto a la enseñanza de la historia en España en los estudios secundarios contienen tres elementos, que podríamos definir como el sociologismo, el pedagogismo y las circunstancias políticas. La enseñanza de la historia comenzó a resentirse, desde la segunda guerra mundial a causa de la gran influencia ejercida por el sociologismo, utilizando este término en el sentido de proponer una visión del pasado alejada del tradicional proceso cronológico y vinculada al análisis que permitiera la utilización de las formulaciones teóricas del presente. Asimismo, la obsesión pedagógica ha tenido sus efectos negativos, pues, al poner tanto énfasis en los métodos de la enseñanza, se ha terminado por olvidar qué es lo que hay que enseñar. A este respecto, nuestro compañero Rafael Lapesa comentó, hace unos años, que en sus tiempos no había cursillos en los que le prepararan a uno para enseñar lo que no sabe. Finalmente, las circunstancias políticas tienen que ver con la pretensión de las Comunidades Autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos».

Los comentarios de la prensa alentaron aún más el presunto escándalo que supone la mala enseñanza de la historia y se pudieron leer opiniones como ésta: «Si en otros países de Europa la Historia está tan desatendida como en España, en ninguno la ignorancia sobre el pasado se utiliza con la finalidad política de tergiversar y oponer» (diario *ABC*, 28 de junio de 2000, pág. 49). En el mismo diario se inserta un artículo cuyo título no deja lugar a dudas: «La Historia como pistola», en el que se afirma que la LOGSE de 1990 tiene la culpa de todos los males de la enseñanza de la historia y relaciona la supuesta ignorancia que tienen los escolares de todo lo acaecido en España desde tiempos inmemoriales y la «tergiversación que las autoridades autonómicas han hecho de una trayectoria común para convertirla en un motivo flagrante de enfrentamiento» con el terrorismo de ETA.

Estas son algunas de las bases en las que se asienta la pretendida reforma de la enseñanza de la Historia, altamente contaminadas por el objetivo de marcar distancias con los nacionalistas con fines electorales inmediatos (en el País Vasco) y a medio plazo (en el resto del país) teniendo presente que sobre los supuestos desafueros autonómicos en educación, por mucho que ocasionalmente existan, es fácil hacer demagogia. Parece que para combatir a un nacionalismo se tenga que hacer desde otro nacionalismo, en este caso el español

2. UNA REFORMA GENERAL

Con este planteamiento previo apenas esbozado, no es de extrañar que, manteniendo como telón de fondo un plan de mejora de las humanidades, la primera medida adoptada por decreto (diciembre de 2000) ha consistido en un cambio normativo que afecta a las enseñanzas mínimas de la ESO y del bachillerato en todas las asignaturas, es decir a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación que, de acuerdo con la legislación actual, han de tenerse obligatoriamente en cuenta en el establecimiento de los currículos o planes de estudio de estos niveles educativos en todo el territorio español.

Aunque durante los últimos cinco años el debate sobre los contenidos se ha centrado de forma casi exclusiva en la enseñanza de las humanidades y en concreto en la enseñanza de la Historia, la prueba de que se pretendía una reforma de mayor calado está en que la modificación realizada afecta a la totalidad de las materias, con un incremento espectacular de la cantidad de contenidos incluso en aquellas que ven reducida su presencia en un 50%, caso de la Educación Plástica y Visual y la Música. Este incremento se acompaña de una supresión significativa de otros contenidos más funcionales, transversales y con un fuerte impacto e interés social.

Además, desaparecen de todas las materias, incluidas las más directamente vinculadas con la formación humanística, los contenidos relacionados con la adquisición de habilidades, destrezas, estrategias y procedimientos en general, así como los relacionados con la adquisición de valores y actitudes. Las enseñanzas mínimas quedan reducidas de este modo a extensas listas de conocimientos referidos casi en exclusiva a la memorización de hechos y al aprendizaje de conceptos.

Se suprimen o se diluyen de forma sistemática en los objetivos las capacidades relacionadas con el análisis y valoración crítica de la realidad social, de compromiso activo con la transformación de esta realidad y de trabajo en grupo. De esta manera, el elemento de las enseñanzas mínimas que precisa la intencionalidad educativa, es decir, las capacidades de los alumnos que el profesorado debe tratar de promover y desarrollar mediante su acción docente, no se menciona.

Finalmente, se procede a distribuir por cursos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, estableciendo una secuencia cerrada de las enseñanzas mínimas que disminuye la autonomía pedagógica de los equipos docentes y su capacidad para ofrecer una atención educativa diferenciada a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado y que puede acabar generando una disminución de sus niveles de aprendizaje.

3. EL CASO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

En su conjunto, el área ve como crecen los contenidos de manera muy significativa pero no experimenta ningún cambio sustancial en lo que se refiere a aumento de horas lectivas ni en asignaturas como había propuesto el Dictamen antes mencionado: «La mejora del estudio de la historia en los términos que acaban de ser expuestos, lleva al Grupo de Trabajo a recomendar que por parte de las Administraciones educativas se proceda a reforzar estos estudios en toda la enseñanza secundaria ampliándolos en cuanto sea posible, tanto en ESO como en el Bachillerato» (pág. 166).

Dado el carácter limitado de este trabajo vamos a centrarnos en el campo de la Geografía y analizar en qué ha afectado el cambio a la propuesta vigente hasta este momento

3.1. La Geografía y las Ciencias de la Naturaleza en el nuevo currículum de ESO

El primer elemento destacable es que no se ha aprovechado el cambio para adecuar un aspecto que viene repitiéndose con demasiada frecuencia y desde hace mucho tiempo: se reiteran contenidos en las áreas de Geografía y de Ciencias de la Naturaleza. Así vemos que hay epígrafes que incluso se enuncian de la misma manera. Este hecho no tendría demasiada importancia de no ser por el exceso de contenidos que presentan las dos áreas.

En el primer curso de la ESO del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia aparece un epígrafe general: LA TIERRA Y LOS MEDIOS NATURALES. Este apartado tiene un primer tema que es: El planeta Tierra. *La Tierra, planeta del sistema solar. Los movimientos de la Tierra y sus consecuencias.* La representación de la Tierra. Mapas e imágenes.

De igual manera en el primer curso del mismo nivel del área de Ciencias de la Naturaleza, aparece un apartado general definido como LA TIERRA EN EL UNIVERSO cuyo primer tema es: El Universo, la Vía Láctea y el Sistema Solar. La observación del Universo: planetas, estrellas y galaxias. Evolución histórica del conocimiento del Universo. La Vía Láctea y el Sistema Solar. *Características físicas de la Tierra y de los otros componentes del Sistema Solar. Los movimientos de la Tierra: las estaciones, el día y la noche, los eclipses y las fases de la Luna.*

Como puede apreciarse por la cursiva, hay una coincidencia en los contenidos de dos áreas distintas que al quedar reguladas así obligan a reiterar en el mismo curso y puede que con dos perspectivas diferentes, sí no opuestas, el tema de las estaciones, origen de la Tierra, etc.

El segundo tema del área de Ciencias Sociales es: Los elementos del «medio natural». La composición de la Tierra. *Las placas terrestres y su distribución. Continentes y océanos. El relieve terrestre. Las grandes unidades del relieve de los continentes y su distribución. El relieve de los fondos oceánicos.* La atmósfera y los fenómenos atmosféricos. Los climas y su reparto geográfico. Los seres vivos: la vegetación, el suelo y los animales. *Las aguas continentales.*

Por su parte el cuarto tema del área de Ciencias de la Naturaleza es el que se refiere a: La hidrosfera terrestre. El origen del agua en la Tierra. El agua en otros planetas. La molécula de agua: abundancia, propiedades e importancia. El agua del mar como disolución. Sodio, potasio y cloro: abundancia y propiedades. *El agua en los continentes.* El vapor de agua en la atmósfera. El ciclo del agua. La contaminación del agua, su depuración. El agua y la salud.

Pero es que además en segundo curso de esta misma área, el tema sexto viene a completar esos contenidos de la siguiente manera: La energía del planeta. Origen del calor interno terrestre. *Movimientos de los continentes. Vulcanismo y terremotos. El relieve terrestre. Continentes y fondos marinos.* La formación de rocas magmáticas y metamórficas.

La visión del medio físico de la Tierra se completa con los contenidos del cuarto curso de ESO en el área de Ciencias de la Naturaleza cuyos tres primeros temas de Geología son: 1. El modelado del relieve terrestre. Concepto de relieve. Agentes y procesos externos: meteorización, erosión, transporte y sedimentación. Factores externos del modelado relieve: Litológicos, estructurales, dinámicos, climáticos y antrópicos. El modelado litoral. El modelado kárstico. *Los sistemas morfoclimáticos.* Clasificación. *Los sistemas morfoclimáticos de zonas templadas y de zonas desérticas.* 2. Tectónica de placas. *Distribución geográfica de terremotos y volcanes. Wegener y la deriva continental. La expansión del fondo oceánico. Las placas litosféricas. Bordes de placa. Pruebas de la tectónica de placas.* 3. Fenómenos geológicos asociados al movimiento de las placas. *Los terremotos.* El plano de Bennioff. *Vulcanismo terrestre. Las dorsales oceánicas. Las fosas submarinas.* La subducción. La formación de cordilleras. Las estructuras tectónicas: pliegues, fallas y mantos de corrimiento.

Su correspondencia en el área de Ciencias Sociales la encontramos en los temas tres y cuatro de primero de ESO: 3. Los medios naturales y los recursos. Su distribución geográfica. Los medios naturales en relación con su manejo por los grupos humanos. Los medios húmedos, las regiones polares, las tundras, el bosque boreal, las montañas alpinas y *los desiertos.* Los bosques tropicales y las sabanas. *Los medios templados, con especial referencia a los medios templados de Europa y de España.* Conservación y gestión sostenible de medios y recursos. 4. Los riesgos naturales. Los riesgos climáticos: sequías, lluvias torrenciales y ciclones tropicales. *Los terremotos y las erupciones volcánicas.*

Como se ve hay un desfase en cursos casi con el mismo temario en áreas distintas. En el planteamiento anterior a esta reforma, al no existir un desglose pormenorizado de los contenidos sino una organización en bloques, se podría plantear un trabajo interdisciplinar mucho más interesante que el propuesto, organizando y delimitando un territorio de trabajo, concentrando la investigación y las experiencias, diferente del que se limita a un determinado ángulo de visión en el que cada disciplina ofrece una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de sus objetivos.

Los planteamientos interdisciplinarios surgen y se desarrollan apoyándose en las disciplinas; la propia riqueza de la interdisciplinariedad está supeditada al grado de desarrollo alcanzado por aquéllas que, a su vez, se van a ver afectadas positivamente como fruto de sus contactos y colaboraciones con otras materias. Abandonando esta opción, se pierde la oportunidad de recuperar de la *realidad social* numerosos ejemplos de problemas o temas que no son accesibles desde la visión limitada de las disciplinas y la relación entre éstas debe ser interdisciplinar porque difícilmente pueden progresar unas sin las otras. La dimensión social que alcanzan hoy fenómenos relacionados con las grandes catástrofes naturales que llenan las páginas de los medios de comunicación, es un claro ejemplo de cómo se puede abordar uno de estos temas desde la perspectiva integradora de varias disciplinas.

Hay un problema añadido al del solapamiento en los contenidos o la dificultad de plantear la interdisciplinariedad con fluidez, y éste responde mucho más a la concepción de las disciplinas de referencia que tienen los autores de la reforma. En el caso de las Ciencias de la Naturaleza, si se tienen en cuenta los criterios de evaluación de primer curso en los temas referidos a la constitución física de la Tierra, puede verse que pretenden conseguir que los alumnos analicen o relacionen diversos fenómenos y expliquen de esa manera los paisajes:

15. *Relacionar la desigual distribución de la energía solar en la superficie del planeta con el origen de los agentes geológicos externos, explicando las consecuencias de éstos en el modelado del relieve terrestre y en la formación de las rocas sedimentarias.*

16. *Analizar la incidencia de algunas actuaciones individuales y sociales relacionadas con la energía, en el deterioro y mejora del medio ambiente y en la calidad de vida.*

17. *Relacionar el vulcanismo, los terremotos, la formación de relieve y la génesis de las rocas metamórficas y magmáticas con la energía interna del planeta, llegando a situar en un mapa las zonas donde dichas manifestaciones son más intensas y frecuentes.*

Por el contrario los criterios de evaluación de este mismo curso de Geografía no pasan de localizar o conocer la distribución de esos mismos fenómenos:

1. *Conocer el planeta Tierra: forma, dimensiones y condiciones esenciales que hacen posible la vida.*

2. *Utilizar los distintos tipos de imágenes y otras representaciones del espacio terrestre. Localizar en mapas lugares y espacios concretos. Conocer la distribución de las placas continentales, océanos y estados. Orientarse y calcular distancias. Elaborar croquis y gráficos.*

3. *Identificar y localizar los rasgos físicos más destacados: relieve, clima, aguas y elementos biogeográficos que configuran los grandes medios naturales del planeta, con especial referencia a los de Europa y a los de España.*

La Geología es apreciada como ciencia de análisis y relación mientras que la Geografía se plantea como ciencia meramente descriptiva de localización o identificación. Incluso se reservan para la Geología criterios como el de situar en el mapa fenómenos de la naturaleza que siempre habían quedado en el campo de la Geografía.

3.2. *La Geografía que pudo ser*

La reforma ha perdido además la oportunidad de diseñar una geografía moderna, adaptada al siglo XXI, aprovechando su gran valor educativo y formativo que permite estudiar y resolver determinados problemas que se plantean en el mundo actual (CAPEL, 1998).

El propio dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades (1998, Págs. 160-163) formaliza unas propuestas interesantes para mejorar el valor educativo de la geografía, basadas en su «antigüedad académica y tradición educativa, por ser saberes integradores y tener capacidad estructuradora de los hechos sociales. Las virtualidades educadoras de un buen aprendizaje geográfico radican sobre todo en conferir conciencia espacial y sentido del lugar y en contribuir a adquirir conciencia ambiental y aprecio y respeto por la prodigiosa variedad de los paisajes terrestres, naturales y culturales».

Entre las recomendaciones que se hacen, destaca una relativa al criterio adecuado del uso de la escala como elemento geográfico más importante. Propone que se eviten los repertorios de contenidos geográficos que van seleccionando aspectos de geografía general, como relieve, clima, vegetación, población o urbanización y se trasladan a un sistema de escalas: mundo, España, Comunidad Autónoma o localidad, pues impide una visión geográfica integradora ya que las cosas no significan lo mismo en las grandes que en las pequeñas escalas. Este planteamiento es el que hizo que en los contenidos curriculares diseñados por las distintas comunidades autónomas, se introdujera la escala autonómica en la misma manera y orden en que se desgranaban los contenidos generales.

También sugiere que no se hagan coincidir en el tiempo automáticamente contenidos históricos y geográficos no demasiado asimilables como es el caso de la Prehistoria y Antigüedad con el medio físico.

Para terminar, plantea cuatro bloques diferenciados de la siguiente manera:

—El primer bloque sería el referido a los medios naturales y recursos ambientales (elementos, distribución, conservación y manejo), así como los recursos humanos y económicos; sistemas y paisajes agrarios, urbanos e industriales; y la organización territorial y política.

—Un segundo conjunto estaría constituido por el estudio de algunos grandes ámbitos geográficos mundiales (particularmente europeos e Iberoamericanos).

—Un tercer bloque sería el estudio geográfico de España.

—Por último el cuarto apartado quedaría para el estudio geográfico de la Comunidad Autónoma.

3.3. La Geografía que es

El Real Decreto aprobado en Consejo de Ministros en diciembre de 2000 en su introducción expresa la misma idea que el dictamen antes mencionado al afirmar: «En Geografía estos objetivos pretenden asegurar en su concreción espacial una percepción y una sensibilidad de los aspectos ambientales y el conocimiento de las grandes unidades geográficas, preferentemente de Europa, Iberoamérica y de los aspectos comunes y la variedad de paisajes de España y de las Comunidades Autónomas». Sin embargo, a partir de ahí se plantea un discurso totalmente distinto que la aleja bastante de los planteamientos vigentes hasta ese momento.

En primer lugar, en lo que se refiere a los objetivos, formula unos muy genéricos, como: «Conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento para comprender el pasado y la organización de las sociedades». En este objetivo se echa de menos toda referencia a la formación por parte del alumnado de cualquier juicio crítico como aparecía en el anterior decreto (RD 1007/91 de 14 de junio). *Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizando este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal, crítico y razonado.* Así no sólo se acaba con cualquier referencia a valores y actitudes sino que se realizan planteamientos mucho más asépticos.

Dentro del deseo de acabar con toda veleidad nacionalista se suprime cualquier objetivo que pueda hacer referencia a las diversas identidades recogidas en la Constitución, siendo dos los ejemplos más significativos. El primero es que desaparece el objetivo nº 1 del anterior Real Decreto: «Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social». El segundo caso se refiere al patrimonio y es enunciado de la siguiente manera: «Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora». La redacción anterior era un poco más explícita: «Valorar y apreciar la diversidad del patrimonio cultural de la humanidad en sus diferentes manifestaciones (lingüísticas, artísticas, antropológicas, etc.) como fuente de riqueza colectiva y como derecho de pueblos e individuos a la propia identidad, desde actitudes de tolerancia y respeto hacia todas las culturas y opiniones, sin renunciar a un juicio crítico sobre las mismas».

En los objetivos específicos de la geografía se aprecia también la concepción que se tiene de esta ciencia pues mientras que el nuevo decreto propone «utilizar las imágenes y las representaciones cartográficas para identificar y localizar objetos y hechos geográficos y explicar su distribución a distintas escalas, con especial atención al territorio español. Utilizar, así mismo,

otras fuentes geográficas de información: textos escritos, series estadísticas, gráficos e imágenes, y elaborar croquis y gráficos sencillos», la redacción anterior apostaba por una materia integradora y ofrecía «obtener, relacionar e integrar informaciones procedentes de fuentes diversas (verbales, escritas, icónicas, estadísticas, cartográficas) y especialmente las procedentes de los actuales medios de comunicación, tratándolas de forma autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido, y comunicar a los demás las conclusiones establecidas mediante mensajes inteligibles y debidamente organizados».

El resto de los objetivos no se diferencia sustancialmente de los ya existentes en el anterior Real Decreto, sólo que en este caso tienen una dificultad importante a la hora de poder cumplirse dado el exceso de contenidos que ofrece la nueva propuesta. Esos contenidos pretenden abarcar lo que se conoce como geografía general y parte importante de la descriptiva en la terminología académica superior más clásica. Así el temario del tercer curso de ESO pretende que se estudie todo lo referente a los espacios geográficos y las actividades económicas; la importancia de la ciudad como espacio geográfico; el espacio geográfico español (en el que entraría desde las grandes unidades físicas hasta la organización autonómica del Estado, pasando por las actividades económicas, la población y los problemas ambientales) y el estudio de las Comunidades Autónomas; y el llamado espacio mundo y sus problemas (en el que se incluye desde los efectos de la mundialización, las desigualdades económicas y ambientales o las relaciones norte-sur, hasta estudios de grandes conjuntos regionales sobre todo de Europa e Iberoamérica).

No se atiende tampoco la recomendación del dictamen ya mencionado en lo que se refiere a evitar los repertorios de contenidos en las distintas escalas pues se repite casi siempre el mismo esquema de Geografía General / Geografía Descriptiva tanto si se aplica al mundo, a España o a la Comunidad Autónoma.

La desproporción existente entre objetivos y contenidos sólo puede responder por tanto a una concepción de la geografía muy limitada, poco integradora y alejada de un compromiso intelectual formativo más allá del meramente identificativo y descriptivo.

Tampoco ha tenido excesiva suerte la recomendación de no tratar en el mismo curso la Geografía Física y la Prehistoria e Historia Antigua que se mantienen en paralelo en primero de ESO en el último Real Decreto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPEL, H. (1998), «Una geografía para el siglo XXI», en *Scripta Nova* (Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales). Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788], nº 19.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998), *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*, Conferencia de Educación, Grupo de trabajo.

REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (2000), *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de Enseñanza Media*, Madrid.

REAL DECRETO 1007/91 de 14 de junio (BOE 26-06-91).

REAL DECRETO sobre las enseñanzas mínimas de la ESO (Consejo de Ministros de 9-12-2000).

ESTE LIBRO SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN LOS TALLERES DE GRAFINSA,
EN OVIEDO, EL DÍA 27
DE MARZO
DE 2001.