

Didáctica Geográfica, 2.ª época

10, pp. 181-205

ISSN: 0210-492-X

DL: MU 288-1077

Editado en 2009

EDUCAR GEOGRÁFICAMENTE, EDUCAR CÍVICAMENTE: LA NECESIDAD DE CONSTRUIR UNA IDENTIDAD EUROPEA INTERCULTURAL

FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN:

En los últimos años, las relativamente homogéneas sociedades europeas han ido adquiriendo un carácter multiétnico y multicultural. La tradicional conceptualización de una nacionalidad vinculada a un estado-nación conlleva la exclusión social de la población inmigrante, discriminación que ha impulsado el debate en torno a una ciudadanía de carácter supranacional. En este trabajo se apuesta a favor de una educación geográfica y cívica que permita construir una identidad europea intercultural.

PALABRAS-CLAVE:

Enseñanza de la geografía, identidad, ciudadanía, educación intercultural.

ABSTRACT:

In recent years, the relatively homogenous European societies have been acquiring an multiethnic and multicultural character. The traditional conception of a nationality linked to a state-nation entails the social exclusion of the immigrant population, a discrimination that has impelled the discussion around a citizenship of supranational character. This paper deals with the need of a geographical and civic education that allows to construct an intercultural European identity.

KEY-WORDS:

Geography education, identity, citizenship, intercultural education.

RÉSUMÉ:

Durant les dernières années, les relativement homogènes sociétés européennes ont acquis un caractère multiethnique et multiculturel. La conceptualisation traditionnelle d'une nationalité liée à un État-nation entraîne l'exclusion sociale de la population immigrante, discrimination qu'a promue le débat autour d'une citoyenneté à caractère supranationale. Cet article pose la nécessité d'une éducation géographique et civique qui permet de construire une identité européenne interculturelle.

MOTS-CLÉS:

Enseignement de la géographie, identité, citoyenneté, éducation interculturelle.

1. INTRODUCCIÓN

En cuanto disciplina escolar, la geografía ha desempeñado desde siempre una función ideológica, por lo general con una orientación marcadamente conservadora y reproductora desde el punto de vista social y político. Solía afirmarse que es preciso conocer el propio país para aprender a amarlo y a defenderlo, y el resto del mundo para fomentar la comprensión internacional. Por lo tanto, la contribución que la educación institucionalizada asigna a la geografía, junto con la historia, reposa sobre la transmisión de una determinada interpretación del pasado y del presente que facilite la construcción y difusión de una representación común del territorio, de la forma en que ha sido ocupado y aprovechado, de los símbolos y creencias que sus habitantes comparten, con el fin de colaborar a la reproducción y construcción de una identidad colectiva, una "conciencia nacional" que coadyuve a la existencia de la propia nación.

No olvidemos que tanto la geografía como la historia escolares nacieron, al compás de la modernidad, en el momento de la afirmación de los estados-nación y que son disciplinas al servicio de la legitimación, la homogeneización y la cultura común que requiere esta forma política (Audigier, 1997a), de manera que ambas asignaturas sirvieron para impulsar los nacionalismos europeos decimonónicos y contribuyeron a exaltar el espíritu patriótico de los estudiantes, en demasiadas ocasiones a través de descripciones parciales y manipuladas de la realidad.

Con el cumplimiento de esta misión están relacionadas las tres grandes categorías, contradictorias y solidarias a la vez, que Audigier (1997a, 1997b) propone para agrupar las finalidades de la geografía escolar: cívicas, patrimoniales, culturales y políticas; intelectuales y críticas; prácticas y profesionales. En esta ocasión fijaremos nuestra atención en la primera de las enumeraciones mencionadas, referida a la contribución de la geografía a la

educación cívica mediante la transmisión de un cierto número de conocimientos, de puntos de referencia, de formas de pensar y representar el mundo que, por ser comunes al conjunto de los habitantes de cada país, intervienen de manera eficaz en el proceso de construcción de una identidad colectiva.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL-ESTATAL: ESPAÑA, ESA “MARAVILLOSA UNIDAD INDESTRUCTIBLE”

Los anteriores párrafos introductorios nos sitúan ante la relevancia de la dimensión cívica de la educación geográfica. Para empezar, ciudadanía, identidad y nacionalidad son tres conceptos que, vinculados con la idea de modernidad, han venido funcionando conjuntamente hasta nuestros días, bajo la suposición de que la pertenencia a un Estado soberano, circunscrito a un territorio nítidamente delimitado por unas fronteras y a ser posible dotado de continuidad y compacidad espacial, es lo que genera de manera automática una identificación como miembro de una comunidad política (Audigier, 1999). El Estado nacional construye una territorialidad que define tanto los límites externos con otros países como las relaciones de las diferentes regiones o comunidades con respecto al conjunto del Estado; así, en el caso de los modelos estatales centralizados, las demarcaciones administrativas interiores tienden a configurarse siguiendo un modelo centrípeto que garantice el control del centro sobre la periferia.

El territorio es, por consiguiente, un elemento destacado en la construcción de la identidad y, de manera más o menos sutil, siempre está presente en los discursos nacionalistas de cualquier signo que se proponen despertar o estimular la conciencia nacional. La identificación entre pueblos y territorios está tan ampliamente aceptada que damos por supuesto que los polacos viven en Polonia, los escoceses en Escocia, los tibetanos en el Tíbet, y así sucesivamente. No debe sorprendernos, pues, que la expresión suprema de la tendencia a definir las sociedades en términos político-territoriales haya cristalizado en el Estado moderno, una unidad político-geográfica basada conceptualmente en el ideal de congruencia espacial, es decir, un pueblo culturalmente homogéneo con plena capacidad de decisión y control sobre un territorio políticamente soberano (Anderson, 1986, 1988; Knight, 1982).

De este modo, territorio y cultura suelen estar presentes en la definición de identidad, un término inequívocamente abstracto, complejo y multidimensional, que puede entenderse como *“la vinculación a unas determinadas formas culturales (historia, lengua, tradiciones, etc.) y referida a un determinado ámbito*

geográfico” (Prats, dir., 2001, p. 149). Y dado que la identidad territorial es un elemento básico en la formación de la conciencia nacional, el saber geográfico siempre ha desempeñado un papel determinante en la cohesión de la comunidad nacional (Nadal, 1990). Fácilmente se entiende, pues, que la función ideológica de la geografía como disciplina haya perseguido desde sus orígenes un objetivo claro: reforzar el concepto de unidad territorial del Estado y contribuir a *“despertar en los alumnos el sentido de pertenencia a una comunidad nacional ligada a un espacio-territorio muy concreto”* (Luis, 2000, pp. 13-14).

Por lo que a nuestro país se refiere, la contribución ideológica y patriótica de la geografía a las políticas de construcción de una identidad nacional ha girado alrededor de la difusión de una ideología territorial basada en la representación geográfica de España como Estado unitario y de lo español como categoría indiscutida. El término “espíritu nacional”, reiteradamente utilizado en nuestro sistema educativo hasta 1976, abarcaba el conjunto de creencias, sentimientos, imágenes, símbolos, ideales y valores plenamente compartidos por todos los españoles y en el que tendría que apoyarse la ansiada reconstrucción de la unidad nacional. Magnificando los elementos unitarios del Estado español y banalizando las peculiaridades regionales, tanto los libros de texto como los de lecturas geográficas abordaban el estudio de la geografía de España en la totalidad de su conjunto armónico, en su “maravillosa unidad indestructible” que constituye la base firme de la grandeza y de los destinos universales de España. Ante un planteamiento de resabio asimilacionista, cualquier manifestación de diversidad cultural y lingüística se veía reducida a simple anécdota costumbrista y folklórica (Hernández, 2000): los habitantes de las diferentes regiones se distinguen por sus modos de vida y sus costumbres tradicionales, por la diversidad de sus trajes, fiestas y bailes típicos, por sus refranes y decires, y por sus diferentes psicologías y lenguajes.

La hegemonía del discurso conservador reforzaba la visión centrípeta del país e identificaba centralismo con modernidad y fortaleza. Por eso se destacaba que la Meseta forma el “corazón” de España y representa geográficamente la cohesión, en tanto que el resto de las tierras peninsulares no hacen sino mostrar ciertas diferencias periféricas que expresan la variedad dentro de la unidad superior, que es España. El objetivo final era la formación de una conciencia nacional española alrededor de la idea de que todos los españoles forman una sola nación y un único Estado. La geografía y la historia se daban, pues, la mano a la hora de justificar la formación de la unidad nacional y del Estado español: a la vez que la Meseta constituye el núcleo geológico de la Península, las tierras castellanas (o castellano-leonesas) desempeñan el papel de eje histórico en torno al cual se

agruparon los diversos reinos peninsulares, hasta lograr la unidad nacional española (García y Marías, 2002). Haciendo equivaler “españolización” y “castellanización” se contribuye a que en el subconsciente colectivo de muchos españoles habite la afirmación de Américo Castro según la cual “España va bien cuando es fuerte su centro, y va mal cuando lo es su periferia”.

Los textos escolares tampoco tenían el menor recato en simplificar y distorsionar la realidad con tal de proyectar una optimista imagen del país y despertar así la admiración y el orgullo del niño hacia su patria (García y Marías, 2002). Esta imagen laudatoria se configuraba en torno a la idea de que los españoles disfrutaban de unas condiciones naturales realmente privilegiadas en su diversidad (bellísimos paisajes, clima benigno, suelos fértiles, ríos caudalosos, recursos minerales abundantes), acopio de dones que se justificaba acudiendo al “providencialismo” (gracia divina) en unos casos y al “autarquismo” (orgullo nacional) en otros (Capel y otros, 1983). Tan envidiables condiciones de nuestro medio físico, junto con otros muchos factores, han contribuido a forjar el hombre español, “sobria raza invencible, de acero, capaz de las más altas y difíciles empresas”, a la vez que dotado de un profundo espíritu religioso y un admirable patriotismo. Nada importaba nuestro visible atraso industrial y, en consecuencia, el hecho de tener una economía absolutamente dependiente del sector primario, porque España se sentía orgullosa del “sufrido y enérgico labrador español”. Además, uno de los problemas crónicos de nuestra agricultura, la escasez de tierras cultivadas en régimen de regadío, se hallaba en vías de inminente solución y pronto dejaría de ser tema de preocupación, gracias a los magníficos ingenieros españoles, capaces de resolver problemas de técnica hidráulica “que en otros países adelantadísimos se juzgaron de imposible solución”.

Los “insignificantes” inconvenientes derivados de la situación periférica de España en el espacio europeo se soslayaban con idéntico optimismo, insistiendo una y otra vez en la posición excepcional de nuestro país en el mundo, ventajosa encrucijada geográfica que ya había advertido, “con clarividencia extraordinaria” nuestra gran reina Isabel la Católica, y que le permite servir de puente de unión entre Europa, África y América. Por eso, España fue capaz de descubrir, conquistar y civilizar, en todos los continentes, territorios inmensos, algunos de los cuales son hoy grandes naciones. El inigualable ejemplo español fue seguido después por otros países europeos, que también descubrieron tierras, aunque no en la medida tan grandiosa de “nuestra gloriosa patria”. Tantos méritos geográficos e históricos justifican sobradamente que España sea con toda probabilidad el único, entre los países europeos de más gloriosa y vieja civilización, que, lejos de aparecer en decadencia, puede considerársele siempre como “nación nueva y

joven, de maravillosas posibilidades geográficas y geopolíticas, que iluminará con su esplendor el futuro de Europa, como faro de unión espiritual de los tres mayores continentes mundiales”.

3. LA GEOGRAFÍA ANTE LA EMERGENCIA DE NUEVAS IDENTIDADES

Como hemos apuntado, la historia moderna de Europa marcó el desarrollo y la consolidación de los estados-nación, de tal manera que la identidad nacional-estatal ha sido la forma dominante de construcción de identidades colectivas en nuestro continente desde el siglo XVIII. Al propio tiempo, los derechos sociales y políticos asociados a la idea de ciudadanía se basaban en la pertenencia del individuo a una determinada comunidad nacional inequívocamente coincidente con una unidad política, condición que se estimaba necesaria y suficiente para asegurar la homogeneidad cultural e identitaria de todos sus miembros. Pero este panorama se está viendo sometido a modificaciones de largo alcance, dado que los cambios que se han venido produciendo en el escenario internacional a lo largo de las últimas décadas (globalización, descentralización, flujos migratorios) han conducido a una nueva situación en la que estados y naciones han dejado de ser entidades intercambiables, de modo que la mayor parte de los estados independientes actuales son plurinacionales y multiétnicos (Lamo de Espinosa, 1995; Smith, 1991, 1992), al tiempo que las divergencias territoriales entre Estado y nación han alimentado activos movimientos expansionistas o irredentistas y generado broncos conflictos fronterizos (Nadal, 1990).

Todo ello ha puesto en tela de juicio la utilidad del estado-nación “soberano”, por tratarse ahora de un modelo un tanto anacrónico que resulta demasiado grande para resolver ciertos problemas y excesivamente pequeño para abordar otros, disfuncionalidad de la que deriva la necesidad de crear nuevas estructuras políticas e institucionales que permitan operar con eficacia ante las necesidades de los ciudadanos. No es de extrañar, pues, que desde hace unos años asistamos, en todos los continentes y por razones diversas a una especie de “retribalización” (Thual, 1995), lo que significa la reivindicación de identidades particularistas por parte de diversos grupos nacionales, étnicos o culturales, justamente cuando nos vemos inmersos en un proceso de globalización que tiende a la homogeneización cultural y a la uniformidad en lo que respecta a modos de vida y valores compartidos (Kymlicka, 1995; Martiniello, 1997). Y en nuestro país, que no ha resultado ajeno a esas agitaciones, el antes hegemónico nacionalismo español se ve ahora doblemente cuestionado: por abajo, a causa de la emergencia de nuevos referentes infranacionales, y por arriba, en virtud del proceso de configuración de

un espacio supranacional y de impulso de una identidad europea (Audigier, 1997c; Marín, 2002), aspecto este último que desarrollaremos a continuación.

4. ¿QUIÉN ES EUROPEO? EN CONTRA DE LAS IDENTIDADES EXCLUYENTES

Parfraseando la sentencia que se atribuye a Massimo d’Azeglio tras la unificación del reino de Italia, diríamos hoy que “hemos hecho Europa, ahora tenemos que hacer los europeos”. Y aquí ya nos encontramos con un problema inicial: la identidad europea, la “europeidad”, se sustenta más en un patrimonio cultural común y en ciertos valores compartidos que en la territorialidad. Los manuales clásicos de geografía descriptiva ya advertían que la pequeña Europa no constituye una demarcación geográfica bien definida, sino que en los mapas se nos aparece simplemente como una península occidental de Asia que, en apreciación de Morin (1987), sólo puede merecer el calificativo de “continente” por incontinencia del lenguaje. De ahí que el límite oriental europeo, que generalmente se hace coincidir, de norte a sur, con la cordillera de los Urales, el río Ural y el mar Caspio, no sea más que una frontera convencional que ignora tanto la expansión hacia Asia iniciada por los rusos ya a finales del siglo XVI – cuando los cosacos de Iván IV atravesaron los Urales en 1581– como la política más reciente de la desmantelada Unión Soviética.

Más importante ha sido el papel de la historia y, junto a ella, de la geografía humana, es decir, la acción de los grupos humanos a lo largo de los siglos. Pero si nos preguntamos qué es lo que tenemos en común los europeos y qué es lo que nos distingue de los no-europeos, no es fácil hallar respuestas plenamente satisfactorias (Smith, 1992): las diferencias entre europeos son tan grandes como respecto a los no-europeos en lo que se refiere al lenguaje (vascos, finlandeses, húngaros), derecho (romano, germánico), religión (católicos, protestantes, ortodoxos), sistema político (monarquías, repúblicas, estados unitarios, estados federales). Pese a ello, a la hora de señalar los elementos caracterizadores de “lo europeo” suele destacarse, en primer lugar, la herencia de la cultura clásica grecolatina y la impronta del cristianismo, pero también la influencia islámica y otras contribuciones más recientes, siempre dentro de unas estructuras culturales que poseen una considerable capacidad de asimilación e integración de los aportes externos, vertebrando ordenadamente cada nuevo elemento incorporado (Fontana, 1994; Jáuregui, 2000). En suma, el extraordinario desarrollo de las civilizaciones aquí asentadas durante una larga historia común se ha visto plasmado en una intensa humanización del espacio y en formas peculiares de organización del

mismo, de manera que son los factores históricos y culturales los que ejercieron un peso evidente en la justificación de ciertas realidades actuales.

Por consiguiente, la idea de Europa, tal como nos dicen Pou y Gual (1997, p. 11), *“se basa en la conciencia de los europeos. La posible construcción de Europa se fundamenta en la historia y en una tradición espiritual común. Europa es una comunidad de civilización confrontada a una división política que trata de superar a lo largo del tiempo. Una civilización es aquello que tiene conciencia de existir como un todo distinto, y esta conciencia es una cultura. Europa es precisamente esto. Por encima de preocupaciones de unión económica o monetaria está la unidad de la cultura europea”*. Si algo caracteriza a Europa son sus límites territoriales imprecisos y sus fronteras históricas inestables; ni la Europa histórica se puede definir por su demarcación geográfica ni la Europa geográfica se ha mantenido dentro de unos confines históricos estables y cerrados, circunstancia que Morin (1987) sintetiza de manera bien expresiva asegurando que Europa es una noción geográfica sin fronteras con Asia y una noción histórica de fronteras cambiantes.

Ahora bien, al hablar de cultura europea nos estamos refiriendo realmente a una enorme pluralidad de culturas, dotada cada una de ellas de sus códigos peculiares y de su propia identidad. Lejos de representar un modelo al que se debe aspirar, el multiculturalismo es, simplemente, un hecho social (Garreta, 2003). Europa se nos presenta, pues, no exactamente “unida en la diversidad” –como reza el lema oficial–, sino más bien como una “familia de culturas” (Smith, 1991, 1992) forjada a partir de tradiciones históricas y herencias culturales parcialmente compartidas. Por eso, cuando el artículo 151 del Tratado de Amsterdam (1997) reconoce la necesidad de valorar lo que define como “patrimonio cultural común” de todos los europeos, se nos plantea un problema de partida: ¿qué debemos entender por “patrimonio cultural común” y cómo puede compatibilizarse este concepto con la reconocida e insoslayable existencia de “diversidades culturales a escala nacional y regional”? (Jáuregui, 2000). Cuestión sobre la que también nos había advertido el ya citado Morin (1987): Europa sólo tiene unidad en y por su multiplicidad, lo que equivale a tener que pensar la identidad europea en términos de no-identidad.

Basado en la solidaridad y en la valoración de la diversidad cultural como riqueza y no como problema, el concepto de ciudadanía europea se vio desarrollado por el anteriormente mencionado Tratado de Amsterdam, en virtud de cuyo artículo 17 *“se crea una ciudadanía de la Unión. Será ciudadano de la Unión toda persona que ostente la nacionalidad de un Estado miembro. La*

ciudadanía de la Unión será complementaria y no sustitutiva de la ciudadanía nacional". Esto significa que, al menos por el momento, el derecho nacional es preeminente en la relación ciudadanía nacional/ciudadanía europea, de manera que la primera es condición *sine qua non* de la segunda (Audigier, 1999). En consecuencia, la ciudadanía europea se modula alrededor de un conjunto de derechos y deberes cívicos que emanan de la pertenencia a la Unión Europea y que se añaden a los propios derechos y deberes derivados de la calidad de ciudadano de un Estado miembro.

Con todo, aunque se insista en la cautela de que la ciudadanía europea no anula sino que completa y enriquece la ciudadanía nacional, lo cierto es que esta nueva situación plantea no pocas discusiones acerca de la identidad y soberanía nacionales. Téngase en cuenta que la construcción de una identidad europea requiere que las personas incorporen a su propia e irrenunciable identidad nacional otra de carácter supranacional, lo que comporta la necesidad de encontrar unas características esenciales de identidad compartida. Y si resulta que no es fácil renunciar a la identidad más próxima y que el sentimiento de identidad propia es todavía muy fuerte (Prats, dir., 2001), ¿cuáles son entonces los valores y las ambiciones colectivas que están dispuestos a compartir los pueblos en una Unión Europea sometida a periódicas ampliaciones?

Las instituciones de la Unión Europea han puesto en marcha una campaña de concienciación de los ciudadanos europeos en relación con el patrimonio cultural compartido, junto con una serie de medidas simbólicas dirigidas a promover la integración social y cultural. Se postula una "cultura europea" cuyos fundamentos se asientan en la religión judeo-cristiana, en la filosofía y el arte griegos, en el derecho romano, en el humanismo renacentista, en el racionalismo y la ciencia de la Ilustración, en la economía de mercado, en los valores democráticos y el imperio de la ley. Tal como recogen Hansen (1998) y Shore (1993), esta problemática representación de Europa está trazada sobre un itinerario familiar: Grecia – Roma – Cristianismo – Renacimiento – Democracia parlamentaria, que refuerza las connotaciones etnocéntricas y entorpece no sólo la integración de las poblaciones inmigrantes de religión musulmana, sino también la incorporación a la Unión Europea de países como Turquía.

Sin embargo, no es nada seguro que estos esfuerzos institucionales por aglutinar a los europeos en torno a una herencia cultural común logren evitar el resurgimiento de nacionalismos étnicos y la aparición de nuevas formas de xenofobia, racismo y chovinismo cultural (Shore, 1993). Y no sólo eso, sino que esta política cultural excluye de la "europeidad", definida en un restrictivo marco

monocultural, a toda la población inmigrante asentada en Europa y proveniente de países cuya fe predominante es la islámica –que es ya la segunda religión europea (Martiniello, 1995, 1997)–, justamente cuando la integración de los grupos étnicos no europeos es uno de los problemas esenciales que, según señala Llobera (1995), dificultan la construcción de una identidad europea. Nuevamente nos encontramos con una conceptualización de la identidad elaborada a partir del dualismo entre inclusión y exclusión: “nosotros, los europeos” frente a “ellos, los no-europeos”. Una oposición que simplemente actualiza la alteridad atribuida a otros pueblos a lo largo de la historia: los bárbaros, las hordas asiáticas, los salvajes africanos, los musulmanes, los comunistas (Shore, 1993).

La Unión Europea, a pesar de compartir algunos de los atributos propios de los estados-nación (bandera, himno, instituciones de gobierno, moneda, “día de Europa”), no es en absoluto un superestado, ni menos aún una supernación, y tampoco consta que aspire a serlo algún día (Llobera, 1995; Smith, 1991); de hecho, cuanto más se avanza en la construcción europea, más se reducen las expectativas razonables de que este proceso pueda culminar en un tipo de entidad supranacional que reproduzca a mayor escala el modelo de estado-nación clásico. Lo cierto es que en estos momentos no es fácil evitar la percepción de un proyecto europeo que, por sus pretensiones homogeneizadoras, es visto como una amenaza para las culturas e identidades nacionales todavía profundamente arraigadas entre ciertos sectores de la población de los países comunitarios europeos (Martiniello, 1997). No olvidemos que, tras muchos años de absoluta preeminencia de las identidades nacionales, los europeos siguen valorando extraordinariamente las singularidades de sus respectivos pueblos. El estado-nación sigue siendo la forma dominante de división político-territorial y parece poco probable que esta situación vaya a modificarse sustancialmente en un futuro próximo; más aún, los impulsos identitarios en nuestro continente, incluso los de carácter más minoritario, son tan activos que permiten hablar de un movimiento de “re-nacionalización” de Europa (Knight, 1982; Thual, 1995).

Entonces, ¿cabe la posibilidad de construir una identidad europea potente sin erosionar al mismo tiempo los viejos nacionalismos estatales?, se pregunta Shore (1993). O dicho de otro modo: si desde la estructura política de los estados se procura que las identidades nacionales se mantengan firmemente enraizadas, ¿cómo generar una identidad colectiva capaz de promover un fuerte grado de identificación entre los ciudadanos europeos? (Smith, 1992). La respuesta tiene mucho que ver con un principio fundamental de nuestra convivencia democrática: el respeto a las diferencias nacionales y regionales, fruto de la historia o de la

tradición y entendidas como un elemento de diversidad cultural sumamente enriquecedor.

En este sentido, es preciso resaltar *“la importancia que tiene el desarrollar unos modelos de identificación que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, abierta, flexible y evolutiva”* (Marín, 2002, p. 45). Y por la misma razón se hace imprescindible la puesta en marcha de un enfoque alternativo de construcción de la identidad europea basado en la aceptación de múltiples identidades simultáneas, porque *“la identidad no es algo dado de una vez para siempre. Más bien la identidad es un proceso en formación que se construye y reconstruye en el curso de vida de los individuos y grupos, y ello a través de diferentes facetas, roles y circunstancias”* (Melucci, 2001, p. 115). Lejos de considerar la identidad como algo monolítico o petrificado, los individuos actúan ahora como agentes activos de construcción de identidades y pertenencias, desplazándose de una a otra, minimizándola o exagerándola incluso, según las circunstancias lo requieran (Garreta, 2003).

Esto significa que las personas se identifican con diversas afiliaciones colectivas, definiéndose en ocasiones por la nacionalidad de pertenencia (gallego, bretón, escocés), pero otras veces por el Estado soberano en el que esa nacionalidad se integra políticamente (español, francés, británico), o por la lengua que usan, o por la religión que practican, o por los rasgos étnicos que les caracterizan, o por cualquier otro elemento que pueda singularizar su identidad en ese momento; además, cualquier intento de priorizar alguna de estas identidades entraña un serio riesgo de ruptura de este difícil equilibrio de lealtades, y cualquier proclamación monopolista y excluyente de identidad tiende a producir afirmaciones compensatorias de otro tipo (Lamo de Espinosa, 1995).

La europea es, precisamente, una de esas sociedades cuyos miembros se mueven cada vez más en los confines de distintos sistemas, en cada uno de los cuales despliegan solamente una parte de su identidad. Esta necesidad creciente de desarrollar identidades múltiples y permeables significa que los individuos deben lealtad a comunidades situadas en diferentes escalas, si bien la identidad de la unidad inferior debe contar con la aprobación y el reconocimiento de la unidad situada en el nivel superior, hasta configurar un auténtico “puzzle” de identidades (Lamo de Espinosa, 1995; Marín, 2002; Melucci, 2001). Desde un planteamiento de “círculos concéntricos de lealtad” (Smith, 1991, 1992), “identidades concéntricas” (Díez Medrano y Gutiérrez, 2001) o “nacionalismos multinivel” (Miller, 2000), no es cuestión de elegir una sola identidad entre varias posibles,

dado que, al contrario de lo que se ha sostenido en muchas ocasiones, está suficientemente probado que las lealtades e identidades cívicas no son incompatibles y mutuamente excluyentes. Por consiguiente, *la génesis de una identidad europea no debería generar conflictos con las identidades nacionales de los ciudadanos autóctonos o con otras fuentes de filiación*” (Solé y Parella, 2003, p. 175), afirmación que dota de sentido a la posibilidad de construir una identidad europea basada en la idea de ciudadanía múltiple.

5. UN IMPERATIVO LEGAL: ENSEÑAR EUROPA

Durante las primeras fases del proceso de integración europea, la educación fue considerada una cuestión exclusivamente vinculada a la soberanía de cada uno de los estados nacionales signatarios del Tratado de Roma (1957), por lo que la cooperación en esta materia tuvo un carácter muy poco ambicioso. Por eso, apoyándose en una aplicación estricta del principio de subsidiariedad, los actos jurídicos comunitarios se vieron frecuentemente invadidos por cláusulas cautelares con el fin de salvaguardar las identidades nacionales, reservando a las instituciones de cada uno de los países miembros todo el poder decisorio en asuntos educativos. Es significativo que la primera reunión de los ministros de Educación de los estados comunitarios no haya tenido lugar hasta 1971, cuando la entonces llamada Comunidad Económica Europea llevaba ya catorce años de andadura, y que los participantes sólo hubiesen podido llegar al limitado y retórico compromiso de reconocer la necesidad de establecer mecanismos de cooperación en el campo educativo.

Pese a ello, en el informe elaborado por un grupo de expertos constituido a raíz de esa reunión ya se recomendaba la introducción de la “dimensión europea” en la escuela como uno de los elementos básicos de la cooperación, el intercambio y la construcción europea. Poco después se publicaba una resolución de los ministros de Educación relativa a la “Cooperación en el sector educativo”, en donde se abordaba, por vez primera de manera oficial, el espinoso problema de conjugar la soberanía nacional y el respeto a la especificidad de cada sistema educativo con la necesidad de promover acciones de colaboración (aunque sin llegar propiamente a una política común) también en este ámbito. Y aunque estas iniciativas tardaron algún tiempo en cristalizar, al final nos han permitido disponer de una serie de programas de cooperación educativa emanados de las instituciones supranacionales europeas que tratan de impulsar la formación de una conciencia común en torno al sentimiento de europeidad.

Pero fue el Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht en 1992, el instrumento que avivó el proceso de construcción de una identidad europea, al apostar por la institucionalización del estatuto de ciudadanía europea. Al propio tiempo, los acuerdos adoptados en Maastricht hicieron de la educación, por vez primera, un ámbito más de las políticas europeas comunes, valorando la relevancia de su aportación a la creación de una nueva ciudadanía. Con ello, el sistema educativo adquiere, de pronto, un papel determinante en la promoción de una ciudadanía activa y de una identidad europea, y la escuela tiene que contribuir a dotar a los estudiantes de los instrumentos necesarios para asumir y desarrollar adecuadamente esta dimensión, definida menos como un contenido académico que como un sistema de actitudes y valores basados en el pluralismo, la tolerancia y la apertura a los otros.

Este nuevo planteamiento reclama la contribución expresa de los sistemas educativos nacionales en todos los estados de la Unión Europea, a quienes se demanda la europeización del currículum a través del fortalecimiento de la dimensión europea. Nos lo dice López Torres (2002, p. 115): *“La creciente necesidad de forjar identidades que consoliden los procesos políticos y, al mismo tiempo, de asumir unos valores que, de la mano de las instituciones europeas y de una densa legislación, se han convertido en los nuevos colores de Europa, exige un compromiso por parte del mundo de la enseñanza”*. Quiere esto decir que el desarrollo de una verdadera identidad supranacional entre los ciudadanos europeos pasa por la incorporación del conocimiento de Europa a la cultura escolar y, consecuentemente, a las disciplinas escolares, el mismo vehículo utilizado en anteriores ocasiones para crear una conciencia nacional.

Enseñar Europa y explicarla como concepto cultural se ha convertido, pues, en un imperativo legal; las demandas políticas e institucionales en este sentido son apremiantes, de manera que *“proporcionar a los adolescentes (futuros adultos) los medios para comprender Europa y actuar en consecuencia parece una prioridad”* (Tutiaux-Guillon, 2000, p. 12). Los motivos están a la vista: si el espacio comunitario europeo es un mercado cada vez más amplio y mejor engrasado, su superestructura política es todavía muy incipiente y, además, carece de un “demos”, es decir, una población que se identifique con ella. Por eso, y aun a riesgo de tener que afrontar nuevos interrogantes en relación con la identidad personal y colectiva (Audigier, 1997c), al sistema educativo se le exige el esfuerzo de lograr que los europeos nos sintamos partícipes del proceso de integración comunitaria, lo que obliga a reforzar y potenciar la identidad europea. Lograr una adecuada articulación entre la formación de la identidad/ciudadanía nacional, que se mantiene contra viento y marea, y la identidad/ciudadanía euro-

pea, ahora jurídicamente definida, constituye todo un desafío. El sentimiento de pertenecer a una misma colectividad y de compartir el mismo destino no aparece por generación espontánea, sino que tiene que desarrollarse a través, entre otros medios, de la educación. Es preciso potenciar el redescubrimiento de Europa por parte de los europeos, repensando los contenidos escolares en clave europea y recuperando ese sentimiento de unidad europea que, por otra parte, nunca ha dejado de existir aunque no se haya manifestado explícitamente en la escena política (Hernández, 2000).

Y como no podía ser de otra manera, la geografía es, una vez más, uno de los instrumentos elegidos para la construcción de identidades, revisando su cometido y apuntando esta vez hacia un nuevo objetivo: Europa. Y eso que el paso de los años hizo que la función ideologizadora de esta materia se revelase cada vez más anacrónica y, sobre todo, inútil, ya que los nuevos medios de comunicación de masas (en particular la televisión) se muestran mucho más eficaces para desarrollar esta labor. Con todo, nuestra disciplina debe cargar con la obligación de generar un objeto de enseñanza capaz de construir un nuevo imaginario europeo por encima de los estereotipos, de los antagonismos, de la compartimentación política del espacio y de los continuos enfrentamientos armados entre los diversos pueblos del continente que negaban la realidad europea y que la escuela se ha esforzado en destacar y propagar.

Es sabido que los tradicionales mapas políticos, en los que las fronteras que separan unos países de otros adquirían un trazado preciso y servían para separar a los habitantes de territorios contiguos acostumbrados hasta entonces a convivir (Fontana, 1994), contribuyeron a formar las imágenes mentales de los escolares acerca del propio territorio nacional, claramente definido frente a sus vecinos, así como a modelar el concepto de ciudadanía, siempre asociado a un territorio con fronteras. En contraposición, al afrontar los retos propios de las sociedades plurales, lo que ahora se pretende es que la presencia de Europa en las aulas sirva para conocer y reforzar lo que nos une, relegando a un segundo plano lo que nos ha dividido en el pasado.

De todos modos, la elasticidad con que aparece el concepto de Europa en el currículo no es el único obstáculo con el que la geografía escolar se encuentra al afrontar este nuevo desafío. Las dificultades para establecer una identidad europea coinciden con horas bajas en la conciencia europeísta de los ciudadanos. Ya en su momento los daneses habían rechazado inicialmente el Tratado de Maastricht, y luego fueron los franceses y holandeses quienes abortaron el proyecto de profundizar en la integración política a través de un tratado constitucional

europeo. Justo cuando llevamos medio siglo de integración comunitaria, parece que la ciudadanía europea no despierta grandes entusiasmos y que, por el contrario, se mira con recelo cualquier intento de trasladar las lealtades e identidades políticas desde el ámbito nacional al supranacional (Bauböck, 2007).

Así lo confirman, además, los sondeos de opinión, que revelan un creciente y preocupante aumento del euroescepticismo, incluso en los países, como el nuestro, que hasta ahora se habían distinguido por un contundente apoyo al proyecto europeo. Al tiempo que se abren fracturas en el espacio europeo con mayor asiduidad de lo deseable, los detractores de Europa alcanzan cada día más pujanza; por un lado, algunos rancios nacionalismos de Estado resurgen con mensajes populistas en los que se reclama el cierre de fronteras y la salvaguarda de la identidad nacional, y, por otro, desde las filas de la ultraderecha más xenófoba y antieuropeísta se entiende Europa como “esa bella construcción intelectual que volará en pedazos”. El resultado es que la prevalencia del estado-nación en unos casos o de la región-nación en otros se resiste a desaparecer de la vulgata geográfica.

6. REDEFINIR EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD EUROPEA INTERCULTURAL

Como apunta Martiniello (2007), en la Unión Europea nos encontramos ya con una amplia variedad de filiaciones e identidades nacionales y etnoculturales, diversidad que no va a desaparecer a pesar de las presiones de la globalización a favor de la uniformidad. Es como si la Unión Europea entrase de lleno en un proceso de “diversificación de su diversidad”. En estas circunstancias, ¿cómo generar una identidad europea respetuosa con las diversas filiaciones nacionales y culturales?; ¿cómo construir el sentimiento de pertenencia a una comunidad dada desde la diversidad étnica, lingüística y cultural?; ¿son compatibles identidad y multiculturalismo?; y, por lo tanto, ¿es posible la construcción de una identidad europea intercultural?

Pues bien, siendo evidente que la identidad crea los fundamentos sobre los que se construye una convivencia armónica (Garreta, 2003), es preciso destacar el papel protagonista de la educación geográfica en la construcción de la identidad europea intercultural de las nuevas generaciones, a través del desarrollo de las competencias necesarias –de naturaleza tanto cognitiva como emotiva– para comprender y apreciar las distintas culturas, así como para posibilitar una

comunicación intercultural más eficaz (Kymlicka, 2001; Rodrigo, 1999). A este respecto y desde una perspectiva liberal, Bauböck (1999) se muestra partidario de que las minorías puedan exigir recursos públicos para que sus miembros estén en condiciones de preservar y desarrollar sus propias herencias culturales, que deben ser incluidas en una cultura pública compartida. La argumentación que maneja es contundente: *“Las culturas nacionales y étnicas no se pueden mantener fuera de las escuelas, su reproducción es precisamente la finalidad de éstas.(...)Enseñar la cultura es una “exigencia funcional” de las instituciones de enseñanza pública pero es también una afirmación de una forma intrínsecamente valiosa de pertenencia para los individuos. Ésa es la razón de que las minorías étnicas tengan un derecho básico a reclamar que sus culturas no sólo sean toleradas sino que estén representadas en la educación pública”* (Bauböck, 1999, pp. 183-184). Este principio supone evitar el conocimiento superficial de las culturas que no va más allá de los rasgos exóticos y puramente anecdóticos de las mismas; también hay que eliminar las falsas imágenes y los estereotipos negativos que cada cultura produce acerca de las demás, e iniciar el proceso de interacción intercultural desde una posición de igualdad que posibilite un acercamiento empático: ser capaces de superar la visión etnocéntrica y partir de los referentes culturales ajenos para identificarse con el otro, ponerse en su lugar, sentir lo que él siente.

Ahora bien, una vez enfrentados a esta tarea es preciso plantear una cuestión de partida: ¿todos somos iguales o todos somos distintos? En realidad, ambas cosas, de manera que *“la comunicación intercultural nos impele a aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y todos somos distintos”* (Rodrigo, 1999, p. 66). Llegados a este punto, uno de los problemas más espinosos radica en cómo educar en el interculturalismo entendido como pluralismo. Tiene razón Bauböck (2003, p. 46) cuando sostiene que *“lo que de verdad se plantea es la legitimidad y los límites de un pluralismo de valores morales e identidades políticas. Quienes se oponen al multiculturalismo creen que las democracias liberales han sido a este respecto demasiado tolerantes. E insisten en que en las sociedades de inmigración la cohesión social debe construirse sobre la base de unos valores e identidades compartidos”*.

Sin embargo, si los inmigrantes se limitan a demandar un modelo de integración respetuoso con sus propias tradiciones culturales, no parece que existan razones suficientemente fundamentadas que avalen la suposición de que la inmigración representa una amenaza para la cohesión social, por lo que ciertas visiones catastrofistas debemos considerarlas infundadas o, simplemente, interesadas.

Cuestión de mayor calado es la que hace referencia a determinados valores universales sobre los que se asientan las sociedades democráticas y que los inmigrantes deben comprometerse a compartir si de verdad quieren ser plenamente aceptados en la comunidad política de acogida. La dificultad fundamental surge entonces de la conexión entre pluralismo y relativismo, en torno a la cual De Lucas (1997) y Rodrigo (1999) formulan algunos interrogantes: ¿todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto?, ¿debe educarse en la convicción de que todas las identidades culturales y sus exigencias normativas tienen la misma legitimidad?, ¿es posible jerarquizarlas?, ¿son rechazables algunas de ellas?, ¿qué criterios utilizamos para llevar a cabo esta valoración? Se trata de un problema de “límites de tolerancia” (Kymlicka, 2001), respecto a los cuales suele aceptarse que la defensa del pluralismo como valor en ningún caso debe rebasar la frontera de los derechos humanos y que todo lo que atente contra ellos debe quedar al margen de cualquier cobertura jurídica. No olvidemos que la propia Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea define los valores comunes que los pueblos de Europa han decidido compartir: dignidad humana, libertad, igualdad y solidaridad.

Así, pues, coincidimos con Martiniello (2007) en que existen valores básicos que no son negociables y que deben ser compartidos por todos los ciudadanos comunitarios, con independencia de su identidad nacional y religión. Desde luego, a los discordantes no se les puede negar el derecho a expresar su desacuerdo ni a movilizarse políticamente para promover valores alternativos, pero, en tanto eso no ocurra, deben comportarse con arreglo a la legalidad vigente y respetar los valores socialmente reconocidos.

Por consiguiente, pluralismo y relativismo no deben verse como algo idéntico, de manera que *“el reconocimiento del derecho a la diferencia no significa el consentimiento, la equiparación de toda pretensión de diferencia.(...). Por mucho que debemos respetar, comprender y juzgar desde los propios universos simbólicos, eso no nos obliga a aceptar como derecho cualquier demanda”* (De Lucas, 1997, pp. 30-31). No es lo mismo comprender que justificar, si bien toda crítica debe provenir del conocimiento riguroso de los hechos cuestionados. Por eso, podemos y debemos enjuiciar las diversas culturas, aunque determinar cuáles son las aportaciones más valiosas tiene que ser objeto de discusión (Lamo de Espinosa, 1995; Rodrigo, 1999).

Las sociedades de inmigración necesitan dotarse de una identidad compartida, pero nunca a partir de la exigencia de una lealtad exclusiva, si bien es evidente que admitir que las identidades se pueden solapar y superponer entre sí (Bauböck,

2003) complica sobremanera la construcción de una identidad europea intercultural. No obstante, Bartolomé y Cabrera (2003) señalan algunas pautas para hacerlo: partir de una autocomprensión y valoración crítica de la propia cultura; construir el sentimiento de pertenencia a una comunidad política desde un enfoque inclusivo; reconocer las dificultades para la adquisición de ese sentimiento de pertenencia cuando la mayoría no acepta la inclusión de la minoría o cuando ésta no dispone de los recursos necesarios para participar activamente en la comunidad, y trabajar operativamente el sentimiento de pertenencia a comunidades políticas cada vez más amplias sin prescindir de las escalas más próximas.

En todo caso, la historia nos enseña que sólo sobre la aceptación de la multiculturalidad, y nunca sobre el uniformismo impuesto unilateralmente de forma hegemónica, se podrá construir una Europa unida con vocación de permanencia. Por consiguiente, la verdadera clave de este enfoque se sitúa en enfatizar la toma en consideración de la doble dimensión de la multiétnicidad y la pluriculturalidad a la hora de definir la identidad europea.

Es preciso determinar *“cuáles son los intereses que pueden ser comunes a los autóctonos europeos y a los inmigrantes para permitir generar una identidad europea”* (Solé y Parella, 2003, p. 177). Sólo sobre la base de la asunción del pluralismo como condición de legitimidad y del reconocimiento del derecho a la identidad cultural de los colectivos minoritarios como requisito indispensable para el ejercicio de la autonomía individual (Kymlicka, 1995), Europa podrá desarrollar un “nosotros” desde identidades culturales diferentes –a veces enfrentadas– (Bartolomé y Cabrera, 2003) y fomentar la construcción de una identidad cívica intercultural capaz de superar las diferencias étnicas, culturales o religiosas. Ya se sabe que este desafío entraña una mayor dificultad que si se acometiera en un contexto cultural más homogéneo, pero, a cambio, permitiría configurar una identidad europea *“abierta, compatible con las identidades de origen y otras fuentes de identificación (a escala local, regional, nacional...) tanto si se trata de inmigrantes como de nacionales de los distintos estados miembros y de sus respectivas regiones”* (Solé y Parella, 2003, p. 179). Una identidad basada en la inclusión y la equidad, y referida a una comunidad de iguales, menos rígida y segmentada socialmente que la actual, que aporta beneficios a la vez que comporta obligaciones.

Por otro lado, Kymlicka (2001) apunta que la gente acepta la pertenencia a una misma comunidad de destino cuando asume algún tipo de responsabilidades con respecto a sus convecinos y cuando tiene la oportunidad de responder colecti-

vamente a los retos a que se enfrenta esa comunidad. En la misma dirección, Zapata (2001) insiste en la importancia de la participación política en un modelo de ciudadanía democrática que incorpore el pluralismo cultural y Rex (1986) defiende el derecho inalienable de todos los individuos a disfrutar de una igualdad de oportunidades real. Dicho lisa y llanamente, *“los inmigrantes y sus descendientes necesitan sentir que ocupan un lugar dotado de sentido en la sociedad donde viven, son bien tratados y cuentan con el reconocimiento y el respeto debido a su esfuerzo en la comunidad”* (Reitz, 2007, p. 46).

En efecto, nadie debe ser privado de sus derechos sociales y políticos por razones derivadas de su identidad étnica o cultural, pero el reconocimiento de tales derechos a los residentes extranjeros, como punto de partida para la creación de vínculos de pertenencia, con ser una condición necesaria, no es suficiente. Es preciso, además, eliminar las desigualdades estructurales ligadas a la condición étnica y cultural, tanto en lo que se refiere a la posición en el mercado laboral como en el acceso a los servicios del Estado (sanidad, educación, vivienda...), de manera que los inmigrantes se sientan partícipes del desarrollo económico y social que ellos mismos contribuyen a generar, sin verse en la necesidad de aceptar incondicionalmente una situación que pase por la asimilación cultural o la renuncia a sus identidades de origen (Solé y Parella, 2003).

“El eje central de cualquier avance hacia la ciudadanía multicultural comunitaria es la noción de una igualdad de derechos y deberes básicos para todos los residentes legales en la Unión Europea”, advierte con firmeza Martiniello (2007, p. 80). Sólo respetando este principio caminaremos hacia una sociedad europea en la que todos los individuos, sin discriminación alguna por su diferencia étnica o cultural, puedan defender sus intereses en un marco de identidad compartido. Y sólo así seremos capaces de construir una identidad europea intercultural, reconociendo que, aunque declaremos una preferencia más o menos decidida a favor de los valores de la nuestra, todas las culturas tienen manifestaciones sumamente valiosas. Este es el contexto que hará posible la puesta en marcha de una alternativa eficaz a esa escuela habitualmente reproductora de una visión etnocéntrica y monocultural de la realidad social, desarrollando procesos educativos que no se limiten a defender la diversidad cultural y a garantizar la igualdad de derechos para todas las personas, sino que contribuyan a tender puentes entre culturas diferentes y a fortalecer la cohesión social.

7. CONCLUSIÓN

Al margen de las fronteras cada vez más difusas y porosas del estado-nación, la multiplicación de centros autónomos de decisión, junto a la interdependencia planetaria y la emergencia de fuerzas políticas y económicas transnacionales, son las tendencias, aparentemente contrapuestas, que definen el mundo actual (Melucci, 2001). Así, en el escenario europeo pugnan dos fuerzas político-territoriales divergentes: por un lado, la eclosión de grupos regionales o nacionales de dimensión subestatal que desean recuperar su particular identidad y adquirir la mayor capacidad de autogobierno posible –cuando no la plena soberanía tras el reconocimiento del derecho a la autodeterminación– que les permita regir sus propios destinos, y por otro, la tendencia hacia una integración de carácter supranacional en la que se implica un creciente número de países. Es evidente que ese refuerzo de los sentimientos de identificación con territorios y sociedades a pequeña escala forma parte de una estrategia de oposición frente a la imparable uniformización cultural que pretende adueñarse de las sociedades modernas configuradas a gran escala (Knight, 1982).

Pero, además, a esta tensión entre el resurgimiento de los nacionalismos y la aspiración al desarrollo de una cultura global hay que sumarle una última circunstancia que afecta al proyecto europeo: los nuevos flujos demográficos evidencian la arbitrariedad de las fronteras políticas y han originado una creciente presencia de inmigrantes residentes de forma más o menos permanente en los países de la Unión Europea. De este modo, sociedades relativamente homogéneas han ido adquiriendo un carácter multiétnico, multilingüe y multicultural, hasta el punto de que el escenario europeo actual aparece definido por “espacios sociales multiculturales”, es decir, por la *“coexistencia en el mismo espacio social y geográfico de individuos pertenecientes a culturas diversas que las practican en esos espacios”* (Lamo de Espinosa, 1995, p. 54). En este contexto, sumamente propicio a la emergencia de identidades confusas, cuando no contradictorias, *“¿cómo es posible la ciudadanía, noción tradicionalmente concebida en términos homogéneos, en nuestra sociedad política actual, especialmente propensa a la fragmentación y al pluralismo?”* (Zapata, 2001, p. 211). Sabemos que la noción formal de ciudadanía siempre se ha referido a la identificación del ciudadano como miembro de una comunidad política geográficamente determinada, pero ahora es necesaria una redefinición de la identidad nacional, con la consiguiente revisión del arraigado vínculo histórico entre ciudadanía y nacionalidad (Bartolomé y Cabrera, 2003; De Lucas, 1997; Garreta, 2003; Marín, 2002; Solé y Parella, 2003).

La tradicional conceptualización de una nacionalidad otorgada necesariamente por la vinculación a un estado-nación conlleva la exclusión social de la población inmigrante, aunque comparta intereses colectivos con los autóctonos y contribuya activamente al desarrollo de la sociedad receptora. Ante una discriminación tan difícilmente sostenible, el acelerado incremento de sociedades multiétnicas en Europa ha impulsado el debate en torno a una ciudadanía de carácter supranacional, que Bauböck (1994) y Soysal (1994) prefieren denominar “transnacional” y “postnacional”, respectivamente, y que cuestiona seriamente la consideración del Estado nacional como fuente principal o única de identidad. Por el contrario, se abre ahora un abanico de lealtades e identidades, que ya no están exclusivamente definidas por idearios nacionales, sino que responden a las demandas de asunción tanto del pluralismo cultural como de un mayor protagonismo político de las regiones.

Lo que ocurre es que la relación con un territorio que está detrás del concepto de ciudadanía se juega ahora a diferentes escalas, desde el ámbito local al internacional, y esto requiere apostar a favor de una geografía escolar que, partiendo de la problematización de los contenidos y orientada en la dirección de una educación geográfica y a la par cívica, permita construir críticamente el concepto de identidad y desarrollar apropiadamente el sentimiento de pertenencia (Souto y Ramiro, 2000). Téngase en cuenta que los términos “red” o “malla” son cada vez más utilizados en geografía y continuamente se habla del “sistema mundo”. Los lugares singulares sólo adquieren su verdadera significación en la medida en que mantienen interacciones con otros espacios, y de ahí la importancia de ayudar a que los estudiantes conciban el espacio de forma reticular. Ciertamente, es mucho más complicado identificarse con una red espacial que hacerlo con un territorio, pero pensar de esta manera facilita la comprensión de las relaciones de interdependencia (convivencia, cooperación, competencia, conflicto, dominio) que caracterizan nuestro mundo (Audigier, 1999). De ahí que abordar las relaciones entre lo próximo y lo alejado, y considerar atentamente las repercusiones de esta dialéctica espacial en la construcción de identidades político-territoriales a escalas diversas, constituya uno de los retos que tiene que afrontar la enseñanza de la geografía en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, J. (1986): “Nationalism and Geography”. En: J. Anderson (ed.), *The Rise of the Modern State*. Brighton: Wheatsheaf, pp. 115-142.

- ANDERSON, J. (1988): "Nationalist Ideology and Territory". En: R. J. Johnston, D. B. Knight y E. Kofman (eds.), *Nationalism, Self-Determination and Political Geography*. Londres: Croom Helm, pp. 18-39.
- AUDIGIER, F. (1997a): "Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle". *Recherche et formation*, 25, pp. 9-21.
- AUDIGIER, F. (1997b): "La Géographie scolaire: un modèle disciplinaire puissant". En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París: Belin, pp. 75-79.
- AUDIGIER, F. (1997c): "Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme". *Actes du Colloque "Défendre et transformer l'école pour tous"*. Marsella: IUFM de Aix-Marsella (Cd-rom).
- AUDIGIER, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*. París: INRP.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003): "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales". *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 33-56.
- BAUBÖCK, R. (1994): *Transnational Citizenship. Membership and Rights in International Migration*. Aldershot: Edward Elgar.
- BAUBÖCK, R. (1999): "Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos". En: S. García y S. Lukes (comps.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI, pp. 159-193.
- BAUBÖCK, R. (2003): "¿Adiós al multiculturalismo? Valores e identidades compartidos en las sociedades de inmigración". *Revista de Occidente*, 268, pp. 45-61.
- BAUBÖCK, R. (2007): "¿Quiénes son los ciudadanos de Europa?" *Vanguardia Dossier*, 22, pp. 95-99.
- CAPEL, H. y otros (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DE LUCAS, J. (1997): "Sobre las dificultades del proceso de (re)construcción europea. La identidad, entre el vínculo nacional y la realidad multicultural". *Debats*, 61, pp. 25-38.
- DÍEZ MEDRANO, J. y GUTIÉRREZ, P. (2001): "Nexted identities: national and European identity in Spain". *Ethnic and Racial Studies*, 24(5), pp. 753-778.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. y MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2002): *Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo XX. Una aproximación a través de los manuales de Bachillerato*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- GARRETA, J. (2003): *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.

- HANSEN, P. (1998): "Schooling a European Identity Ethno-cultural Exclusion and Nationalist Resonance within the EU Policy of "The European Dimension of Education". *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), pp. 5-23.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2000): "La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, pp. 7-16.
- JÁUREGUI, J. A. (2000): *Europa. Tema y variaciones. La identidad y variedad cultural europea*. Madrid: Maeva.
- KNIGHT, D. B. (1982): "Identity and Territory: Geographical Perspectives on Nationalism and Regionalism". *Annals of the Association of American Geographers*, 72(4), pp. 514-531.
- KYMLICKA, W. (1995): *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University [trad. cast.: *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós, 1996].
- KYMLICKA, W. (2001): *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press [trad. cast.: *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós, 2003].
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995): "Fronteras culturales". En: E. Lamo de Espinosa (ed.), *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza, pp. 13-79.
- LLOBERA, J. R. (1995): "Estado soberano e identidad nacional en la Europa actual". En: E. Lamo de Espinosa (ed.), *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza, pp. 127-149.
- LÓPEZ TORRES, E. (2002): "Unión Europea y Ciencias Sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos". En: J. Estepa; M. de la Calle y M. Sánchez (eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/ESLA, pp. 115-124.
- LUIS, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- MARÍN GRACIA, M^a A. (2002): "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos". En: M. Bartolomé Pina (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, pp. 27-49.
- MARTINIELLO, M. (1995): "Inmigración y construcción europea: ¿hacia una ciudadanía multicultural de la Unión Europea?" En: E. Lamo de Espinosa (ed.), *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza, pp. 225-241.
- MARTINIELLO, M. (1997): *Sortir des guettos culturels*. París: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques [trad. cast.: *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra, 1998].

- MARTINIELLO, M. (2007): "Integración y diversidad en una Europa multicultural". *Vanguardia Dossier*, 22, pp. 78-83.
- MELUCCI, A. (2001): *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- MILLER, D. (2000): "Les dues cares del nacionalisme". En: M. Guibernau (dir.), *Nacionalisme. Debats i dilemes per a un nou mil·lenni*. Barcelona: Proa, pp. 87-102.
- MORIN, E. (1987): *Penser l'Europe*. París: Gallimard [trad. cast.: *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988, 1994].
- NADAL, F. (1990): "Los nacionalismos y la geografía". *Geo-Crítica*, 86, pp. 5-45.
- POU, V. y GUAL, J. (1997): *Unión Europea. Procesos de integración: Europa hasta Maastricht. Políticas monetarias*. Barcelona: Folio.
- PRATS, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- REITZ, J. G. (2007): "¿Puede ofrecer lecciones a Europa la experiencia canadiense?" *Vanguardia Dossier*, 22, pp. 38-46.
- REX, J. (1986): *Race and Ethnicity*. Buckingham (MK): Open University [ed. de 1996].
- RODRIGO, M. (1999): *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- SHORE, C. (1993): "Inventing the 'People's Europe': Critical Approaches to European Community 'Cultural Policy'". *Man*, 28(4), pp. 779-800.
- SMITH, A. D. (1991): *National Identity*. Londres: Penguin [trad. cast.: *La identidad nacional*. Madrid: Trama, 1997].
- SMITH, A. D. (1992): "National identity and the idea of European unity". *International Affairs*, 68(1), pp. 55-76.
- SOLÉ, C. y PARELLA, S. (2003): "Identidad colectiva y ciudadanía supranacional". *Papeles de Economía Española*, 98, pp. 166-181.
- SOYSAL, Y. N. (1994): *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago.
- SOUTO, X. M. y Ramiro, E. (2000): "Geografía y nacionalismo". *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales*, 4, pp. 167-177.
- THUAL, F. (1995): *Les conflits identitaires*. París: Marketing [trad. cat.: *Els conflictes identitaris*. Catarroja (Valencia): Afers, 1997].
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2000): "Europe", vous avez dit "Europe"? En : N. Tutiaux-Guillon (dir.), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et lycée*. París: INRP, pp. 11-19.

ZAPATA, R. (2001): *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos.