



TERRITORIO E IDENTIDAD: EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

Francisco Rodríguez Lestegás¹

RESUMEN

Las fronteras cada vez más difusas y porosas del Estado-nación, la multiplicación de centros de decisión, la interdependencia planetaria y la emergencia de fuerzas políticas y económicas transnacionales son las tendencias que definen el mundo actual. De este modo, sociedades relativamente homogéneas han ido adquiriendo un carácter multiétnico, multilingüe y multicultural, configurándose como “espacios sociales multiculturales” sumamente propicios a la emergencia de identidades confusas, cuando no contradictorias. Por consiguiente, la consideración del Estado nacional como fuente principal o única de identidad y la histórica conexión entre nacionalidad y ciudadanía deben ser revisadas y redefinidas. En la actualidad, la relación con un territorio que marca el concepto de ciudadanía se desarrolla a diferentes escalas, que van desde lo local a lo internacional, lo que requiere apostar a favor de una educación geográfica que permita realizar una lectura crítica de la identidad territorial.

Palabras Clave: Identidad nacional, identidades múltiples, identidad intercultural, educación geográfica.

ABSTRACT

The increasingly diffuse and porous borders of the Nation-state, the multiplication of decision-making centres, the global interdependence and the emergence of transnational political and economic forces are the trends defining the current world. Thus, relatively homogeneous societies have been becoming multiethnic, multilingual and multicultural, and have been growing as ‘multicultural social spaces’ extremely favourable to the emergence of confusing and even contradictory identities. Therefore, the consideration of the national State as the identity’s main or only source and the historical connection between nationality and citizenship must be reviewed and redefined. Today, the relationship with a territory that marks the concept of citizenship is developed at different scales, ranging from local to international. This requires to go for a geographical education that allows a critical analysis of the territorial identity.

Keywords: National identity, multiple identities, intercultural identity, geographical education.

1. Profesor Universidad de Santiago de Compostela.

RESUMO

As fronteiras cada vez mais difusas e porosas do Estado-nação, a multiplicação dos centros de decisão, a interdependência planetária e o surgimento de forças políticas e econômicas transnacionais são as tendências que definem o mundo de hoje. Desta maneira, sociedades relativamente homogêneas tornaram-se multiétnicas, multilíngües e multiculturais, a se configurarem como “espaços sociais multiculturais” extremamente propícios para o surgimento de identidades confusas, quando não contraditórias. Portanto, a consideração do Estado nacional como principal ou única fonte de identidade, e a ligação histórica entre nacionalidade e cidadania, devem ser revisadas e redefinidas. Atualmente, a relação com um território que marca o conceito de cidadania é desenvolvida em diferentes escalas, que variam do local ao internacional, o que exige apostar em favor de uma educação geográfica que permita realizar uma leitura crítica da identidade territorial.

Palavras-chave: Identidade nacional, identidades múltiplas, identidade intercultural, educação geográfica.

INTRODUCCIÓN

El territorio, que es a la vez un soporte espacial y un producto social, posee asimismo una dimensión afectiva y cultural, puesto que estamos hablando de un espacio que se ha segmentado y hecho propio. De esta manera, la territorialidad supone la fragmentación del espacio geográfico en compartimentos mejor o peor definidos, pero cuyos límites son considerados inviolables por sus habitantes. Estabilidad y permanencia son, pues, atributos de la territorialidad que confluyen emotivamente en un sentido colectivo de apego umbilical al propio espacio vital, lo que Piveteau (1969) define como sentimiento de pertenencia (Sanguin, 1981; Souto y Ramiro, 2000). Además, detrás de toda territorialización siempre aparece alguna forma de poder –sea éste político, económico, religioso, cultural...–, que domina, controla, organiza y gobierna el espacio correspondiente. Por último, no existe territorio sin memoria de la comunidad, esto es, sin una dimensión temporal del espacio que se convierte en patrimonio colectivo (Belhedi, 2002)².

Tal como apunta Díez Nicolás (1999), el territorio, junto a la lengua y la cultura, suele estar presente en la definición de identidad, toda vez que este término, a pesar de su carácter inequívocamente abstracto, complejo y multidimensional, expresa “*la vinculación a unas determinadas formas culturales (historia, lengua, tradiciones, etc.) y referida a un determinado ámbito geográfico*” (Prats, dir., 2001, p. 149). En realidad, el territorio se halla en la encrucijada de los dos sentidos de la identidad: por un lado, el idiosincrásico, que hace del territorio un espacio diferente de los que lo rodean; y, por otro, el temporal, puesto que su personalidad permanece en lo esencial a pesar de los cambios registrados a lo largo del tiempo (Piveteau, 1995). La interacción, más que yuxtaposición o superposición de estos dos vectores, hace que el territorio sea un componente destacado de los procesos identitarios, que se articulan a partir del binomio pertenencia-apropiación y que, de manera más o menos sutil, siempre está presente en los discursos nacionalistas de cualquier signo que se proponen despertar o

2 A este respecto, a veces puede requerirse incluso la “invención de una tradición”, es decir, la creación de imaginarios nacionales construidos sobre determinados mitos en los que se sustenta el remoto origen de la comunidad, con la consiguiente manipulación de la memoria histórica. Las tradiciones inventadas, producto de la ingeniería social, buscan la conexión con un pasado histórico apropiado, al que tratan de utilizar como instrumento de legitimación de la acción y de cohesión social o pertenencia al grupo (Hobsbawm y Ranger, eds., 1983; Hobsbawm, 1990).

estimular la conciencia nacional (Nogué, 1991).

En suma, identidad y territorio se refuerzan mutuamente, porque la territorialidad fortalece el proceso identitario ligado al sentimiento de pertenencia a un espacio geográfico determinado (Belhedi, 2006). De hecho, la identificación entre pueblos y territorios está tan ampliamente aceptada que damos por supuesto que los polacos viven en Polonia, los chilenos en Chile, los hindúes en la India, los egipcios en Egipto 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 identificado con una nación, es decir, una unidad político-geográfica basada conceptualmente en el ideal de congruencia espacial y en la que se asienta un pueblo culturalmente homogéneo con plena capacidad de decisión y control sobre un territorio políticamente soberano (Anderson, 1986, 1988; Knight, 1982)³.

EL ESTADO-NACIÓN Y LA IDENTIDAD NACIONAL-ESTATAL: LA FUNCIÓN IDEOLÓGICA DE LA GEOGRAFÍA

Identidad, ciudadanía 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). Portador de un nuevo proyecto territorial que lo diferencia de diseños geográfico-políticos anteriores, el Estado-nación construye una territorialidad propia que define tanto los límites externos con otros países como las relaciones de las diferentes regiones o comunidades con respecto al conjunto del Estado; 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.

Pues bien, una vez que la historia moderna marcó el desarrollo y la consolidación de los Estados-nación⁴, la identidad nacional-estatal ha sido la forma dominante de construcción de identidades colectivas desde el siglo XVIII (Fuchs, Gerhards y Roller, 1995). 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.

No es casualidad que el proceso de institucionalización y burocratización de la enseñanza se haya iniciado precisamente a finales del siglo XVIII con el reconocimiento del derecho a la educa-

3 La historia acredita la existencia de grandes imperios en el pasado, pero es más que dudoso que sus pobladores se sintiesen realmente identificados con ellos. Es cierto que, en los remotos tiempos del Imperio Romano o en el más reciente Imperio Británico, determinados individuos disfrutaban de la oportunidad de desarrollar sentimientos positivos de adhesión al imperio, pero no es menos evidente que la sociedad “local” tenía mucha más significación identitaria para la mayoría de la población. No es de extrañar, por lo tanto, que el proceso de decadencia y caída de los imperios coincida siempre con una recuperación de las identidades territoriales de dimensión local o configuradas en sociedades a pequeña escala (Knight, 1982).

4 Según la interpretación de Tilly (1992), el Estado-nación unitario y soberano es el resultado histórico de un contexto de coerción y guerra permanente, que acudió al modelo territorial centralizado como fórmula más competitiva para ser capaz de mantener un poderoso ejército de forma permanente.

ción, lo que supuso el desarrollo de sistemas educativos en cada Estado y, con ello, la configuración de las materias escolares como el núcleo alrededor del cual comenzó a girar la escolarización de un creciente número de alumnos. De ahí que la historia de las disciplinas escolares no sea equivalente a la historia de las ciencias de referencia, dado que aquéllas son construcciones propias encargadas de vehicular una cultura particular, que Forquin (1989) denomina “cultura escolar”, y que está constituida por un detallado conjunto de conocimientos, competencias, actitudes y valores que la escuela, a exigencia de la sociedad, se encarga de transmitir explícita o implícitamente a los estudiantes como bagaje cultural y patrimonio común para todos los ciudadanos. Con el objetivo de cumplir eficazmente esta tarea, la institución escolar crea sus propias estrategias de intervención y reintegra, finalmente, su producto cultural, es decir, las generaciones de egresados (Chervel, 1998).

Desde la consideración del conocimiento escolar como una creación cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad y con propósitos igualmente muy distintos, Chervel (1988) descarta la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. Por consiguiente, más que una simple suma de conocimientos pretendidamente científicos, las disciplinas escolares consisten en compartimentos de saberes que organizan la distribución del tiempo escolar y la relación de los alumnos con el conocimiento, asumiendo funciones de aculturación en el sentido de transmitir a las generaciones siguientes un cierto número de conocimientos, competencias y representaciones del mundo, lo que hace de la escuela uno de los principales vehículos de la transmisión intergeneracional (Audigier, 1997a).

Pues bien, 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)⁵. Así se explica que tanto la geografía como la historia escolares hayan nacido en el momento de la afirmación de los Estados-nación en su versión moderna y que se hayan configurado como 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, al tiempo que contribuyeron a exaltar el espíritu patriótico de los estudiantes (Mayordomo, 1998), en demasiadas ocasiones a través de descripciones parciales y manipuladas de la realidad.

En este sentido, es evidente que la geografía como materia escolar 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 (Schramke, 1978). Una función ideológica, sin duda, que ha 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, p. 13-14).

Se afirma, con frecuencia, que debe conocerse el propio país para aprender a amarlo y a defenderlo, y el resto del mundo para fomentar la comprensión internacional. Por lo tanto, la contribu-

5 Baste considerar que una de las formulaciones más antiguas y recurrentes del pensamiento geográfico ha girado en torno a la valoración de las relaciones entre las entidades geográficas y las identidades sociales y colectivas (Debarbieux, 2006).

ción asignada 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 (González Marzo, 2001; López Facal, 2001).

Suele acudir a la caracterización de la nación⁶ en términos de comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana (Anderson, 1983). Es una comunidad porque, con independencia de las situaciones de desigualdad y discriminación que efectivamente puedan existir en cada caso, la nación se concibe siempre con un sentido de honda y fraternal camaradería. Además, es imaginada porque ni siquiera los miembros de la nación más pequeña jamás lograrán conocer personalmente a la mayoría de sus compatriotas, pero la mente de cada uno de ellos abriga la imagen de su comunión; por lo tanto, las comunidades no se distinguen por su falsedad o autenticidad, sino por la forma de imaginarlas. La nación se imagina limitada, porque ninguna de ellas es imaginable a escala planetaria; antes al contrario, incluso la más extensa tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se localizan otras naciones. Por último, se imagina soberana, porque el concepto nació en una época en que las ideas ilustradas y revolucionarias estaban destruyendo la legitimidad de las viejas monarquías basadas en los derechos dinásticos de origen divino.

La flexibilidad del concepto de “comunidad imaginada” nos permite sobrepasar la particularidad originaria de su formulación. En efecto, aunque Anderson se valió de este útil planteamiento para interpretar la génesis y difusión de los nacionalismos en los países del sudeste asiático, posteriormente sus posibilidades hermenéuticas se extendieron a otras regiones del mundo. Así podremos entender el apogeo de los nacionalismos europeos a lo largo del siglo XIX y, coincidiendo con él, la atribución a la escuela de la misión de desarrollar el imaginario nacional, es decir, crear un intenso sentimiento nacionalista cimentado sobre una cultura compartida, base de una identidad colectiva común y unitaria que era preciso desplegar entre los escolares, al tiempo que se les transmitían los valores apropiados para exaltar su espíritu patriótico e inculcarles el amor a la patria, madre común de todos los ciudadanos. La nueva mitología de la nación que la escuela se encargaba de propagar se apoyaba en recursos tales como la divulgación de una visión apologética de la propia historia –una historia nacional⁷ circunscrita a un territorio–, la imposición de la lengua del pueblo dominante, la difusión de tradiciones y leyendas adecuadamente seleccionadas, la descripción parcial y sesgada del territorio en cuestión, o la utilización de mapas que inducían a la construcción de una nueva imagen del suelo nacional.

EL CUESTIONAMIENTO DEL ESTADO-NACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE NUEVOS MODELOS DE IDENTIFICACIÓN: LA CIUDADANÍA MÚLTIPLE

- 6 El debate académico sobre el origen de la “nación” se mantiene entre “modernistas” (la nación es un producto socio-histórico, una construcción social que surge a comienzos del siglo XIX como respuesta a la industrialización y modernización de las sociedades), “perennialistas” (todos los períodos históricos han contado con naciones y muchas de ellas existen desde tiempo inmemorial), “primordialistas” (las naciones son consustanciales a la humanidad y existen desde el comienzo de los tiempos) y “etnosimbolistas” (las naciones sólo pueden entenderse acudiendo al análisis de las identidades culturales colectivas a largo plazo, de manera que el auge de las naciones modernas debe relacionarse con identidades culturales colectivas previas originadas en épocas premodernas). Véase Gellner (1983) y Smith (2001).
- 7 “*No hay nación sin historia nacional*” es una sentencia muy familiar cuando se habla del afianzamiento de los Estados-nación, lo que justifica hablar de los historiadores en términos de “constructores de naciones” (Deletant

Frente a la situación que acabamos de describir, a lo largo de las últimas décadas el escenario internacional ha registrado importantes cambios (descentralización, globalización, transnacionalización económica, flujos migratorios) que 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 –surgido de las revoluciones liberales decimonónicas, legitimado como norma predominante en el contexto internacional una vez que la Primera Guerra Mundial se encargó de liquidar las grandes dinastías europeas y elevado al fin a su máximo nivel tras la conclusión de la Segunda Guerra Mundial (Anderson, 1983; Van Creveld, 1999)–, 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.

Es cierto que, tras muchos años de absoluta preeminencia, las culturas e identidades nacionales se mantienen todavía profundamente arraigadas entre ciertos sectores de la ciudadanía (Martiniello, 1997) y que cada pueblo sigue valorando extraordinariamente sus propias singularidades. De hecho, 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, incluso los de carácter más minoritario y tanto en Europa como fuera de ella⁸, son tan activos que dan pie a hablar de un movimiento de “re-nacionalización” (García de Cortázar, 2005; Knight, 1982), que Thual (1995) se atreve a calificar incluso de “re-tribalización”, caracterizado por una creciente 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 (Bárcena, 1997; Kymlicka, 1995; Martiniello, 1997).

Con todo, y a pesar de estas nada despreciables resistencias, la tradicional identificación entre ciudadanía y Estado-nación parece haber entrado definitivamente en crisis (Zapata, 2001). De ahí la importancia de desarrollar nuevos modelos de identificación que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar diversas identidades (Marín, 2002), lo que hace imprescindible la puesta en marcha de un enfoque alternativo de construcción identitaria basado en la aceptación de múltiples identidades simultáneas.

y Hanak, eds., 1988). En este sentido, el valor educativo de una historia nacional no depende de su fidelidad a los hechos, sino, más bien, de su capacidad de movilizar el sentimiento de pertenencia (Castro y Blanco, 2006), de manera que las historias nacionales se convierten en instrumentos fundamentales para la normalización identitaria y la formación de la conciencia nacional o colectiva. Así que, aun conociendo su posicionamiento marxista y, por lo tanto, claramente antinacionalista, quizás haya que concordar con Hobsbawm (1990) en que ningún historiador riguroso de las naciones y el nacionalismo puede ser un nacionalista políticamente comprometido. En ese caso, es de suponer que la premisa recíproca sea también asumible: un antinacionalista políticamente comprometido tampoco puede elaborar una historia rigurosa de las naciones y el nacionalismo.

8 Así lo aprecia Anderson (1983), cuando sostiene que la nacionalidad es el valor que goza de la más universal legitimidad en la vida política de nuestro tiempo.

Nos apoyaremos en Smith (1992, 2001) para interpretar la historia cultural de la humanidad como una sucesiva diferenciación y ampliación de los procesos de identificación. Las sociedades arcaicas se singularizaban por un repertorio de identidades bastante limitado, todo lo contrario de lo que ocurre en las complejas colectividades de nuestro mundo. Por eso, lejos de una consideración de la identidad como algo monolítico o petrificado, desde postulados postmodernistas se asume que los individuos que conforman las sociedades contemporáneas actúan como agentes activos de construcción de identidades y pertenencias, desplazándose de una a otra, minimizándola o exagerándola incluso, según las circunstancias lo requieran (Bárcena, 1997; Garreta, 2003).

Esto significa, por un lado, que la identidad no es un atributo estático y definitivo, que se configura de una vez por todas, sino que es una condición que el individuo va construyendo y transformando a lo largo de toda su existencia (Maalouf, 1998). En palabras de Melucci (2001, p. 115), *“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”*. Por otra parte, resulta que las personas se identifican con diversas afiliaciones colectivas, definiéndose en ocasiones por la nacionalidad de pertenencia (gallega, escocesa, tibetana, armenia, quebequesa, chechena), pero otras veces por el Estado soberano en el que esa nacionalidad se integra políticamente (español, británico, chino, turco, canadiense, ruso), o por la lengua que usan, o por la religión que practican⁹, 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).

Cada vez son más numerosas las sociedades cuyos miembros se mueven 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; Herb y Kaplan, eds., 1999) 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 demostrado (Díez Medrano y Gutiérrez, 2001; Díez Nicolás, 1999) que las identidades no son incompatibles y mutuamente excluyentes.

Este es el sentido de la construcción de identidades basada en la idea de ciudadanía múltiple, que Heater (1990, 1999) contrapone al tradicional concepto unidimensional de ciudadanía y que representa gráficamente como una figura tridimensional, concretamente un cubo. En la dimensión horizontal se sitúan los cinco elementos de la ciudadanía: identidad, virtudes cívicas y aspectos legales, políticos y sociales propios de la condición de ciudadano. Sin embargo, cada uno de estos elementos debe situarse en un determinado contexto geográfico: local/provincial/regional, nacional-estatal, supranacional/continental, mundial. Por último, la tercera dimensión se refiere a la educación para

9 En concreto, la influencia cultural de Occidente es percibida como una amenaza en numerosos países no occidentales, lo que ha desencadenado un proceso de reconstrucción de identidades colectivas utilizando la religión como mecanismo de resistencia.

la ciudadanía, elemento esencial que incluye conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas. Además, los componentes de cada dimensión pueden interconectarse e interactuar entre sí, de donde resulta una presentación diagramática en forma de cubo subdividido en numerosas celdas. Como vemos, se trata de un modelo multidimensional de ciudadanía, abierto, pluralista y polisémico, que se fundamenta en el reconocimiento de que la persona puede compatibilizar varias lealtades e identidades cívicas.

HACIA UNA IDENTIDAD INTERCULTURAL: EN BUSCA DE IDENTIDADES COMPARTIDAS

Reafirmemos 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. Y ahora planteemos los interrogantes: ¿cómo generar identidades colectivas que sean respetuosas 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 identidades interculturales? Demasiadas preguntas, quizás, pero con una respuesta fuertemente dependiente de la consideración que nos merezcan las minorías, en muchos casos identificadas con la población inmigrante.

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, p. 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 y reciprocidad 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, antes de enfrentarse 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 multiculturalismo 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.

Cabe reconocer, pues, que, aunque declaremos una preferencia más o menos decidida a favor de los valores de la nuestra, todas las culturas tienen manifestaciones sumamente valiosas, comunicables e intercambiables. Pero este reconocimiento nos sitúa ante una 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), a cuyo respecto 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.

Así, pues, coincidimos con Martiniello (2007) en que existen valores básicos que no son negociables y que deben ser compartidos por todos los ciudadanos, 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, p. 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. Aunque la empresa resulte harto difícil, 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.

cia 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.

Es preciso determinar, pues, cuales son los intereses comunes a la población autóctona y a los inmigrantes para generar, a partir de ellos, una misma identidad compartida (Solé y Parella, 2003). 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), se puede 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.

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 colectivamente 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, de manera que todos los individuos, sin discriminación alguna, deben poder defender sus intereses en un marco de identidad compartido. Ahora bien, 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).

LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD REDEFINIDA

Desde la evidencia de 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 en la construcción de identidades por parte de las nuevas generaciones. La multidimensionalidad y la interculturalidad de una identidad redefinida requieren el 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).

En este marco, la dimensión cívica de la educación geográfica en modo alguno debe ser menos-

preciada. Recordemos, a este propósito, las tres grandes categorías, contradictorias y solidarias a la vez, que Audigier (1997a, 1997b) propone para agrupar las finalidades de la geografía escolar: a) cívicas, patrimoniales, culturales y políticas; b) intelectuales y críticas; y c) prácticas y profesionales. Pues bien, fijemos ahora 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 son comunes al conjunto de los habitantes de cada país, y que al mismo tiempo contribuyen a construir una identidad colectiva y a hacer posible la comunicación. Estas finalidades funcionan bajo el registro de la adhesión, ya que se trata de lograr que los alumnos suscriban sin discusión alguna lo que se afirma del propio país y del mundo en general. De hecho, las finalidades cívicas y políticas colisionan con las de carácter intelectual y crítico: por una parte, se busca la conformidad de los alumnos con un discurso constituido, con el que deben concordar y adoptar como propio, toda vez que goza de la consideración de verdadero y es constitutivo de su identidad; pero por otro lado, y en simultáneo, los alumnos deben ser capaces de considerar este discurso como uno de los discursos posibles, y no como el discurso. Esta es una de las mayores contradicciones en la que se ven sumidos los enseñantes, habida cuenta sobre todo de la diversidad de interpretaciones sobre las cuestiones comprendidas en el ámbito social.

Debemos aceptar que la relación con un territorio que está detrás de los conceptos de identidad y ciudadanía se juega ahora a diferentes escalas, que van desde lo local a lo internacional. La identidad territorial es multiescalar y ofrece una geometría variable, privilegiando ciertas dimensiones o escalas en función de los lugares o las necesidades identitarias que concurren en cada circunstancia (Belhedi, 2006). El territorio es hoy una red de lugares jerarquizados, ramificados e interrelacionados, lo que requiere apostar a favor de una geografía escolar que, partiendo de una problematización de los contenidos y orientada a “educar geográficamente a las personas” a través del debate sobre el sentimiento de pertenencia a una determinada entidad espacial, permita realizar una lectura crítica de la identidad territorial (Souto, 1998; Souto y Ramírez, 1996; Souto y Ramiro, 2000). Los términos “red” o “malla” son cada vez más utilizados en geografía, junto a continuas referencias al “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 utilizar la educación geográfica para ayudar a los estudiantes a pensar el espacio, sí, pero concibiéndolo 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).

Una didáctica de la geografía entendida en sentido demasiado restrictivo corre el serio riesgo de ignorar la importancia de lo “alejado” para la comprensión del proceso de estructuración socio-espacial del propio territorio local. Mientras que en las sociedades precapitalistas la organización del territorio podía explicarse en gran medida a partir de los intereses de grupos sociales ubicados en la propia localidad o en su ámbito regional, hace tiempo que en las sociedades avanzadas se rompió esa conexión directa entre la sociedad y su entorno inmediato, de manera que la organización territorial de un espacio local puede deberse a agentes y factores totalmente ajenos a esa localidad o región, que incluso pueden tener origen extranacional. De hecho, cada vez resulta más patente el reconocimiento de que buena parte de nuestros problemas y de lo que sucede diariamente a nuestro alrededor viene motivado por acontecimientos que están más allá de nuestro pequeño mundo local, circunstancia que atribuimos a un proceso imparable de globalización.

La escuela abierta al medio que se propone desde la didáctica de la geografía es aquella que facilita recursos polifacéticos y múltiples situaciones de aprendizaje para que el alumno vaya construyendo, según el ritmo de sus posibilidades, su propio pensamiento y su particular visión de las cosas y de las personas. Por consiguiente, lo primordial es conocer la realidad mediante un tipo de procesos y operaciones mentales planteados como objetivos de una formación intelectual. La escuela se convierte, así, en el espacio institucional en el que se reelaboran las experiencias activas que se realizan dentro de la comunidad, y la función del profesor de geografía no es otra que la de coordinar, orientar y ordenar esos procesos de observación de saberes que ya existen en el entorno.

Esto significa que los procesos destinados a pensar y a aprender deben ocuparse del conocimiento de la realidad circundante inmediata al escolar, pero no sólo de ella. Es evidente que el conocimiento de la realidad próxima constituye el método lógico y natural de trabajo intelectual, ya que sólo a través del conocimiento y análisis del entorno inmediato se puede llegar de forma adecuada al conocimiento y análisis de la realidad mediata, tanto en el tiempo como en el espacio. Ahora bien, el hecho de que el proceso de acercamiento, investigación y objetivación del medio se inicie a partir del conocimiento experiencial y subjetivo que el alumno posee sobre la realidad inmediata en la que vive y actúa, no significa de ninguna manera que este estudio se circunscriba al descubrimiento de ese entorno local. Por el contrario, es preciso pensar globalmente para actuar localmente.

El enorme desarrollo de los medios de comunicación hace que el horizonte que el niño o el adolescente tienen a su alcance en tiempo real rebasa ampliamente las fronteras locales. 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 educación geográfica en la actualidad, desde una consideración del medio no únicamente como objeto de estudio, sino también y sobre todo como fuente o “laboratorio” de recursos.

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 panorama internacional pugnan dos fuerzas político-territoriales divergentes: por un lado, la tendencia hacia diversas fórmulas de integración supranacional en las que se ven implicados un creciente número de países; y, frente a esta dinámica, 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. Es evidente que este refuerzo de los sentimientos de identificación con territorios y sociedades a pequeña escala forma parte de una estrategia de enfrentamiento a la imparable uniformización cultural que pretende adueñarse de las sociedades modernas configuradas a gran escala (Knight, 1982).

Pero, además, a esta tensión entre la aspiración al desarrollo de una cultura global y el resurgimiento de los nacionalismos hay que sumarle una última circunstancia propia de los tiempos actuales: los nuevos flujos demográficos evidencian la arbitrariedad de las fronteras políticas y están originando una creciente presencia de inmigrantes residentes de forma más o menos permanente

en numerosos países de diversos continentes. De este modo, sociedades relativamente homogéneas han ido adquiriendo un carácter multiétnico, multilingüe y multicultural¹⁰, hasta el punto de que el mundo 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 (Zapata, 1996), 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 todo el mundo 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.

Este es el planteamiento en el que tiene cabida 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. Ya se sabe que este desafío entraña una mayor dificultad pedagógica que cuando se trabaja en un contexto cultural homogéneo, pero, a cambio, permite configurar identidades abiertas y compatibles con las identidades de origen y otras fuentes de identificación (a escala local, regional, nacional...), tanto si se trata de población inmigrante como de población autóctona (Solé y Parella, 2003). La educación geográfica, partiendo de un categórico respeto al pluralismo cultural, lingüístico y nacional, debe contribuir a la acomodación de identidades y lealtades superpuestas (Kincaid y Cole, 2011). Así será posible la construcción de una identidad basada en la inclusión y la equidad, que aporta beneficios a la vez que comporta obligaciones, y que apuesta por una sociedad menos rígida y segmentada que la actual.

BIBLIOGRAFÍA

-
- 10 A pesar de las resistencias motivadas por la concurrencia de dos circunstancias: por un lado, se trata de países en donde la reciente inmigración ha sucedido a una larga tradición emigratoria y, por otro, el hecho afecta a viejas naciones que se han ido configurando sobre la base de unas concepciones exclusivistas de la nacionalidad, que vinculan la plena incorporación de los inmigrantes a la sociedad receptora con la pérdida de la homogeneidad o cohesión social y la difuminación de la identidad nacional (Arango, 2007).

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso [trad. cast.: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993].
- Anderson, J. (1986). *Nationalism and Geography*. En: Anderson, J. (ed.). *The Rise of the Modern State*. Brighton: Wheatsheaf, 115-142.
- Anderson, J. (1988). *Nationalist Ideology and Territory*. En: Johnston, R. J.; Knight, D. B. y Kofman, E. (eds.). *Nationalism, Self-Determination and Political Geography*. Londres: Croom Helm, 18-39.
- Arango, J. (2007). *Las migraciones internacionales en un mundo globalizado*. *Vanguardia Dossier*, 22, 6-17.
- Audigier, F. (1997a). *Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle*. *Recherche et formation*, 25, 9-21.
- Audigier, F. (1997b). *La Géographie scolaire: un modèle disciplinaire puissant*. En: Knafou, R. (dir.). *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París: Belin, 75-79.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*. París: INRP.
- Barcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bartolome, M. y Cabrera, F. (2003). *Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales*. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 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: García, S. y Lukes, S. (comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI, 159-193.
- Bauböck, R. (2003). *¿Adiós al multiculturalismo? Valores e identidades compartidos en las sociedades de inmigración*. *Revista de Occidente*, 268, 45-61.
- Belhedi, A. (2002). *Du lieu... au territoire. Des trajectoires, des enjeux*. En: Karray, M. R.; Hayder, A. y Tayachi, H. (eds.). *Connaissances et pratiques des milieux et territoires (IIIe Colloque du Département de Géographie de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Tunis, 9-11 mars 2000)*. Túnez: Publications de l'Ecole Normale Supérieur, Université de Tunis, 13-31.
- Belhedi, A. (2006). *Territoires, appartenance et identification. Quelques réflexions à partir du cas tunisien*. *L'Espace géographique*, 35 (4), 310-316.
- Castro, J. y Blanco, F. (2006). *La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia*

y otros cuentos. En: Carretero, M.; Rosa, A. y González, M^a F. (comps.). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós, 223-250.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, 38, 59-119 [trad. cast.: Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 1991, 59-111].

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin.

Debarbieux, B. (2006). Prendre position: réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie. *L'Espace géographique*, 35 (4), 340-354.

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, 25-38.

Deletant, D. y Hanak, H. (eds.) (1988). *Historians as nations-builders. Central and South-East Europe*. Londres: MacMillan.

Díez Medrano, J. y Gutiérrez, P. (2001). Nested identities: national and European identity in Spain. *Ethnic and Racial Studies*, 24 (5), 753-778.

Díez Nicolás, J. (1999). *Identidad nacional y cultura de defensa*. Madrid: Síntesis.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruselas: De Boeck-Wesmael.

Fuchs, D.; Gerhards, J. y Roller, E. (1995). Nationalism Versus Eurocentrism? The Construction of Collective Identities in Western Europe. En: Martiniello, M. (ed.). *Migration, Citizenship and Ethno-National Identities in the European Union*. Aldershot: Ashgate, 165-178 [ed. de 1999].

Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.

Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell [trad. cast.: *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza, 1988].

González Marzo, F. (2001). El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: exigencia científica y compromiso ético-social. En: Estepa, J.; Frieria, F. y Piñeiro, R. (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/KRK, 171-178.

Heater, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Londres: Longman.

Heater, D. (1999). *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press [ed. de 2002].

Herb, G. H. y Kaplan, D. H. (eds.) (1999). *Nested Identities. Nationalism, Territory, and Scale*.

Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield.

Hobsbawm, E. (1990). *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge: University of Cambridge [trad. cast.: *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1991].

Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: University of Cambridge [trad. cast.: *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002].

Kincaid, J. y Cole, R. L. (2011). *Citizen Attitudes Toward Issues of Federalism in Canada, Mexico, and the United States*. *Publius*, 41(1), 53-75.

Knight, D. B. (1982). *Identity and Territory: Geographical Perspectives on Nationalism and Regionalism*. *Annals of the Association of American Geographers*, 72 (4), 514-531.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press [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: Lamo de Espinosa, E. (ed.). *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza, 13-79.

López Facal, R. (2001). *Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional*. En: Estepa, J.; Frieria, F. y Piñero, R. (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/KRK, 145-169.

Luis, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.

Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. París: Grasset [trad. cast.: *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza, 1999].

Marín Gracia, M^a A. (2002). *La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. En: Bartolomé Pina, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 27-49.

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, 78-83.

- Mayordomo, A. (1998). El aprendizaje cívico. Barcelona: Ariel.
- 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: Guibernau, M. (dir.). Nacionalisme. Debats i dilemes per a un nou mil•lenni. Barcelona: Proa, 87-102.
- Nadal, F. (1990). Los nacionalismos y la geografía. *Geo-Crítica*, 86, 5-45.
- Nogué, J. (1991). Els nacionalismes i el territori. Barcelona: El Llamp [trad. cast.: Nacionalismo y territorio. Lleida: Milenio, 1998].
- Piveteau, J.-L. (1969). Le sentiment d'appartenance régionale. *Revue de Psychologie des Peuples*, 24 (3), 284-290.
- Piveteau, J.-L. (1995). Le territoire est-il un lieu de mémoire? *L'Espace géographique*, 24 (2), 113-123.
- 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, 38-46.
- Rex, J. (1986). *Race and Ethnicity*. Buckingham (Milton Keynes, UK): Open University [ed. de 1996].
- Rodrigo, M. (1999). La comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos.
- Sanguin, A. L. (1981). *Géographie politique*. París: Presses Universitaires de France [trad. cast.: Geografía política. Barcelona: Oikos-tau, 1981].
- Schramke, W. (1978). *Geographie als politische Bildung. Elemente eines didaktischen Konzepts*. *Geographische Hochschulmanuskripte*, 6, 9-48 [trad. cast.: La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geo-Crítica*, 26, 1980, 7-52].
- 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), 55-76.
- Smith, A. D. (2001). *Nationalism. Theory, Ideology, History*. Cambridge: Polity Press [trad. cast.: Nacionalismo. Teoría, ideología, historia. Madrid: Alianza, 2004].
- Solé, C. y Parella, S. (2003). Identidad colectiva y ciudadanía supranacional. *Papeles de Economía*

Española, 98, 166-181.

Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.

Souto, X. M. y Ramírez, S. (1996). Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 15-26.

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, 167-177.

Soysal, Y. N. (1994). *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago.

Thual, F. (1995). *Les conflits identitaires*. París: Marketing [trad. cat.: *Els conflictes identitaris*. Catarroja (Valencia): Afers, 1997].

Tilly, Ch. (1992). *Coercion, Capital and European States, AD 990-1992*. Cambridge (MA) y Oxford (UK): Blackwell.

Van Creveld, M. (1999). *The Rise and Decline of the State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zapata, R. (1996). Ciudadanía y Estados de Bienestar o De la ingravidez de lo sólido en un mundo que se «desnewtoniza» social y políticamente. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 130, 75-96.

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

Artículo recibido el 15 de mayo de 2012 y aprobado el 15 de junio de 2012