

El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo

por David REYERO GARCÍA
Universidad Complutense

1. Introducción

El siglo XXI nace organizado en diferentes estados-nación, grupos humanos ligados a un territorio y sometidos a una misma legislación básica. En estas realidades administrativas y culturales cada individuo forja su identidad. Esta identidad necesita tanto un sentimiento de singularidad, una conciencia de irrepitibilidad, imprescindible para poder decir yo, como un sentimiento de pertenencia a un grupo que nos permita hablar de un nosotros. Esta necesidad de pertenencia se puede concretar en diferentes esferas, así puede existir un sentimiento de identificación con aquellos que pertenecen a nuestra familia, o que tienen una misma cultura, una misma religión, un mismo lenguaje, o una misma ciudadanía nacional. La utilización de cada una de estas esferas como expresión de nuestro sentido de pertenencia es convencional, mientras que el principio que lo exige, es decir, la propia necesidad de pertenencia, es inherente al hombre e innegable. Tener esto en cuenta es importante por cuanto la educación parte de las nece-

sidades humanas a las que pretende servir de guía. Esto significa que no es un buen comienzo educativo negar dichas necesidades. Así como resultaría absurdo enfocar la educación hacia posibilidades que el hombre no tiene, por muy buenas e ideales que nos parezcan, (por ejemplo, el hombre no puede volar, y por tanto, aunque no cabe duda de que sería fascinante que pudiese hacerlo, no puede ser objeto de atención educativa), también resultaría un flaco favor obviar la necesidad de formar al hombre en determinados aspectos por mucho que, en un momento dado, éstos nos puedan parecer limitaciones al estar manifestándose de forma equivocada. Es bien sabido que muchas de las identidades colectivas bajo las que el hombre ha articulado su sentimiento de pertenencia han provocado intolerancias, incomprensiones, opresiones y demás calamidades. Sin embargo, esto no justifica la negativa a dirigir la luz de la educación a las identificaciones colectivas, a los modos que el hombre tiene de encontrarse en la palabra nosotros. Meter la cabeza bajo tierra nun-

Revista española de pedagogía
año LX, n.º 218, enero-abril 2001, 105-120



ca ha solucionado los problemas, y afirmar lo bonito que sería la figura de un hombre «libre» para quien no existiese la palabra nosotros, además de ser dudoso, equivaldría a no afrontar la realidad social del hombre. Es más, el hecho de que algunas de estas identidades hayan tenido y tengan efectos nefastos nos obliga a considerar, con aún más decisión su potencial valor educativo, y nos impide limitarnos a constatar y describir su, presuntamente, lamentable existencia. Qué podemos hacer con la necesidad humana de sentirse parte de un grupo y como debemos afrontar las concretas formas de hacerlo, supone, pues, un problema educativo fundamental y muy actual.

En este artículo nos queremos centrar en dos de esas esferas concretas entorno a las que configuramos nuestra identidad colectiva; una situada en un plano más general, la identidad cultural, y otra, una forma concreta que puede tomar la anterior, la identidad nacional. El significado de cada una de ellas y su articulación en un proyecto humanizador que pueda asumir la actividad educativa serán desarrollados en este escrito.

Además, el hecho de abordar este tema desde una argumentación más pedagógica, no sólo es algo legítimo, como hemos explicado más arriba, sino también constituye un intento por encontrar una justificación y un criterio de validez moral para las diferentes esferas concretas de pertenencia a un grupo. El derecho a existir de una determinada identidad colectiva es claramente defendido tanto desde la teoría política como desde un punto de vista filosófico. Sin embargo, ambos enfoques no pa-

rece que puedan ofrecer argumentos suficientes para superar los enfrentamientos entre diferentes grupos humanos y la rigidez con la que tratan a cada uno de esos grupos. Creemos que un razonamiento que parta de la dimensión educativa de la persona puede ofrecernos argumentos racionales para juzgar críticamente diferentes tipos de identidades ya que el discurso pedagógico es un discurso práctico, vital, preocupado por la felicidad, enraizado en el inacabamiento propio de la condición humana y que salva, como ningún otro, el problema de la relación grupo-individuo.

2. La identidad cultural

El problema de la identidad cultural y de las relaciones entre los miembros de culturas distintas, esto es entre distintas formas de articular las identidades colectivas encuentra hoy su acomodo académico en lo que se conoce como el problema del multiculturalismo o interculturalismo [1].

Desde el punto de vista filosófico, el interculturalismo, en su visión más radical, parte de una definición básicamente culturalista del ser humano: el individuo está inserto en la cultura, incluso configurado por ella; no sólo no puede existir fuera de ésta, sino que su libertad e individualidad no van más allá de los márgenes que impone su cultura. La libertad no puede definirse por tanto como libre albedrío, sino más bien como la posibilidad de desarrollo dentro de unas redes simbólicas determinadas (cultura); y lo mismo sucede con el conocimiento, un aspecto de la cultura, que siempre estará marcado por los límites y prejuicios culturales. Según estos multiculturalistas radicales, los problemas de relación entre culturas estarían;

en última instancia, dominados por el relativismo ya que es imposible situarse fuera de alguno de esos mundos simbólicos para juzgar objetivamente a las otras. Toda cultura encuentra su valor en sí misma y sólo debe juzgarse según sus propios parámetros.

El otro extremo a la hora de considerar la dimensión cultural humana es el defendido por las ideologías liberales que sostienen la existencia de un elemento individual esencial que de alguna manera escapa a esa realidad cultural en la que se encuentra el ser humano, si bien, por supuesto, no niegan la importancia de ésta.

Siguiendo con esta concepción liberal, podemos considerar, tal como ha notado Tamir, dos escenarios diferentes en los que situar los problemas interculturales (Tamir, 1995). Podemos hablar de los problemas que existen entre distintos tipos de culturas liberales (culturas que básicamente defienden la libertad individual). Un clásico ejemplo de este «interculturalismo tenue» (*thin interculturalism*) es el que se produce en Canadá entre las comunidades de habla francesa y de habla inglesa. O bien podemos encontrarnos con otro tipo de problemas de más difícil solución, que se producen en entornos de «interculturalismo denso» (*thick interculturalism*) donde conviven culturas liberales y no liberales. Un ejemplo concreto de ese tipo de problemas es el surgido en algunos países musulmanes como Argelia entre grupos fundamentalistas y grupos más occidentalizados en torno al modelo de sociedad.

Mientras que el primer tipo de relaciones culturales, en principio, a los liberales

no les plantea mayores problemas, el multiculturalismo denso requiere de más reflexión. Según Tamir, desde el liberalismo existirían dos maneras concretas de enfrentarse a este último tipo de interculturalismo. Desde el punto de vista del «liberalismo basado en la autonomía», la cultura liberal tendría derecho e incluso el deber de educar a los individuos pertenecientes a estas otras culturas en los valores del liberalismo, ya que para este tipo de liberalismo toda costumbre que no permita la plena libertad de los individuos es perversa.

Según Susan Mendus, radicalizando su mensaje, podríamos considerar a David Miller como un típico representante de este tipo de liberalismo para el que la cultura debe someterse a los valores del ciudadano democrático (Mendus, 1995).

La otra manera de enfrentarse al «interculturalismo denso» se apoyaría, según Tamir, en lo que se denomina «liberalismo basado en el derecho» [2] (Tamir, 1995), para esta postura podríamos aceptar un interculturalismo del tipo «denso», siempre que se cumpliesen unos mínimos. Cabría considerar a Charles Taylor (Taylor, 1993) como representante de esta posición, en tanto que para él es necesario el reconocimiento de toda cultura y su posible valor para poder iniciar la construcción del verdadero ciudadano. La postura de Taylor intenta situarse en un punto equidistante entre el relativismo y del etnocentrismo cultural.

A nuestro juicio, ambos tipos de respuesta liberal devuelven el problema al mismo lugar. La creencia última en el va-

lor del individuo por encima de la colectividad. Para cualquier doctrina liberal siempre habrá que poner unos límites a la hora de permitir la existencia de culturas no liberales lo que nos obliga a creer que existen principios universales, en este caso el valor del individuo, que nadie debe transgredir y por lo tanto principios que superan un sistema cultural concreto. No queremos decir que esto no sea así sino que debemos afrontar porque esto es así antes de discutir cuales son estos límites universales. Dicho de otra manera, ambos tipos de liberalismo deben hacer frente al reto que supone la existencia de un interculturalismo radical o crítico que no acepte la existencia de principios por encima de las condiciones sociales concretas. Al liberalismo siempre le resultará difícil la aceptación de cualquier tipo de interculturalismo crítico, porque uno de los principios básicos del interculturalismo crítico es la aceptación de lo que podemos conocer como desafío postmoderno, y que consiste básicamente en la creencia de que el individuo se apropia de la realidad a través de la cultura, de manera que todo conocimiento es construido cultural y políticamente. El individuo no puede escapar a esa cultura toda vez que no es el individuo el que se apropia de la realidad directamente (Feinberg, 1995). El liberalismo podría fácilmente aceptar que tengamos que aprender otras culturas o que otras culturas nos puedan enseñar algo, pero no que todo nuestro conocimiento y nuestra individualidad estén culturalmente construidas. Esto es, podría aceptar un «interculturalismo tradicional» del tipo que propone Banks (Banks, 1988), pero no un interculturalismo crítico del tipo que pro-

pone Cameron McCarthy (McCarthy y otros, 1995).

El problema último que subyace entre las dos posturas, liberalismo e interculturalismo, es un debate, que puede ser planteado de múltiples maneras, sobre la forma de entender al ser humano: ¿individuo o cultura?, ¿libertad o determinismo?, ¿liberalismo o comunitarismo? Luego veremos una concepción de la relación hombre y cultura que intenta superar este debate a través de una reformulación del problema. Vamos antes a analizar otro problema referido a la identidad colectiva que provoca también en la actualidad numerosos quebraderos de cabeza.

3. La identidad nacional

Es relativamente común (cada vez más) encontrar problemas de nacionalismos en el seno de los estados democráticos, cuyos principios descansan en la defensa por igual de los derechos de los individuos y que, precisamente por defender esos mismos principios, permiten diversas formas de identidad colectiva. En principio no parece «lógico», al menos no se lo parece a la lógica positiva, que en países donde ningún tipo de identidad está amenazada y donde se dan mecanismos suficientes para que todas las minorías se sientan representadas, existan sin embargo sensibilidades que reclamen un estatuto nacional apoyándose en ciertos sentimientos de identidad que consideran mal representados, sin que nunca se concreten bien en qué consiste esa mala representatividad. Es también difícil de explicar cómo esa sensibilidad puede movilizar más que las concretas formas de entender la política. Las ideologías tradicionales de izquierda y derecha, que tie-

nen formas diferentes de entender al individuo y la vida en común, paradójicamente, quedan en un muy segundo plano cuando se entremezcla el problema nacionalista, que es capaz de unir posturas profundamente encontradas sobre el bien del hombre. ¿Qué es pues eso tan fuerte que puede unir en la búsqueda de un objetivo común a gentes cuyas concepciones de la vida pueden ser radicalmente antagónicas? El fenómeno de la identidad nacional presentamente sometida a presión para su abandono o menospreciada, y que se manifiesta en algunos casos de manera exacerbada, constituye uno de los problemas más desconocidos y quizás inesperados de occidente en los tiempos de la globalidad y la sociedad de la información.

Desde luego la identidad nacional tiene mala fama en los tiempos modernos y entre el racionalismo unidimensional, pero ha sido sin duda un motor fundamental de los cambios más importantes de la historia. Como dice Geertz:

«Parece bien, pues, dedicar menos tiempo a vituperarlo —que es más o menos como maldecir a los vientos— y más tiempo a tratar de establecer por qué el nacionalismo toma las formas que toma y cómo podría impedirse que desgarrara las sociedades, al propio tiempo que crea y desgarrar toda la estructura de la civilización moderna» (Geertz, 1992,218).

Para poder encarar este problema de manera mínimamente razonable deberemos, en primer lugar, responder a la pregunta acerca de qué son las naciones, no desde el punto de vista jurídico sino desde

el punto de vista antropológico, es decir, en relación con la creación de las identidades humanas. Geertz realiza esta aproximación en el estudio de lo que son los nuevos estados nacidos tras el proceso de descolonización. Estos estados sin duda son diferentes a los grandes estados europeos pero el análisis de Geertz puede ser útil por cuanto nos marca unas líneas que subyacen a toda identidad nacional.

El análisis de Geertz comienza por dar cuenta de un fenómeno que se encuentra en la base de todos los nuevos estados: una vez conseguida la independencia existe una fuerte relajación de la conciencia nacional colectiva (Geertz, 1992,204-205). El sentimiento nacional funciona mejor como aglutinador de una resistencia frente a algo. En su oposición al otro es donde la identidad nacional muestra mayor fuerza. Cuando el otro, el que sirve de oponente, desaparece, aparecen los problemas (hacer Italia no es hacer a los italianos). Tras la conquista de la independencia surge la cuestión fundamental ¿quiénes somos? No somos la metrópoli, no somos el «otro», el occidental, el imperialista, pero ¿quiénes somos? Surge la necesidad de crear un relato capaz de configurar la idea de un nosotros que se reconozca en una historia más o menos mítica, más o menos fiel [3]. Pero la respuesta a la pregunta de quiénes somos lleva implícita también otra pregunta, quiénes queremos ser. En este sentido, en el actual mundo moderno, existen dos tendencias que casan con cierta dificultad. Por una parte existe en la conformación de las identidades nacionales una fuerza epocalista y una fuerza esencialista. Geertz plantea el problema de la siguiente manera:

«la cuestión “¿quiénes somos nosotros?” implica preguntar qué formas culturales —qué sistemas de símbolos significativos— deben emplearse para dar valor y sentido a las actividades del estado (*o de una determinada nacionalidad*) y, por extensión, a la vida civil de sus ciudadanos. Las ideologías nacionalistas construidas con formas simbólicas extraídas de tradiciones locales —es decir, que son esencialistas— tienden, como los idiomas vernáculos, a ser psicológicamente aptas pero socialmente aislantes; las ideologías construidas con formas propias del movimiento general de la historia contemporánea —es decir, que son epocalistas— tienden, como las lenguas francas, a ser socialmente desprovincializantes pero psicológicamente forzadas» (Geertz, 1992,209) [4].

Éste es uno de los meollos de la cuestión, importante a la hora de entender los movimientos nacionalistas que a veces funcionan de manera reticente a las tendencias que imponen las leyes del mercado y los movimientos de globalización tan en boga. Muchas veces los teóricos sociales no tienen en cuenta las cuestiones del nacionalismo esencialista salvo para tacharlas de retrogradadas, irracionales, opresivas, en definitiva, demonizarlas. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico es más importante, como luego veremos, saber qué hacemos con estas tendencias, cómo las aprovechamos y extraemos su jugo humanizador que también lo tienen [5].

Las posturas del epocalismo y del esencialismo no se dan de manera absolutamente pura y más bien existe una conti-

nua pugna entre ambas formas de mirar una nación: haciendo hincapié en sus referencias pasadas o en sus potencialidades futuras. Son formas de ver la nacionalidad que no se reducen a una pura lucha intelectual ajena a lo que pasa en la calle sino más bien una pugna entre actividades e instituciones que están en el mundo y que marcan las posibilidades y las tendencias de las gentes que acceden a ellas.

«Un incremento en la circulación de los diarios, un súbito aumento de la actividad religiosa, una disminución de la cohesión familiar, una expansión de las universidades (...) son —lo mismo que los fenómenos contrarios— elementos del proceso en virtud del cual están determinados el carácter y el contenido de ese nacionalismo entendido como “fuente de información” para la conducta colectiva» (Geertz, 1992,216).

Al ser tendencias que dependen de circulaciones simbólicas, son convencionales, por tanto, susceptibles de una posible utilización con una intencionalidad pedagógica.

En otro análisis recogido dentro del mismo libro Geertz afronta el tema del nacionalismo de manera que también nos ofrece esquemas que nos serán útiles para pensarlos desde la educación (Geertz, 1992, 219-261). Geertz reconoce en los estados dos tipos de deseos, por una parte, el deseo de ser en el mundo, de ser tenido en cuenta, de contar como un igual ante quien antes era más poderoso, o ante quien ha sido históricamente un rival. Este deseo puede ponerse en relación con la necesidad de configurarse desde la resistencia al otro

que, como vimos, es una característica que marca el comienzo de todas las nacionalidades; es lo que podríamos llamar deseo de identidad, un deseo de ser. El segundo tipo de deseo es el deseo de prosperidad, de mayor justicia, de un mejor gobierno. Pero ambos tipos de deseos no son iguales ni funcionan de la misma manera. El segundo tipo de deseo responde a la evolución que han tomado los derechos humanos, la dignidad de la persona, plasmada en los actuales estados occidentales. Sin embargo, estos derechos se concretan de diferente manera según se «sea». Es decir el deseo de ser marcará formas de afrontar el deseo de justicia y aquí viene el problema: ¿qué sucede en los estados-nación donde coexisten diferentes deseos de ser? ¿Cómo subordinar esa potencial diversidad a un orden civil marcado por los derechos humanos que es más cercano a algunas sensibilidades? Lo que Geertz trata de analizar son los conflictos entre la moderna adhesión a la sociedad civil y lo que él define como apegos primordiales.

«Por apego primordial se entiende el que procede de los hechos “dados” —o, más precisamente, pues la cultura inevitablemente interviene en estas cuestiones, los supuestos hechos “dados”— de la existencia social: la contigüidad inmediata y las conexiones de parentesco principalmente, pero además los hechos dados que suponen haber nacido en una particular comunidad religiosa, el hablar una determinada lengua o dialecto de una lengua y el atenerse a ciertas prácticas sociales particulares. Estas igualdades de sangre, habla, costumbre, etc. se experimentan como vín-

culos inefables, vigorosos y obligatorios en sí mismos» (Geertz, 1992,222).

Geertz salta, un tanto prematuramente, a la idea de que estos vínculos ligados a lo afectivo y emocional, estos apegos, son aspectos que existen en poca medida en las actuales sociedades modernas y que los apegos primordiales no son la base sobre la que apoyar el estado. Pero la realidad nos muestra que si creemos que este tipo de filiación sólo existe en países con bajo nivel socioeconómico y poca conciencia cívica y, al mismo tiempo, consideramos que nuestros países no se rigen por ellos, y lo hacen sólo por referencias a criterios de racionalidad, no estamos en la mejor condición para entender lo que pasa ni para aprovechar el potencial educativo que esos apegos primordiales tienen. Existen muchos problemas en las sociedades desarrolladas que tienen que ver más con apegos e identificaciones primordiales, no pensadas sino sentidas, que como respuesta a sistemas de opresión, de injusticias, o de violación de los derechos civiles.

Estas identificaciones primordiales tienen obvios peligros que las convierten en potenciales instrumentos capaces de ser utilizadas para fines contrarios a los procesos humanizadores deseables. De hecho, aunque no siempre, en muchas partes del mundo son manipuladas por grupos de poder que las utilizan para mejorar sus posiciones de dominio frente a otros. Esas situaciones pueden dar lugar a la existencia en un mismo estado de varias comunidades con deseos de autogobierno. Kymlicka propone algunos intentos de solución que están apoyados en la buena voluntad: el hincapié en los valores políticos

comunes o en una concepción de justicia común. También la necesidad de encontrar elementos estéticos que puedan servir de acicate a un orgullo común (Kymlicka, 1996, 256-258). Pero estos intentos de solución olvidan que los apegos primordiales contienen el deseo de ser como parte fundamental y que necesitan oponerse al otro para seguir subsistiendo. También, apoyándose en el concepto de Taylor de «diversidad profunda», Kymlicka propone como solución, antes de la ruptura del estado, aceptar la legitimidad de que existan diversas formas de expresar o sentir la pertenencia a un único estado (Kymlicka, 1996, 260). Esta solución tampoco parece tener en cuenta el deseo de ser que anida en los apegos primordiales, y que, como el amor, requiere exclusividad. La solución no surge de la perspectiva academicista de demandar una primera comprensión de los apegos primordiales necesaria para lograr su posterior superación política, sino del análisis de los intereses que subyacen en dichos apegos, de sus valores y de sus contravalores, no sólo para superar el problema político social del conflicto sino para atender a las exigencias formativas que desvelemos en dicho análisis.

Es necesario que atendamos, en primer lugar, a la bondad que supone que el individuo se trascienda en unos ideales superiores a él mismo y posteriormente, que desvelemos la mentira y los intereses encubiertos que expresa, en ocasiones, el victimismo nacionalista en los estados democráticos (Savater, 1996). También debemos aprender a apreciar el interés que supone cierta idea de apego a nuestros orígenes que nos transmiten no sólo un simple sentimiento patriótico, sino los

elementos culturales que nos son necesarios para pensar, siempre, claro está, que ese apego sepa subordinarse sobre todo a la humanidad y la justicia. Desde la pedagogía es importante ser consciente de que la idea de la primacía de los derechos civiles, basada en la universalidad del ideal de humanidad por encima de los apegos primordiales, es una posición que no surge espontáneamente, más bien requiere de ciertas actitudes que no tienen por qué negar la realidad de dichos apegos pero que debe ponerlos en sus justos términos. Estas actitudes requieren del valor moral necesario para ser capaces de situarnos por encima de ciertas esclavitudes afectivas y que apoyen relaciones sociales basadas en principios de racionalidad, sentido de justicia, valor para superar el temor y el recelo que implica el extranjero, el diferente, el desconocido y por lo mismo aún no catalogado, no clasificado. Estos apegos están en la base del comportamiento general humano. Están en la base de la forma de actuar de los niños ante un cambio de colegio, o en los primeros días de vida en una nueva ciudad o en un nuevo trabajo. El cambio o el replanteamiento de los mismos debe empezar por el reconocimiento de su presencia fundamental en la vida de cualquier ser humano. Dar este paso equivale a encontrar el auténtico potencial educativo que posee la pertenencia a una comunidad. Un potencial que permite percibir que esa necesidad de pertenencia puede dirigirse o reorientarse a una comunidad no necesariamente basada en apegos primordiales, ligados a la parte más primaria del hombre, sino basada en una moralidad común, en elementos racionales, una comunidad moral. ¿Debe esta comunidad moral ligarse al establecimiento de un estado-nación?

No parece haber ninguna razón lógica que obligue a pensar en una dependencia de ese tipo, pero tampoco parece desprenderse lógicamente la necesidad de renunciar a unas estructuras políticas y narrativas que nos encontramos al nacer y en las que hemos articulado los derechos individuales. Éstas existen y tienen valor educativo por cuanto ofrecen espacios concretos e históricos en los que desarrollar proyectos de humanización. Está claro, y un pequeño repaso por la historia lo demostraría así, que no son realidades perfectas e inamovibles (Maalouf, 1999, 35-42), de ser así no quedaría mucho por hacer. Muestran la lucha humana concreta por escapar de los apegos primordiales manteniendo el mismo grado de solidaridad pero basándolo en la dimensión moral y racional del ser humano.

4. La individualización de la identidad colectiva y su potencial educador.

Hasta ahora hemos tratado dos problemas de pertenencia por separado: pertenencia cultural y pertenencia nacional. El enfoque que tradicionalmente se ha dado a ambos problemas parte de un error de planteamiento, este error consiste en pensar que debe existir en las personas una pertenencia primordial sobre la que debe girar la vida del individuo, una pertenencia que le obliga a situarse frente a otros aun cuando él pudiera sentirse más cómodo con personas, que sobre la base de esa pertenencia primordial, se sitúan en el campo de los «otros». A este error Maalouf lo llama concepción tribal de la identidad (Maalouf, 1999, 35-42). Este error provoca que las descripciones en torno a una identidad colectiva toleren muy mal la concre-

ción personal de la identificación con la colectividad. La persona no es fácil de encajar en los sistemas de identificación cultural que, presuntamente, funcionan como elementos autónomos al individuo. En los análisis basados en la pertenencia primordial el individuo no cuenta, sólo el grupo y, en consecuencia, nos resulta difícil ver al individuo como ser libre. Por el contrario, si nos centramos excesivamente en una dimensión libre desorbitada e irreal, nos resulta difícil entender los apegos primordiales de los que habla Geertz. Puede existir, sin embargo, la posibilidad de defender un tipo de identidad colectiva sin necesidad de considerar las premisas de un liberalismo radical que defienda un indeterminismo cuasi absoluto, y a la vez sin caer en un relativismo cultural determinista, ante el que no tenemos nada que hacer y que, por lo tanto, acaba con cualquier posibilidad de entender la palabra responsabilidad.

El debate liberalista-culturalista (o comunitarista en el lenguaje de la teoría política actual), parte de una idea en torno al concepto de cultura que es errónea de raíz, de una especie de dualismo aplicado al problema de la relación entre cultura e individuo. Según este esquema el individuo sería aquello que quedaría una vez lo librásemos de ese mal menor común (desgraciadamente no somos espíritus puros) que es la cultura. La cultura es esa mochila que llevamos encima y que constituye una pesada carga. En esta concepción podemos entender las propuestas que, desde algunos ámbitos educativos, se realizan a los inmigrantes sobre la necesidad que tienen ellos de ser «razonables» y no pretender llevar su «mochila» intacta a sitios

extraños [6], como si las costumbres culturales fuesen herramientas distintas entre las que es posible escoger como quien escoge en un bazar o como quien renueva su vestuario; en tu país crees en Dios, pero quizás en este barrio te sea mejor no creer o al menos deberías variar tus exigencias, así te será más fácil adaptarte: ¡quítalo de tu mochila! Sin embargo la dimensión cultural del hombre no es eso y su relación con el resto de la persona no es ni mucho menos la apuntada en el modelo de la mochila.

¿Qué papel juega el concepto de cultura dentro del concepto de hombre? Para explicar esta relación vamos a extraer algunas conclusiones de un artículo de Clifford Geertz que se titula precisamente así, para pasar luego a realizar las pertinentes aplicaciones a la pedagogía.

En la ilustración el hombre era lo que quedaba si quitábamos lo cultural, y en la antropología clásica el hombre era el fruto de lo que de universal podíamos encontrar en todas las culturas, pero esta forma de ver las cosas convierte las diferencias entre los individuos y entre grupos de individuos en algo secundario. En palabras del propio Geertz:

«La individualidad llega a concebirse como una excentricidad, el carácter distintivo como una desviación accidental del único objeto legítimo de estudio en la verdadera ciencia: el tipo inmutable, subyacente, normativo. En semejantes enfoques, por bien formulados que estén y por grande que sea la habilidad con que se los defienda, los detalles vivos quedan ahogados en un

estereotipo muerto: aquí nos hallamos en busca de una identidad metafísica. El Hombre con H mayúscula es aquello a lo que sacrificamos la entidad empírica que en verdad encontramos, el hombre con minúscula» (Geertz 1992, 56-57).

La tesis que va a defender Geertz es la siguiente: sólo comprendiendo ese carácter variado podremos aprender más de lo que es el hombre y de lo que significan para él las construcciones culturales entre las que se encuentran las que permiten a los individuos sentirse miembros de un grupo.

Para entender la idea de Geertz es mejor comprender la cultura no como complejos esquemas de conductas definitivas y uniformemente dadas, sino como la utilización concreta y «personal», de una serie de mecanismos de control (programas) que gobiernan la conducta. El hombre es el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos. La cultura no es pues algo que se impone al hombre y que le impide el conocimiento de la verdad porque lo encierra en formas de hacer que funcionan a la manera de una cárcel, o que lo determinan frente a una voluntad carente de motivos, sino todo un aparato simbólico que le permite ser individuo, ser único, concretar su vida de manera peculiar, definir las múltiples posibilidades que tenemos de ser, eligiendo, guiados por esquemas simbólicos, una de ellas. Es la cultura la que nos forma como individuos separados, y la que nos sitúa frente a la realidad con capacidad para abrimos a ésta desde nuestra concreta situación, porque cada uno procesa de manera singular el universo simbólico que tiene a su alcance. Es por eso que, como dice también Maalouf:

«La humanidad entera se compone sólo de casos particulares, pues la vida crea diferencias, y si hay «reproducción» nunca es con resultados idénticos. Todos los seres humanos sin distinción alguna, poseemos una identidad compuesta; basta con que nos hagamos algunas preguntas para que afloren olvidadas fracturas e insospechadas ramificaciones, y para descubrirnos como seres complejos, únicos, irremplazables (Maalouf, 1999:31-32).

Esta consideración de la cultura nos conduce a descubrir el sentido individual de las identidades colectivas, no todos los españoles o franceses, cristianos o musulmanes, se sienten españoles o francés, cristianos o musulmanes de la misma manera [7]. Lo que existe es una pluralidad de formas de ser de un determinado grupo. No existen homogeneidades, y la coincidencia de intereses entre algunos individuos que se identifican con unas señas estéticas o éticas de un grupo no autoriza a nadie a arrogarse la palabra total de ese grupo, ni a definir cómo cada una de las personas entiende su pertenencia a ese grupo. En este punto sí resulta de extraordinario interés la teoría de Taylor vista anteriormente entorno a la «diversidad profunda» (Kymlica, 1996:259-261). Esta teoría defiende que cada grupo minoritario entiende la pertenencia a una determinada comunidad más grande de manera peculiar y que debemos respetar las diversas formas mediante las que cada minoría se siente perteneciente a una determinada comunidad plurinacional. Sin embargo, Taylor aplica su concepto a las minorías con respecto de un posible estado plurinacional, a un grupo con respecto a un grupo más grande, y

nosotros creemos que existe otro nivel de aplicación de este concepto que sería la diversidad de sentimientos de pertenencia que cada sujeto posee en relación con un grupo cultural de referencia. En cualquiera de los dos niveles, el diálogo, el reconocimiento de la pluralidad de identidades, es la garantía de la no opresión de individuos que no comparten una concreta forma de entender una identidad colectiva. Participamos con Savater de la idea de que «la libertad y el pluralismo cultural están mejor garantizados en estados grandes que se reconocen como plurinacionales o pluriculturales que en estados pequeños que persiguen una homogeneidad cultural o etnolingüística imposible (Savater, 1996,189).

Es en el hecho cultural donde se expresa la radical plasticidad humana que da lugar a la individualización y, por lo tanto, donde tiene su raíz el hecho educativo, la educación es pues una actividad personal y personalizada. Siguiendo con este razonamiento, como la educación se debe preocupar en primer lugar por el desarrollo «personal», y como cada persona es fruto de las decisiones que los individuos realizan dentro de las posibilidades que les ofertan los códigos simbólicos en los que se desenvuelven a fin de alcanzar una identidad, es lícito pensar en criterios educativos para juzgar el valor y la legitimidad de una forma concreta de identidad colectiva.

Establecer criterios acerca de la utilidad pedagógica de una determinada forma de identidad colectiva (formas que expresan maneras de sentirse perteneciente a una determinada etnia, cultura o nación), equivale a oponerse aquellas formas de ex-

presar una determinada identidad colectiva que, más allá de procurar unas posibilidades de desarrollo, pretendan ofrecer visiones clónicas de los individuos e impidan pensar en la singularidad de uno mismo, de los demás miembros de su grupo y de las personas pertenecientes a otros grupos diferentes. Dicho de otra manera y aplicando este razonamiento al problema de los nacionalismos: *el derecho de los pueblos siempre está supeditado al derecho de los individuos, de su realización y su libertad* [8]. Toda identidad que cosifique a sus miembros y los convierta en un ejército disciplinado, de gentes llenas de prejuicios hacia los demás, no tiene en cuenta la auténtica dimensión cultural de la persona que venimos defendiendo ni su dimensión de ser en continuo proceso educativo, sino los motivos convencionales y los intereses, muchas veces inconfesables, que subyacen al dividir el continuo universo simbólico que enlaza toda la humanidad.

Con todo lo que venimos diciendo no estamos enfrentándonos a las posibilidades que ofrece para la educación un sentimiento nacional. El amor al grupo, la nación, la etnia, etc., como el amor a la familia es algo natural, digno de elogio y válido para un correcto desarrollo personal, pero dichas actitudes para ser consideradas de forma sana y no enfermiza, deben no sólo sustentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad en virtud de que el grupo me permite satisfacer unas necesidades de seguridad y pertenencia, sino también en virtud de que ese grupo se constituye, en la medida en que me transmite modelos y posibilidades de ser, en una comunidad moral de referencia (Ibáñez-Martín 1995,62). La educación nos ofrece

el vínculo que nos permite pensar dicha comunidad de manera que podamos participar en ella como agentes, no como meros defensores ciegos de la misma, sea cual sea su trayectoria, y si como miembros activos que mediante el diálogo, el sacrificio en la búsqueda del bien común e incluso la desobediencia civil y el disenso, considerado desde su dimensión pedagógica [9], consiga hacer de ella una comunidad verdaderamente humanizadora.

Si el rasgo más propio de una comunidad humana es el de convertirse en comunidad moral que dé sentido a las vidas de sus miembros, es decir, que permita que estos se desarrollen al máximo, y si, como hemos dicho más arriba, desde una concepción que parte de la dimensión educativa y libre del ser humano, prima la persona sobre las expresiones de una identidad colectiva, entonces, es más importante hacer hincapié en los *deberes pedagógicos* de las instituciones u organizaciones que representan dichas identidades para con los hombres que pertenecen a ellas que en sus derechos. Así por ejemplo, los individuos tienen derecho a la vida en función de su dignidad, sin embargo, las concreciones culturales que el hombre realiza, los diversos modos de vida deben ganarse el derecho a seguir existiendo en función de su contribución al crecimiento de sus miembros, es decir en función del cumplimiento de un deber pedagógico. Desde este punto de vista la pura conservación de concretas formas de identidad colectiva en función de un realismo más o menos difuso o de una dimensión folklórica más o menos estética no estaría justificado si implica el sacrificio absurdo de la dignidad de vidas humanas individuales que son utilizadas como medio y no como fin.

Proponemos que frente a posibles justificaciones filosóficas, políticas o jurídicas en torno a un derecho de los pueblos con fundamento en sí mismo, para poder apreciar el valor de una identidad colectiva, acudamos a un *juicio pedagógico* de las mismas, esto es, juzgar el potencial que un grupo tiene para transmitir estos modelos válidos para colaborar con el desarrollo de las personas que se reconocen como pertenecientes a este grupo. No parece educativo, tendente a la realización del hombre, defender el derecho de toda concepción sobre la vida de un grupo, plasmada en la idea de «pueblo autónomo», a existir porque sí, ni tampoco porque resulte políticamente rentable. Lamentablemente, parece que las aspiraciones de muchos hombres que pretenden hablar en nombre de la identidad de alguno de esos pueblos prefieren incidir en el derecho a sobrevivir que presuntamente tienen y bajo los cuales se esconden muchas veces el deseo por mantener estructuras de opresión o enfrentamiento.

Concretando a modo de resumen, algunos de esos *deberes pedagógicos* que debería cumplir cualquier grupo para contribuir al desarrollo de las personas que se identifican dentro del mismo podrían ser los siguientes:

- 1) Para que podamos considerar una forma de identidad colectiva como un elemento educativo es necesario que posibilite la individualización con respecto a esa identidad. Permitir dicha individualización es permitir la existencia de diferentes formas de expresar la pertenencia a esa identidad.
- 2) En relación con el punto anterior, a la hora de permitir la individualización es

de capital importancia educativa permitir una lectura crítica de la historia que enseñe a pensar en la contingencia que existe en distintas maneras de narrar los avatares humanos. Descubrir nuestra singularidad tiene como primera consecuencia no pensar en los otros de forma esencialista y homogénea y no pensar, por tanto, en la historia de las comunidades humanas, tampoco en la nuestra, como la historia simplista de un pueblo idéntico a lo largo de los siglos [10].

- 3) Debe permitir la pluralidad. En el caso del nacionalismo esta característica equivale a no identificar nacionalidad con etnicidad, no atribuir la existencia de derechos civiles a la pertenencia a un determinado grupo biológico o cultural privilegiado.

- 4) Debe posibilitar la inclusión. Al no apoyar la pertenencia a una identidad colectiva en criterios étnicos esta inclusión se concreta en el establecimiento de criterios de admisión en esa determinada identidad que no sólo permitan, por ejemplo, la adquisición de la nacionalidad, sino que eviten un tratamiento de segunda clase o diferenciado a estos nuevos ciudadanos en función de su comunidad originaria o de su consideración de inmigrantes.

- 5) Si hemos justificado la necesidad de ir más allá de los criterios de pertenencia basados en el grupo étnico o en la satisfacción de las necesidades básicas y apoyar estos criterios en la dimensión moral de una determinada comunidad que ofrezca modelos de realización personal, el juicio sobre la legitimidad en torno a la forma de entender esa comunidad deberá considerar si esos modelos funcionan

educativamente favoreciendo el desarrollo y la búsqueda de lo bueno en sus miembros y no la simple defensa de la pervivencia de una determinada idea de identidad colectiva que nunca puede constituir un valor en sí mismo. La diversidad constituye un valor si muestra diferentes formas de humanización pero también existen diversas formas de concebir la tortura o de encerrar la identidad individual y reducir el valor de la persona. Tolerar tradiciones, culturas o leyes que son discriminatorias o crueles es despreciar a sus víctimas (Maalouf, 1999,130).

6) Por último, para que una identidad pueda ser considerada como educativa debe respetar los derechos humanos y las libertades básicas así como favorecer las relaciones con otras identidades colectivas, favoreciendo políticas de solidaridad y no de odio o enfrentamiento hacia los miembros de otras naciones o grupos culturales. Este criterio se deriva del hecho de que los derechos humanos se presentan como exigencia universalizable de la dignidad humana y a la vez permite diferentes concreciones válidas y diferentes peculiaridades legítimas (Bárcena, Gil y Jover, 1999,62-69).

Estos criterios marcan la diferencia entre un auténtico y, educativamente válido, amor al grupo de pertenencia que puede situarse frente a las tendencias mayoritarias a fin de hacerlas descubrir su error, y el amor que se confunde con la mentira cuando pretende la conservación estéril de una idea sobre quiénes somos aún en el error, lo que equivale a convertir ese amor en totalitarismo.

Dirección del autor. David Reyero García. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de educación. Universidad Complutense. C/Rector Royo Villanova s/n; 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23.XI.2000.

Notas:

- [1] Aunque existen autores que han intentado establecer algún tipo de diferencia entre, multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad (Flecha, 1994,69-73), o entre multiculturalismo e interculturalismo (Elósegui, 1997,24-25), nosotros vamos a utilizar los dos términos indistintamente.
- [2] La distinción entre liberalismo basado en la autonomía y liberalismo basado en el derecho, la toma Tamir de Rawls -para estudiar la posición de Rawls ver, por ejemplo, (Rawls, 1998). Podemos encontrar una interesante discusión de la posición de Rawls en (Kymlicka, 1996,211-237). Kymlicka critica la polarización de este debate entre dar prioridad a la tolerancia o a la autonomía defendiendo el necesario equilibrio entre ambos valores.
- [3] Existen numerosos textos que analizan las narraciones que sustentan algunas identidades nacionales Juaristi analiza las narraciones que crean nacionalismo vasco (Juaristi, 1998) y Taussig, por ejemplo, hace lo mismo refiriéndose al nacionalismo australiano (Taussig, 1995, 76-109).
- [4] Aunque la frase de Geertz no se refiere a los estados-nación europeos, no cabe duda que gran parte de las reticencias a la construcción europea encuentran su explicación en esta contraposición de fuerzas, de ahí la actualidad y relevancia que este análisis tiene para nosotros.
- [5] Este juego humanizador estaría, para algunos autores como Félix Guattari, en el intento, que el nacionalismo representa, por recomponer las redes de solidaridad rotas por un mundo donde el único criterio válido es el que marcan los capitales (Guattari, 1994). La resistencia a una mejora económica entendida esta como único valor final de la sociedad no es algo tan perverso como puede parecer hoy. Intentar someter la rentabilidad económica al bien del hombre, sin duda no es una actitud que se encuentre habitualmente hoy en día pero no quiere eso decir que actitudes así no sean educativas y si es cierto que el nacionalismo funciona como método de resistencia frente a una concepción unidimensional del ser humano ahí tendríamos una

intencionalidad pedagógica. Cabe ahora preguntarse si los nacionalismos funcionan realmente como resistencia a un mundo donde sólo tenga valor el dinero o si no son más bien fruto de puros intereses económicos localistas que resisten a la nueva economía global. Para poder estudiar la auténtica dimensión humanizadora que puede tener el mundo de las identidades nacionales habremos de atender, como luego haremos, a la dimensión educativa de los mismos.

- [6] Un ejemplo de un tratamiento de este tipo es el que parecen proponer desde la pedagogía autores como Etxebarria, Jordán y Sarramona, ya que, algunas veces, dan la impresión de que la elección de convicciones culturales es algo parecido a un supermercado en el que se pueden cambiar con facilidad las creencias y que la identidad cultural es pegote que el individuo lleva encima y no algo que configura su modo de razonar y de experimentar, al menos eso parece desprenderse de observaciones como ésta: «Primeramente los inmigrantes —y entre éstos especialmente los adultos— deberían ser realistas a la hora de defender la permanencia en su cultura de origen, pues constituye un error teórico y práctico querer conservar estáticamente (casi) todo un programa cultural que, trayéndolo en sus personas, resulta un mal injerto en contextos nuevos y marcadamente distintos» (Etxebarria, Jordán, Sarramona, 1995,114).
- [7] La identidad colectiva es una forma concreta de situarnos con respecto a la utilización que los demás hacen de los códigos simbólicos que poseen. Una forma de utilizar los mismos para marcar identificar quienes están cerca de nosotros y quienes no. Los estados-nación, en la medida en que se apoyan en la idea de códigos simbólicos compartidos y no sólo se configuran como unidades administrativas, pueden provocar conflictos entre las diferentes estructuras simbólicas que conviven en su interior. De ahí la importancia de que cualquier proyecto nacional se configure entorno a unos principios de universalidad que vayan más allá de los apegos primordiales.
- [8] En este sentido Savater dice: «Lo que legitimará cualquier reivindicación nacional es su proyecto de un futuro más participativo y más libre, no su mítico pasado» (Savater, 1996,89). De igual manera, la necesidad de contribuir a la superioridad del individuo sobre el ambiente social es también reconocida como una característica clásica de la educación. Ya Dewey decía que una de las misiones de la educación era «contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y

para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio» (Dewey, 1995,29).

- [9] Cuando hablamos de la dimensión pedagógica del discurso nos estamos refiriendo no tanto a la necesidad que la persona puede tener en desobedecer unas leyes en función de lo que le dicte su conciencia sino más bien a la desobediencia que tiene como principal finalidad la de provocar una reflexión en el resto de la sociedad con respecto aquello que se considera injusto.
- [10] Para leer una crítica concreta a los intentos por crear una identidad simplista de un nosotros a través del análisis de unos libros de texto, ver Azurmendi (1999).

Bibliografía

- AZURMENDI, M. (1999) Silencios que hablan, palabras que acallan, mapas que desencaminan, en AAVV. *Nacionalidad, historia y educación*, pp. 63-87 (Madrid, Fundación Educativa y Asistencial Cives).
- BANKS, J. A. (1988) *Multi-ethnic education: Theory and practice* (Boston, Allyn & Bacon).
- BÁRCENA, F. GIL, F. JOVER, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- DEWEY, J (1995) *Democracia y educación* (Madrid, Morata).
- ELÓSEGUI ITXASO, M. (1997) Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo. *Claves de Razón Práctica*. N.º74, Julio, pp.24-32.
- ETXEBARRÍA, F., JORDÁN, J. A., SARRAMONA, J. (1995) Identidad cultural y educación en una sociedad global, en Noguera, (ed.) *Cuestiones de antropología de la educación*, pp. 95-131 (Barcelona, CEAC).
- FEINBERG, W (1995) Liberalism and the aims of multicultural education. *Journal of Philosophy of Education*. 29:2, July, pp. 203-216.
- FLECHA, R. (1994) Las nuevas desigualdades educativas, en CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 55-82 (Barcelona, Paidós).
- GEERTZ, C. (1992) *La interpretación de las culturas* (Barcelona, Gedisa).
- GUATTARI, F. (1994) El quinto mundo nacionalitario. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 31, pp. 73-77
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1995) Tarea educativa y desarrollo de la identidad nacional. En AA. VV. *Filosofía de la*

Educación hoy. Axiología y Educación, Vol. 1: Conferencia y Ponencias. Madrid, UNED.

JUARISTI, J. (1998) *El bucle melancólico* (Madrid, Espasa).

KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural* (Barcelona, Paidós).

MAALOUF, A. (1999) *Identidades asesinas* (Madrid, Alianza)

MCCARTHY, C. y otros (1995) The hypocrisy of completeness: Toni Morrison and the conception of the other. *Cultural Studies*, 9:2, May, pp. 247-255.

MENDUS, S. (1995) Toleration and Recognition: Education in multicultural society. *Journal of Philosophy of Education*, 29:2, July, pp. 191-201.

TAMIR, Y. (1995) Two Concepts of multiculturalism. *Journal of Philosophy of Education*, 29:2, July, pp. 161-172.

SAVATER, F. (1996) *Contra las patrias* (Barcelona, Tusquets).

TAUSSIG, M. (1995) *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente* (Barcelona, Gedisa).

TAYLOR, C. (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, F.C.E.

RAWLS, J. (1998) El derecho de gentes, en SHUTE, S. y HURLEY, S. (eds.) *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*, pp. 47-85 (Madrid, Trotá).

TOURAINÉ, A. (1995) ¿Qué es el multiculturalismo?. Falsos y verdaderos problemas *Claves de Razón Práctica* N.º56 Octubre

some contributions can be done that help us to identify criteria that favour the personal development offered by concrete forms to live the collective identity as the idea of nation and the idea of culture. The purpose is to find educative criteria to live the membership to a human group so that this one becomes a moral community and an important piece for its development and not in a totalitarian and reducing element.

KEY WORDS: National education. Cultural education. Identity. Moral community. Civic education.

Summary:

The educative value of collective identities: culture and nation in the formation of the individual

The article gathers the contributions from theory of education can be done to the discussion about the value of the collective identities that usually is only confronted from the political or philosophical point of view. From education