

LA IDEA DE NACIÓN EN LOS NIÑOS VASCOS

Adquisición y desarrollo del
concepto de nación en la infancia.
El sistema identitario

JOKIN APALATEGI

Con la colaboración de NEKANE BALLUERKA y XABIER ISASI

Utriusque Vasconiae

Esta publicación ha contado con la colaboración del Vicerrectado del Campus de Guipúzcoa de la Universidad del País Vasco y de la Fundación Kutxa.

Jokin Apalategi

Utriusque Vasconiae

Primera edición: Donostia, diciembre de 2001

ISBN: 84-931632-5-2

Depósito legal: BU 565-2001

UTRIUSQUE VASCONIAE

Ategorrieta Hiribidea, 3-3

20013 Donostia

Tel.: 943-270433

LA IDEA DE NACIÓN EN LOS NIÑOS VASCOS

Adquisición y desarrollo del
concepto de nación en la infancia.
El sistema identitario

JOKIN APALATEGI

Con la colaboración de NEKANE BALLUERKA y XABIER ISASI



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
NACIÓN-NACIONALISMO	13
EL FENÓMENO NACIONALITARIO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA Y EN NAVARRA	19
TEORÍAS DE LOS ESTADÍOS COGNITIVO-AFECTIVOS Y LOS PROCESOS PSICOSOCIALES	25
LA PROBLEMÁTICA DE LA ADQUISICIÓN-TRANSMISIÓN DE LAS IDEAS CATEGORIALES: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO E INHIBICIÓN	37
INVESTIGACIONES PSICOSOCIALES DE LA CATEGORIZACIÓN NACIONAL	45
1. Jean Piaget y Anne Marie Weil	45
– A nivel de ideas	47
– A nivel de afectos	47
– A nivel de rechazos	47
2. G. Jahoda	49
– En el primer módulo escolar (rango social medio superior)	50
– En el segundo módulo escolar (rango social bajo)	50
ADQUISICIÓN-TRANSMISIÓN DE LA IDEA DE NACIÓN EN NIÑOS DE 6 A 14 AÑOS: OBSERVACIÓN CLÍNICA	57
DEFINICIÓN DE CONCEPTOS RELEVANTES Y DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA Y EN NAVARRA	65

1. Breve esbozo de la introducción del euskara	
en la enseñanza: Las ikastolas	66
1.1. Primera etapa (1896-1936)	67
1.2. Segunda etapa (1943-1960)	67
1.3. Tercera etapa (1960-1976)	67
1.4. Cuarta etapa (1976-1982)	68
1.5. Quinta etapa (1982-1990)	68
2. La formación de los modelos lingüísticos como expresión	
de cuadros culturales de estructuración del conocimiento	
social	69
2.1. Los antecedentes de los modelos	69
2.2. Hacia la institucionalización de los modelos	
lingüísticos	71
2.3. La realidad de los modelos lingüísticos en la	
actualidad	73
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	75
1. Objetivos y metodología	75
2. Materiales	76
3. Sujetos	77
4. Procedimiento	79
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	81
1. Representación geográfica y espacial	81
– Nivel geográfico	81
– Nivel espacial	83
2. Adquisición-transmisión de la idea de patria,	
nación-nacionalidad	85
3. Comparación con investigaciones psicosociales anteriores	
y referencias a la aportación de Vygotski	91
3.1. Etapas en el desarrollo mental del niño	91
3.1.1. El aspecto cognitivo	91
3.1.2. El aspecto afectivo	92

3.2. Los modelos lingüísticos de enseñanza como sistemas simbólicos y su relación con el desarrollo de la idea de nación-nacionalidad	93
3.2.1. El modelo D	94
3.2.2. El modelo B	95
3.2.3. El modelo A	96
COMENTARIOS Y DEBATE	97
EPÍLOGO	101
APÉNDICE A	135
BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA	137

INTRODUCCIÓN

El objeto de nuestra investigación es analizar los procesos de adquisición-transmisión de la idea de nación en sujetos de 6 a 14 años de la Comunidad Autónoma Vasca y de Navarra. La adquisición-transmisión de la cultura, es decir, de los conocimientos, de los modelos y de los símbolos conforma el proceso de socialización. Este proceso se inicia con el nacimiento, prosigue a lo largo de toda la vida y concluye con la muerte. No obstante, la primera infancia constituye el período más intensivo de socialización. En el proceso de socialización, algunos elementos de la sociedad y de la cultura pasan a ser parte integrante de la estructura de la personalidad psíquica. Gracias a esa integración de elementos socioculturales en la personalidad, el sujeto apenas advierte el peso del control social, de los imperativos y de las exigencias que le impone el medio social. Se produce, asimismo, la adaptación de la persona a su entorno social. Esta adaptación afecta a la personalidad en profundidad por cuanto se produce simultáneamente al nivel psicomotor, afectivo y mental.

¿Cabe deducir de todo esto que el resultado de la socialización es necesariamente el conformismo de las conductas y de las actitudes? Evidentemente, no. El problema que se plantea es el siguiente: ¿cómo es inducida una persona a orientar su conducta de acuerdo con los motivos, las aspiraciones y los objetivos que le son propuestos por una cultura? En otros términos, ¿a qué se debe que la persona esté internamente motivada para seguir las normas sociales, adherirse a los valores propios de su medio ambiente, identificarse con el nosotros?

La respuesta radica, evidentemente, en los mecanismos psíquicos de la socialización humana. Sin entrar en detalles y simplificando considerablemente la cuestión, puede afirmarse la existencia de dos mecanismos principales de socialización: el aprendizaje y la interiorización del otro (de la alteridad).

Hay cuatro procedimientos de aprendizaje a los que recurren incesantemente tanto el socializador como el socializado: la repetición, la imitación, la aplicación de recompensas y castigos, y los ensayos y errores.

Las investigaciones efectuadas sobre la influencia de la herencia y del medio externo en los procesos de aprendizaje, ha llevado a los psicólogos a interminables discusiones. Resumiendo la situación, se puede afirmar que se ha alcanzado un cierto acuerdo en dos puntos: en primer lugar, se admite que una teoría del aprendizaje no puede ignorar ni la impronta hereditaria ni la influencia del medio externo, sino que, por el contrario, debe tener en cuenta ambos elementos y su constante interacción. En segundo lugar, se admite la imposibilidad de ofrecer una explicación satisfactoria del aprendizaje sin recurrir a la importancia que tienen para el sujeto las diferentes personas que le rodean y que son sujetos activos del aprendizaje, las relaciones que el sujeto mantiene con ellas y su propia conducta respecto a ellas. Esto nos induce a constatar el segundo mecanismo de la socialización, la interiorización del otro (de la alteridad), que completa la acción del primero.

El aprendizaje, largo y complejo en el niño, viene reforzado por las diferentes formas de interiorización del otro, mentales y afectivas, de las que la persona es capaz, gracias a su riqueza emotiva y sobre todo a su aptitud para manipular simbólicamente las realidades.

Este trabajo ha perseguido los siguientes objetivos: En un primer plano básico hemos tratado de: 1) Sintetizar la problemática básica e histórica en torno a las nociones de nación-nacionalidad. 2) Potenciar una nueva noción, como es la de fenómeno nacionalitario, con la finalidad de superar los prejuicios, estereotipos y sesgos asociados a las nociones anteriormente citadas. 3) Sintetizar las teorías sobre los estadios cognitivo-afectivos y los procesos psicosociales. 4) Potenciar un debate

en torno a la construcción del objeto e inhibición. 5) Revisar y sintetizar las investigaciones psicosociales de la categoría nacional.

En un segundo plano aplicado hemos procedido a: 1) Precisar los límites y parámetros de nuestra investigación, la cual se sitúa en comunidades sometidas a contacto de culturas dicotomizadas, ubicadas en un lugar de Europa Occidental donde la idea de nación se vive como una cuestión conflictiva. 2) Definir los conceptos relevantes y describir el sistema educativo vigente en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra: a) a través de un breve esbozo de la introducción del euskara en la enseñanza, a saber, las ikastolas; b) mediante la explicación de la instauración de los modelos lingüísticos como expresión de cuadros culturales de estructuración del conocimiento social. 3) Presentar el diseño de la investigación: objetivos y metodología; la entrevista; la prueba gráfica; los sujetos de la muestra; y el procedimiento empleado. 4) Analizar los resultados y las conclusiones: representación geográfica y espacial; análisis de la adquisición-transmisión de la idea de patria, nación-nacionalidad; comparación con investigaciones psicosociales anteriores y referencias a la aportación de Vygotski. 5) Matizar la relatividad de las conclusiones a las que hemos llegado y realizar algunos comentarios sobre las imágenes mentales.

NACIÓN-NACIONALISMO

Ciertas categorías sociales tienen una existencia ilimitada en el tiempo y en el espacio, y como tales son universales. El ejemplo más claro puede ser el de la familia. Hay otras categorías sociales que surgen limitadas en el tiempo y en el espacio, pero que una vez configuradas generan actitudes y conductas que conforman marcos y organismos complejos en el espacio y cambiantes en el tiempo, pudiendo adquirir permanencia histórica y generalización. Cuando apelamos a la nación, estamos ante una de estas categorías sociales que cabe calificar como de relativamente universal, es decir, estamos abordando una categoría social que no es fija, ni está definitivamente establecida. Surge y se desarrolla en consonancia con las necesidades humanas emanadas en diferentes fases de su civilización. De modo que es un hecho que se producen nuevas necesidades y surgen nuevos órdenes de necesidades, tanto materiales como mentales. El nivel de estas necesidades humanas no sería, pues, un dato abstracto, sino una realidad psicocultural móvil, o que al menos, puede serlo.

Entendemos la nación, aquí y ahora, en su acepción más extensiva, incluyendo los derivados como patria y nacionalidad en su enunciación. La describimos como un terreno común de comunicación de individuos. Distinguimos dicha comunicación de otras formas de comunicación por suponer un cambio cualitativo respecto a aquellas. Una comunicación de este tipo sólo puede desarrollarse porque sus miembros

comparten ciertos aspectos importantes de una cultura, pero los aspectos específicos, poseídos en común, pueden variar de nación a nación. La sola existencia de un conjunto de elementos culturales comunes no es suficiente para definirlos como nación. También debemos tener la conciencia de que estos elementos comunes representan vínculos especiales que unen a los miembros entre sí. Una nación empieza a existir cuando una agrupación humana ideologiza sus costumbres y formas de vida, es decir, defiende la idea de que hay algo especial, único y valioso en su forma común de hacer las cosas. Estos esfuerzos deliberados de ideologizar características culturales y experiencias comunes se ven acompañados de movilizaciones de personas en torno a ellas. Este proceso está ideado para crear lealtades más amplias. Al mismo tiempo, supone la puesta en marcha de un proceso de homogeneidad y distintividad, es decir, un proceso por el cual algunos individuos son incluidos, otros excluidos.

En la presente investigación nos ocuparemos de esta categoría cuasi universal como es la nación, siguiendo la estela de los psicólogos del desarrollo social como Jahoda, y empleando el método clínico de Piaget con una muestra de escolares vascos, a fin de intentar delimitar los principales aspectos que configuran la adquisición-transmisión de la idea de nación en un conjunto de niños de la Comunidad Autónoma Vasca y de Navarra.

De entrada, permítasenos sintetizar los derroteros seguidos y los debates y movimientos generados por la categoría de la nación desde que irrumpiera en la historia hasta nuestros días, tanto a nivel planetario como a nivel local, en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. Fue durante la segunda mitad de la Edad Media, en los siglos XIII, XIV y XV cuando se proyectó el término de nación. En ese contexto, la noción de nación-nacionalidad se vincula a una comunidad psicológica reconocida, que tiene como eje una lengua determinada. En los siglos XIV y XV se designa la federación de grupos y organismos intermediarios que sirven de contrapeso al poder real de la Monarquía.

Pero, a partir del siglo XVI, el absolutismo real conlleva la identificación absoluta y mística del Rey con la Nación: "Ya no hay una nación organizada en sí misma, sino que hay una nación organizada por

el Estado”¹. A partir de esta fecha, la categoría nacional va a convertirse en un valor esencial para los países europeos e incluso le acompañarán algunas de las manifestaciones heredadas del patriotismo romano, como son la antipatía hacia los extranjeros, el amor hacia el Estado y hacia el país natal.

Sin embargo, señalemos de inmediato que, “hasta finales del siglo XVIII la noción y el sentimiento nacional no habían tenido una importancia suprema para la mayoría de los europeos occidentales, y antes de que esto fuera así, se puede decir que el nacionalismo se hallaba en un estado embrionario”². El final del siglo XVIII marca, pues, la entrada del nacionalismo en la escena política. En torno a esta entrada, se desarrollan en Europa varias formas de nacionalismo.

La primera de ellas es obra de los jacobinos herederos de la Revolución francesa. El nacionalismo jacobino planteó una concepción de la “Nación” única e indivisible, abstracta y teórica: el Estado recientemente fundado en Francia tenía como objetivo el de crear una nación. El movimiento iba acompañado por un mesianismo revolucionario y liberal que pretendía liberar a los países europeos del yugo del absolutismo; en estos países la burguesía industrial y comerciante reaccionaba contra la sociedad del Antiguo Régimen y proclamaba la igualdad social entre todos los seres humanos. Las revoluciones de 1830 y 1848 en Europa, impulsaron el desarrollo del nacionalismo liberal: se invocan los derechos humanos; según esta concepción, la nación se formaría mediante un contrato voluntario, mediante el libre consentimiento de los individuos.

La segunda forma es obra de los pensadores alemanes. Se basa en la tradición y se asocia con la reacción de defensa de una sociedad semi-feudal contra la revolución burguesa. Se concibe la Nación como un ser vivo; un instinto natural, un espíritu popular, un genio nacional

¹ Ellul, Jacques: *Histoire des institutions de l'époque franque à la Révolution*, PUF, Paris, 1962, p. 398.

² B.C. Shafer, *Le nationalisme. Mythe et réalité*, Payot, Paris, 1964, p. 41.

hace a la Nación superior a los individuos, independiente de sus decisiones; se manifiesta por la lengua y las costumbres, los cuentos y canciones populares, transmitiéndose de una generación a otra.

Los movimientos nacionalistas periféricos del Reino de España que se desarrollaron a partir del siglo XIX se inspiraron esencialmente en el nacionalismo germánico³. Esta orientación de los nacionalismos periféricos primitivos puede ser interpretada, en primer lugar, como una reacción contra el centralismo, recién instaurado. Pero, en lo que concierne al caso vasco, esa orientación entroncaba naturalmente con la línea del tradicionalismo carlista que tenía gran arraigo en la población de la época. Amplias esferas de la población vasca vivían todavía, a finales del siglo XIX, con el recuerdo de las dos Guerras Carlistas, y no podían resignarse a la pérdida de los Fueros, que habían garantizado a la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra, durante siglos, una autonomía real.

El nacionalismo vasco está ligado, asimismo, al movimiento de las “minorías nacionales” que surgió en gran cantidad de Estados europeos a finales del siglo XIX. En la mayoría de los países, las reivindicaciones nacionalistas tenían los mismos rasgos: conflictos lingüísticos (la población minoritaria intentaba que se reconociera oficialmente su lengua para la enseñanza y la administración), conflictos religiosos; a veces, incluso, desacuerdos económicos y sociales.

El marxismo naciente en la época tampoco se mostró indiferente a los movimientos de protesta de las “minorías nacionales”. Aunque Marx y Engels no expusieran una teoría explícita sobre los problemas nacionales, lo hacían cuando enfocaban las cuestiones nacionales como factores posibles de desarrollo económico, en tanto que condicionantes de la formación y de la capacidad de lucha de las clases obreras. Su análisis se centraba en la función progresiva o reaccionaria de un determinado tipo de estado, o marco económico, que se debía impulsar o combatir desde el punto de vista de la futura revolución.

³ Jordi Solé Tura, *Catalanismo y revolución burguesa*, Madrid, 1970, p. 266.

Sus inmediatos sucesores como Rosa Luxemburgo, Lenin, Stalin o la Tercera Internacional, en cambio, dedicaron numerosos esfuerzos y escritos al debate de la cuestión nacional. Podríamos resumir los principios teóricos que se derivan de tales autores de la siguiente forma: 1) Un marxista no podrá aceptar jamás una estrategia nacionalista; por el contrario, debe someterse a las consignas de la Internacional Comunista. 2) Los partidarios de la Internacional Comunista no pueden adoptar sino posturas tácticas con los nacionalistas en los Estados subdesarrollados donde la cuestión nacional está pendiente. 3) Esa declaración táctica se limita a la declaración de principios, sin más compromisos. 4) Esta política de principios tiene por objeto, a su vez, la defensa del derecho de autodeterminación. 5) Hay que ocuparse de que se cumpla ese derecho. Dicho de otra manera: los afectados por el problema nacional deben decidir libremente su futuro por la vía electoral. 6) Pero un marxista, en principio, debe apoyar la proposición que ofrezca mayor potencia económica y conduzca a la unidad obrera internacional.

En el caso de la Comunidad Autónoma Vasca y de Navarra, durante los años setenta hubo una renovación nacionalista impulsada por la fuerza adquirida por la militancia política de tendencia claramente marxista. Surgieron dos posturas opuestas: la primera, invocando el marxismo ortodoxo, rompe radicalmente con todo tipo de nacionalismo; la segunda, proclamándose marxista, propugna la solución independentista. De esta manera, surge un nacionalismo de cultura marxista.

El caso específico del desarrollo de la cuestión nacional en el Tercer Mundo también ha dejado su huella. Además, a principios del siglo XIX, la nación fue identificada como unidad cultural, como unidad de idioma y de origen en algunos de los países del tercer Mundo, estableciéndose en consecuencia, la homogeneización de su población como requisito indispensable para la conformación de las naciones. Es el caso de México, donde las Constituciones de 1824 y 1857 tuvieron un rasgo homogeneizador de la población, para lo que desaparecieron todas las referencias específicas a los indígenas y se excluyeron todos los reconocimientos a la presencia de culturas, de lenguas y de orígenes diversos, distintos al occidental e hispánico, que se impuso en el país como

cultura dominante⁴. Otras veces, la nación ha sido entendida como proceso de formación de una unidad política que se impone desde los aparatos burocráticos del Estado metropolitano, destruyendo sistemáticamente las estructuras étnicas de los pueblos indígenas, como ha ocurrido en tantos países africanos bajo tutela francesa, en los cuales se produjeron guerras étnicas de graves consecuencias.

Pero, a finales del siglo veinte, cuando un nuevo proceso de globalización del mundo lo está cuestionando todo, ¿no resulta trágico seguir hablando de las categorías nacionales? Creemos sinceramente que no. Lo que sucede es que asistimos a la definición de nuevos escenarios de autogobierno de las poblaciones. Por ello, en relación a los conceptos que acabamos de abordar, en la presente investigación pretendemos examinar cómo se produce la adquisición-transmisión de la idea de nación en la Comunidad Autónoma Vasca y en Navarra, dicotomizada por el conflicto nacional. La investigación se centra en los diferentes tipos de estructuración del conocimiento social a los que presuntamente está expuesto el niño para llegar a la definición de una categoría relevante de su yo, como es la nación. Partimos de la idea de que “el desarrollo de las estructuras cognitivas, donde se asienta y se fundamenta el conocimiento, es susceptible de ser socializado. Esto es, que sus secuencias pueden modificarse en función de la cultura o del ambiente en que se despliegan”⁵. Antes de abordar dicha cuestión, trataremos de esclarecer una serie de cuestiones terminológicas, epistemológicas, metodológicas y psicosociales específicamente relacionadas con la categoría nacional.

⁴ Javier Torres Parés, “Autonomías y sistema político de México”, *Revista Memoria*, 104, Octubre de 1997, p. 4-6. Cf. para una información más exhaustiva sobre el tema: Gilberto López y Rivas, *Nación y pueblos indígenas en el neoliberalismo*, Ed. Plaza y Valdés, 2ª ed., México, 1996.

⁵ J.R. Torregrosa y Concepción Fdez. Villanueva, “La interiorización de la estructura social”, J.R. Torregrosa y E. Crespo, *Estudios básicos de Psicología Social*, Hora, S.A., Barcelona, 1984, p. 430.

EL FENÓMENO NACIONALITARIO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA Y Y EN NAVARRA

En el umbral de nuestra investigación, creemos conveniente clarificar una serie de conceptos relacionados con el tema. Así, damos entrada al término nacionalitario creado por René Johannet en 1918⁶. Hace referencia al sentimiento colectivo denominado patriotismo y se asocia a la realidad de agrupaciones homogéneas con vocación de gobernarse por sí mismas. Debido a una lucha incesante entre grupos, se forma una especie de eje psíquico en torno al cual se sitúan automáticamente todos los sentimientos, todos los deseos, todas las voliciones, todos los juicios de evaluación. Se trata de una fijeza de valores considerados homogéneos.

La realidad social designada por el término “nacionalitario”, al igual que la designada por la nación, resulta, pues, a la vez compleja en su forma y en su contenido, y variable en el tiempo y en el espacio. Pero no estamos ante un caso extraordinario de definición, ya que todas las definiciones de fenómenos vivos, o participantes de las semblanzas de la vida, se hallan en la misma situación.

El juego entre las fuerzas nacionalitarias se establece siempre y en todas partes de la misma manera. Como ha explicado ampliamente la

⁶ R. Johannet, *Les principes des nationalités*, Paris, 1918.

antropología moderna, la Humanidad se diversificó con el tiempo y se formaron miles de agrupaciones nacionalitarias a lo largo y ancho del mundo. También es igualmente sabido que centenares de agrupaciones nacionalitarias se desintegraron debido a la aparición del Estado-nación. Hoy en día todavía, Europa y el mundo entero presentan el aspecto de un mosaico. Es evidente que la población de Europa no está unificada si la consideramos desde el punto de vista de la lengua, de la religión, del sistema administrativo, de las tradiciones y de las aspiraciones. Lo que es todavía más importante, los grupos diferenciados que subsisten no parecen dispuestos a dejarse asimilar recíprocamente, ni parecen capaces de destruirse para siempre en el seno de uno sólo de entre ellos.

Insistimos, pues, sobre la agrupación nacionalitaria como una realidad profundamente enraizada en el tiempo y potencialmente universal. Es evidente que la categoría nacionalitaria vale para todos los tipos de población, desde las más “primitivas” a las más “civilizadas”, para las más lejanas y las más cercanas. Pero, eso sí, habría que diferenciar diversas categorías de agrupaciones nacionalitarias. En primer lugar, la categoría de aquéllas que tienen la experiencia de haber vivido alguna vez bajo una administración propia, sin que la misma sea necesariamente del rango del Estado. Esto nos indica que la realidad nacionalitaria no procede de un acto político, aunque la reivindicación nacionalista sin duda alguna sea política. Existe a continuación, la categoría nacionalitaria de aquéllos que antiguamente formaron Estados autónomos y que después, por razones de conquistas y enfrentamientos continuos, cayeron en el rango de agrupaciones subordinadas a otras agrupaciones, de lengua y administración diferentes. Hay, en fin, la categoría nacionalitaria de aquéllos que han creado durante muchos siglos un Estado y presentan una semblanza de verdadera constancia y verdadera fijeza nacional. Como corolario cabe decir, asimismo, que el mantenimiento de una realidad nacionalitaria puede, en ciertos casos, estar ligada al Estado, pero que la noción nacionalitaria resulta autónoma por su propio principio, por su evolución y por sus manifestaciones. Mientras que un Estado es accidental respecto a un grupo, lo

que significa que puede existir o dejar de existir sin modificar la configuración del grupo, una categoría nacionalitaria permanece en tanto en cuanto existe una formación antropológica originaria de seres humanos. A pesar de la coincidencia histórica entre estado y nación, no existe entre ambos una interdependencia esencial, constante y necesaria. De modo que la definición de estado y nación no se debe establecer en función de su interdependencia. Designan dos series de hechos colectivos autónomos, que obedecen a reglas propias de formación y de evolución, y que pueden o no actuar el uno sobre el otro. También se debe concluir que de una formación nacionalitaria pueden emerger al mismo tiempo diversos y opuestos proyectos de nación. Y por lo tanto, el término nacionalitario nos va a resultar útil para el estudio de la sociedad vasca dicotomizada sobre la base de la idea de la nación.

A estas alturas de la reflexión, cabe preguntarse hasta qué punto el autor que realizó las primeras investigaciones sobre la idea de nación en psicología, a saber, Jean Piaget, era consciente de la dificultad específica que conlleva el hecho de mezclar dos cuestiones, que a primera vista, parecen formar una sólo y única cuestión: el descubrimiento progresivo por parte del niño de su nación y la de los otros, mediante la construcción laboriosa de un instrumento de coordinación a la vez intelectual y afectiva por un lado, y, por otro lado, el desarrollo de las *tendencias particulares que le predisponen al nacionalismo*. La primera concierne al descubrimiento de la realidad nacionalitaria de base que nosotros definimos como de naturaleza antropológica. Mientras que la segunda supone la formulación del concepto de estado-nación, del cual se derivaría la interpretación ideológico-política del nacionalismo. En otros términos, estaríamos confrontados a lo que Brousseau⁷ denomina una situación donde los sistemas simbólicos sirven únicamente para realizar una descripción (las "situaciones de formulación"), frente a una situación donde esos sistemas simbólicos sirven para emitir juicios

⁷ G. Brousseau, "Fondaments et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en didactique de mathématiques*, Vol.7, nº2, 1986, pp. 33-115.

(las “situaciones de validación”). Estaríamos, asimismo, obligados a distinguir, como lo hace Vygotski, dos niveles en el desarrollo de un mismo niño: el nivel correspondiente a las tareas que el niño es susceptible de realizar por sí mismo y el nivel correspondiente a las tareas que sólo realiza bajo la dirección del adulto. Para Vygotski, la diferencia entre estos dos niveles de dificultad se define mediante el concepto de “zona de desarrollo proximal”. Cualquier aprendizaje no es posible: es necesario que la tarea en cuestión se sitúe en la “zona de desarrollo proximal”. Evidentemente, la zona de desarrollo proximal depende por completo del tipo de conducta que socialmente es aceptable. Habría que distinguir, asimismo, la realidad vivida que los niños deben “construir” como sistema simbólico, de la situación en la que perciben la realidad como un producto cultural ideologizado de antemano y cerrado y preparado para ser servido sin la posibilidad de construcción propia.

Como conclusión, cabe señalar que la idea de la nación, tal y como ha sido elaborada por el Estado-nación, pertenece al segundo nivel de tareas o a una zona alejada del desarrollo, y por consiguiente, requiere un desarrollo intelectual consistente para su comprensión; en cambio, la idea del agrupamiento nacionalitario se sitúa en el primer nivel de tareas o en una zona de desarrollo proximal, lo cual supone un acceso relativamente fácil para el niño. Habría pues que definir, antes de llevar a cabo cualquier investigación, qué idea de nación se desea examinar. En el caso de los investigadores suizos, está claro que se trata de estudiar la comprensión que los niños realizan del Estado-nación. La prueba está en el comentario que realizan Jean Piaget y Anne Marie Weil cuando se refieren a la investigación llevada a cabo en el año 1951: “Hemos encontrado niños normales, que ignoran hasta la edad de siete-ocho años los datos previos cuyo conocimiento es indispensable para la comprensión de la idea del país. Por ejemplo, un chico de siete años ha afirmado que París está en Suiza, ya que allí se habla francés, mientras que Berna no está en Suiza”. El ejemplo demuestra claramente que el chico en cuestión posee la comprensión de la idea del agrupamiento nacionalitario (en este ejemplo concreto, en base a un elemento lingüístico). En su lógica, Ginebra, al igual que París, pertene-

cería al agrupamiento nacionalitario francés, mientras que Berna formaría parte del agrupamiento nacionalitario alemán.

Esto permite abordar una cuestión muy discutida en psicología social, como es la problemática de los estadios cognitivo-afectivos y su desarrollo como mecanismos explicativos de la maduración del individuo. Vamos a examinar sucintamente algunas de las aportaciones teóricas habidas en las ciencias cognitivas y psicosociales a este respecto.

TEORÍAS SOBRE LOS ESTADÍOS COGNITIVO-AFECTIVOS Y LOS PROCESOS PSICOSOCIALES

Cuando Jean Piaget analizó el desarrollo de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero en el niño, señaló que, en un primer estadio, el sujeto comienza por considerar como únicamente posibles los puntos de vista inmediatos ligados a su situación y a sus propias actividades. No alcanza a figurar una relación de la parte con el todo; por el contrario, se limita a concebir un esquema de unidades yuxtapuestas. De esta forma, mientras el niño no tiene problemas para comprender conceptos como familia, ciudad, etc., la idea de la patria resulta una abstracción incomprensible para él. Y esto vale, asimismo, para la construcción afectiva: los dos aspectos, el cognitivo y el afectivo, son en cierta medida paralelos, isomorfos. Hay que añadir a todo ello, que en el curso del primer estadio, el niño no es capaz de emitir juicios de valor, que actúa en función de intereses momentáneos.

En el curso del segundo estadio, el niño lleva a cabo una descentración del punto de vista egocéntrico inicial, en favor de una subordinación a las nociones o a las tradiciones del medio próximo y, sobre todo, del medio familiar. La descentración, señala Jean Piaget, puede provenir, en parte, de las relaciones activas establecidas por el sujeto, y en tal caso, conducirá al niño a una cierta reciprocidad. Pero esta descentración puede, asimismo, ser resultado de las presiones del entorno social; si tal es el caso, no se concluirá automáticamente en una actitud de reciprocidad, sino que el niño podrá transformar el egocentrismo

en sociocentrismo en tanto que comprensión efectiva. En el segundo estadio las reacciones se derivan fácilmente en la oposición entre la patria y el extranjero. La descentración oscila entre dos posibilidades: o bien el egocentrismo, superado en un plano, vuelve a aparecer en otro plano bajo la forma de un sociocentrismo más o menos ingenuo o refinado, o bien, por el contrario, la victoria sobre el egocentrismo significa un progreso en la reciprocidad.

En el curso del tercer estadio, el niño consigue simultáneamente una estructuración lógica de las totalidades y un descubrimiento afectivo de esa totalidad más amplia que constituye el grupo nacional, con relación a las comunidades más cercanas que oscilan entre la familia y la ciudad. Esto se traduce en la comprensión de la relatividad de una noción que es el resultado de un mecanismo operatorio adecuado. Ahora bien, las operaciones que engendran la relatividad consisten precisamente en un sistema de reciprocidad. Se trata de una actitud profunda del espíritu y no simplemente de la lógica.

A partir de esta descripción, cabe realizar varias reflexiones.

La primera está relacionada con la distinción que hemos efectuado entre la agrupación nacionalitaria y el concepto de nación-nacionalismo. Digamos, con L.S.Vygotski, que existen, de un lado, procesos psicológicos primarios, asociados a una línea de desarrollo natural. Es el caso de la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, que existen de forma natural y sin mediación alguna. Por otro lado, existen una serie de procesos psicológicos superiores, asociados a una línea de desarrollo sociocultural. Se trata de procesos psicológicos cualitativamente diferentes a los procesos primarios. Se pueden enumerar como pertenecientes a tales procesos:

- a) La regulación voluntaria, o controlada por el sujeto, frente a la regulación involuntaria, controlada por el entorno o la situación.
- b) El carácter consciente frente al automático o inconsciente.
- c) El origen y la función social (comunicativa e interpsicológica) frente a la función natural (o adaptativa para la especie).

d) El uso de signos mediadores complejos o instrumentales psicológicos⁸.

La agrupación nacionalitaria pertenece a la categoría natural cuyo acceso puede explicarse mediante el proceso de la evolución, mientras que la idea del Estado-nación, en tanto que conducta simbólica-instrumental, exige el desarrollo de los mecanismos socioculturales. Es decir, que las modalidades por medio de las cuales los individuos se perciben a sí mismos, o se refieren a los otros y a las formas y contenidos de sus procesos de autoconciencia, son permitidos, mantenidos y reproducidos a través de procesos sociales.

En lo que concierne a los estadios cognitivo-afectivos propiamente dichos, cabe afirmar que los enfoques más modernos, como los de la teoría de la identidad social en general, y en particular, las teorías aplicadas a los movimientos sociales o a los conflictos sociales, no han refutado el esquema de Jean Piaget, sino que lo han fortalecido.

Las teorías de la identidad social y auto-categorización de Tajfel y Turner⁹ han sistematizado de manera notable los diversos componentes de la imagen del yo, y muy especialmente, todo aquello que tiene relación con el individuo como tal, con su inmersión en una agrupación colectiva. Tajfel, en el trabajo "Experiments in a vacuum" del año 1972, realiza la siguiente reflexión:

1. El conocimiento de las unidades comportamentales no-relacionales es esencial, pero insuficiente, para ofrecer una explicación adecuada del comportamiento social humano. Esencial, ya que permite establecer cómo alteran las interacciones humanas los procesos de base; insuficiente, ya que el comportamiento social presenta caracte-

⁸ L.S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Crítica, Barcelona, (1930/1979).

⁹ Cfr. H.Tajfel, "The social identity theory of intergroup behavior", S.Worchel y W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*, Nelson Hall, Chicago, 2ª ed. 1986, pp.7-24. (Existe versión cartellana, J.F. Morales y C. Huici (Eds.), *Lecturas de psicología social*, UNED, Madrid, 1989, pp. 225-259.

rísticas propias que no se pueden reducir a las motivaciones y a las cogniciones de base y que éstas últimas no pueden prever.

2. Las uniformidades que caracterizan el comportamiento social, al nivel intra e interindividual, pueden no caracterizar el comportamiento guiado por las pertenencias grupales. Esto se produce porque la identidad, o la imagen que el individuo tiene de sí mismo, es en los dos casos estructuralmente diferente: a nivel de grupo, el individuo no se percibe como un caso particular, sino como un ejemplar de categoría.

3. El comportamiento social está inevitablemente influenciado por las normas y los valores de un determinado medio. Uniformidades diversas en contextos diversos pueden aspirar a un mismo proceso, ocultado por las especificidades culturales.

El reconocimiento de la insuficiencia de las interpretaciones generales e individuales de las relaciones intergrupales, conllevará a la inclusión en la teoría de la identidad social, de los conceptos de identidad social y de continuum interindividual-intergrupar.

En efecto, en primer lugar, la distinción entre la percepción de sí mismo como individuo particular y la percepción de sí mismo como ejemplar de categoría puede explicar el funcionamiento psicológico diferente del nivel individual y del nivel grupal. En segundo lugar, la tesis según la cual el individuo se define como miembro del grupo, el grupo forma parte del "yo" y la identidad social se comparte, puede explicar la homogeneidad que caracteriza a las percepciones y comportamientos categoriales.

Así, el comportamiento social puede estar o no determinado por las pertenencias categoriales. En los dos casos, presenta "formas" diversas y uniformidades diversas. Estas diversidades están incluidas en el concepto de continuum interindividual-intergrupar. En el polo interindividual se sitúan las interacciones entre dos o más individuos, exclusivamente guiados por sus características personales. En el polo intergrupar se sitúan las interacciones exclusivamente influenciadas por las pertenencias categoriales. Los puntos intermedios reproducen las interacciones más usuales, moduladas tanto por los atributos personales como por los atributos categoriales.

De la teoría de la identidad social se deriva igualmente una interpretación general del comportamiento grupal. Se trata de la teoría de la categorización del yo, propuesta por Turner y sus colaboradores. Contiene hipótesis y conceptos que se pueden definir como: 1) las condiciones de la constitución espontánea de dicotomías endogrupo-exogrupo; 2) las condiciones que, en un determinado contexto, hacen que una pertenencia de grupo sea saliente, determinando la transición de la percepción de sí mismo en términos personales a la percepción de sí mismo en términos categoriales. Una hipótesis, implícita en la teoría de la identidad social, implica que, cuando una categorización endogrupo-exogrupo llega a ser saliente, tanto la cohesión y la cooperación intragrupal como la discriminación y la competición intergrupal se acentúan.

Si asociamos estas cuestiones con los períodos propuestos por Jean Piaget, se derivan diversas consecuencias de la teoría de la identidad social para lo que concierne al desarrollo del niño durante el descubrimiento progresivo de su patria y la de los extranjeros, y el establecimiento final de las relaciones de reciprocidad. En primer lugar, la teoría de la identidad social comienza por afirmar que el comportamiento social se relaciona con las pertenencias categoriales. En segundo lugar, toda categorización, cuando llega a ser saliente, fortalece la cohesión y cooperación intragrupal y la discriminación y competición intergrupal. En tercer lugar, hay categorizaciones más simples o más complejas y de mayor o menor peso en función de sus consecuencias. Es necesario distinguir diferentes niveles de tareas en el momento de la categorización. El nivel de tareas que el individuo (el niño, en nuestro caso) puede realizar por su propio conocimiento y el correspondiente a las tareas que sólo realiza bajo la guía de otro más experimentado que él. El aprendizaje de la categoría de nación, según el modelo del Estado-nación, se debe considerar como una tarea difícil de realizar. Pero, en el fondo, el planteamiento de los estadios recorridos por el niño está en perfecta consonancia con los estadios definidos por la teoría de la identidad como correspondientes a toda categorización del yo.

Una derivación de la teoría de la identidad social ha sido propuesta por Taylor y McKirnan en 1984 y por Taylor y Moghaddam en

1987, destacando cinco estadíos¹⁰: 1) El primer estadío se caracteriza por relaciones intergrupales rígidas. Las relaciones de poder entre los grupos no legitiman que los miembros del grupo desfavorecido tengan tendencia a imputarse la responsabilidad de su desventaja social. 2) En el segundo estadío emerge una ideología de tipo individualista, según la cual las capacidades y los esfuerzos individuales determinan la condición social de cada individuo; a su vez, las fronteras entre grupos son percibidas como permeables. 3) El tercer estadío se caracteriza por la estrategia de movilidad social ascendente que escogen los individuos más dotados para conquistar una identidad social satisfactoria. 4) En el cuarto estadío, los miembros del grupo desfavorecido utilizan las estrategias de creatividad social definidas por la teoría de la identidad social. 5) El quinto y último estadío prevé una competición entre los grupos hasta que se produzca la victoria de uno de ellos.

Esto nos lleva a abordar el esquema general de los movimientos sociales. Cuando Alain Touraine describe la sociedad como un sistema de acción, es decir, como un conjunto de actores definidos por orientaciones culturales y relaciones sociales específicas, está afirmando que hay covarianza y paralelismo entre individuo y sociedad. Examinemos la posible similitud entre los planteamientos de Jean Piaget y Alain Touraine a este respecto. Jean Piaget, considerando las principales manifestaciones del pensamiento colectivo, señala la presencia de tres formas irreductibles las unas respecto de las otras y da cuenta de procesos heterogéneos de socialización, es decir, de relaciones diferentes entre la actividad de los individuos y la coordinación del grupo: las técnicas, el pensamiento científico y las ideologías sociocéntricas¹¹. Alain Touraine, define el movimiento social como la conducta colectiva organi-

¹⁰ D.M. Taylor y D.J. Mc Kirnan, "A five-stage model of intergroup relations", *British Journal of social Psychology*, 23, 1984, pp. 291-300.

– D.M. Taylor y F.M. Moghaddam, *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*, Praeger, New York, 1987.

¹¹ J. Piaget, "Pensée égocentrique et pensée socicentrique", *Etudes sociologiques*, op. cit. p. 312.

zada de un actor de clase, luchando contra su adversario de clase por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta. Y señala, asimismo, que es fundamental no separar las orientaciones culturales y el conflicto social; lo que no fue posible en las sociedades de antaño. La separación del orden social y metasocial ha arrastrado siempre a la división entre el conflicto, situado en el interior de la vida social, y el campo cultural, situado por encima de los conflictos. Las prácticas estaban consideradas como conflictivas; los valores o las tendencias no podían serlo. Y entre las prácticas y el orden metasocial, separando el conflicto del sentido del conflicto, reinaba la contradicción, bien sea con esa denominación o bien sea denominada como caída¹² En el movimiento social nos situamos ante un caso de socialización que denominaríamos conflictiva: “defino los movimientos sociales como conductas socialmente conflictivas, pero también culturalmente orientadas y no como la manifestación de contradicciones objetivas de sistemas de dominación”¹³. No es necesario decir que en el movimiento social se combinan tres términos (y no dos, como en el esquema de la contradicción): un principio de identidad, un principio de oposición y un principio de totalidad: “¿Acaso no es necesario, para luchar, saber en nombre de quién, contra quién y en qué terreno se lucha? Reducido a estas ideas simples, el esquema se aplica a todas las conductas sociales, ya que todas colocan al actor en una relación y no hay relaciones sin campo social”¹⁴. Insiste todavía en la misma idea cuando concluye: “Un movimiento social no puede jamás ser definido por un objetivo o un principio. Solamente es válido el conjunto formado por los tres principios evocados, conjunto inestable, nunca completamente coherente y casi siempre mezclado con otros modos de acción colectiva”¹⁵. Analizando tales planteamientos, cabe preguntarse

¹² A. Touraine, *La voix et le regard*, Seuil, Paris, 1978, pp. 104-105.

¹³ *Ibid.*, p. 107.

¹⁴ *Ibid.*, p. 109.

¹⁵ *Ibid.*, p. 112.

hasta qué punto existe paralelismo entre Jean Piaget y Alain Touraine. Cabe afirmar que el esquema piagetiano de los procesos de socialización individual es validado en los procesos de socialización macrosocial. Pero es importante matizar esta afirmación, como en su día lo hiciera Asthon¹⁶, cuando reconocía que los estadios de desarrollo de Piaget parecían mantenerse a nivel transcultural, aunque con variaciones importantes en cuanto a las edades en las que transculturalmente son alcanzados y a la adquisición evolutiva de algunas nociones como la de peso y volumen.

Cuando en 1963 N. Smelser publicó su trabajo titulado "Theory of Collective Behavior", enumeró, por su parte, seis condiciones o estadios que contribuyen a la formación del comportamiento colectivo: 1) Tendencia estructural. La organización del tejido social facilita la ocurrencia de la conducta. 2) Tensión estructural. Los conflictos suelen aparecer debido a contradicciones entre las normas reales e ideales, a diferencias entre los ideales y las realidades sociales o a la carencia o deficiencia de los medios institucionalizados para conseguir los objetivos. 3) Creencia generalizada. Además de las dos condiciones anteriores, las personas deben identificar el problema, desarrollar alguna creencia generalizada sobre él y, finalmente, definir las respuestas adecuadas. 4) Factor precipitador. Presentes las tres condiciones anteriores, se necesita, además, que ocurra algún suceso o conjunto de acontecimientos que precipiten la conducta. Ahora bien, el factor no tiene por qué ser particularmente significativo. Tampoco es necesario que haya ocurrido realmente. 5) Movilización para la acción. Después de que el factor precipitador ha tenido lugar, las personas tienen que unirse para realizar la acción. La movilización puede estar estructurada o puede surgir espontáneamente. En el primer caso, los líderes inician la movilización y es probable que animen a los demás a actuar y que surja la conducta colectiva. Sin embargo, los líderes no son siempre necesarios y la movi-

¹⁶ P.T. Ashton, "Cross-Cultural Piagetian Research: An Experimental Perspective". *Harvard Educational Review*, 1975, pp. 475-506.

lización de las personas puede ocurrir espontáneamente, sobre todo como consecuencia de sucesos precipitadores. 6) Inoperancia del control social. Finalmente, la duración y curso de la acción colectiva están influenciados por los mecanismos disponibles de control social. Si los mecanismos están ausentes o son demasiado débiles o imperfectos, la conducta colectiva continúa su curso. Sin embargo, en otras ocasiones, el control social puede prevenir la conducta colectiva.

Obviamente, todas estas precondiciones no son necesarias en aquellos tipos de conducta colectiva que constituyen ocurrencias cotidianas y que permiten que la sociedad funcione y siga siendo dinámica. Pero es la ocurrencia de cada uno de estos factores lo que determina el carácter de cualquier incidente particular.

Más recientemente, se ha subrayado la existencia de intereses incompatibles como condición importante para el surgimiento del conflicto intergrupal. El reparto de recursos determinaría no sólo el carácter simétrico o asimétrico de la interdependencia entre los grupos en el seno de una estructura inclusiva¹⁷, sino también la definición de sus identidades y de las relaciones entre esas identidades y la organización inclusiva. Las personas están motivadas para unirse a un movimiento social si ambos, persona y organización, tienen conocimientos consistentes con los hechos. El proceso de atraer personas al movimiento (reclutamiento) depende de la ideología y de las redes sociales existentes. Como el contenido de la ideología es lo que atrae a los partidarios del movimiento y este contenido se expande a través de las redes sociales, en la práctica ello significa que los nuevos miembros están integrados o pertenecen a las redes sociales. El compromiso implica la creación de vínculos entre los intereses de los individuos y los del movimiento, de manera que el individuo esté predispuesto a contribuir activamente al logro de los objetivos del movimiento. En consecuencia, las redes sociales son un importante medio para atraer personas

¹⁷ J.M. Rabbie, J.C. Schot y L. Visser, "Social identity theory: a conceptual and empirical critique from the perspective of a behavioural interaction model". *European Journal of Social Psychology*, 19, 1989, pp. 171-202.

que puedan suministrar lealtad y dinero al movimiento¹⁸. En esta misma línea, pero ahondando en el estudio de la formación de las identidades colectivas en redes sumergidas y a través de un proceso de negociación, es sugerente la atención que presta Alberto Melucci¹⁹ al plano de la interacción cara a cara. En estas redes, los factores estructurales de los prejuicios personales dan lugar a un sentimiento de injusticia compartido, que es articulado como parte del proyecto de cambio social. A. Melucci ha formulado una idea central para este enfoque: “La identidad colectiva es, en gran medida, resultado de una acción consciente y de la autorreflexión individual acerca de una serie de características estructurales de la sociedad”. Esa acción tiende a coincidir con procesos conscientes de “organización” y se vive “en mayor medida como una acción que como una situación”. Al destacar el carácter de proceso y la forma autorreflexiva y socialmente construida en la que los actores sociales tienden a definirse a sí mismos actualmente, se percibe una fuerte influencia del interaccionismo simbólico. Hay que señalar, asimismo, que mientras en Europa se ha dado una tendencia a desarrollar la investigación de estos procesos con una metodología de intervención²⁰, en América del Norte la investigación se ha ocupado de los temas interaccionistas tradicionales, tales como la forma de presentarse uno mismo, el análisis dramático, el género y las relaciones entre los sexos²¹.

¹⁸ D.A. Snow, L.A. Zurcher y S. Eklund-Olson, “Social networks and social movements: A microstructural approach to differential commitment”. *American Sociological Review*, 45, 1980, pp. 787-801.

– L.A. Zurcher y D.A. Snow, “Collective behavior: social movements”, M. Rosenberg y R.H. Turner (Eds.), *Social Psychology: Sociological perspectives*, Basic Books, New York, 1981.

¹⁹ A. Melucci, “The process of collective identity”. Trabajo presentado en “International Workshop on Cultural and Social Movements”, San Diego, 1992, pp. 10-11.

²⁰ A. Touraine, *The Voice and the Eye: an Analysis of Social Movements*, Cambridge University Press, New York, 1981.

²¹ Cf. Carol McClurg Mueller, “Collective Consciousness Identity Transformation and the Rise of Women in Public Office”, Carol McClurg Mueller, *The Women's Movements of the United States and Western Europe*, Temple University Press, Philadelphia, 1987, pp. 89-108.

Siguiendo con el análisis de la teoría de los recursos, pero sometiéndolo a un enfoque simbólico, Assaad Azzi, psicólogo social interesado en la investigación de las relaciones interculturales y del nacionalismo étnico, afirma que “la puesta en juego simbólico del reparto de recursos entre grupos sociales se produce en parte por la incompatibilidad entre la justicia individual y la justicia colectiva. A menudo, los conflictos intergrupales implican grupos que divergen respecto a la prioridad que se le debe otorgar a la justicia colectiva e individual. Pero, en general, se puede sostener que la resolución del conflicto debería implicar un compromiso entre la justicia individual y la justicia colectiva. El respeto de la justicia individual sería, entonces, esencial, cuando los beneficiarios directos o indirectos son algunos individuos y cuando los recursos son más bien de naturaleza económica. Probablemente, en estas situaciones, una política de descategorización podría facilitar la eliminación de la discriminación intergrupala y el respeto de la justicia individual. Por el contrario, en las situaciones donde los beneficiarios son grupos enteros y recursos colectivos, el respeto de la justicia colectiva sería importante. En estas situaciones, una política que exija el reconocimiento y el respeto de identidades colectivas diferentes sería más beneficiosa que una política de descategorización. El problema de la elección entre estos niveles de justicia es particularmente difícil cuando debe respetarse el poder, ya que éste es especialmente pertinente para la evaluación de las identidades colectivas”²².

²² A. Azzi, “La dynamique des conflits intergroupes et les modes de résolution de conflits”, R.Y. Bourhis y J.Ph. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Mardaga, Liège, 1994, pp. 293-319.

LA PROBLEMÁTICA DE LA ADQUISICIÓN- TRANSMISIÓN DE LAS IDEAS CATEGORIALES: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO E INHIBICIÓN

La investigación de la socialización temprana, es decir, del hecho de que desde el nacimiento los seres humanos estén insertos en el mundo social y aprendan a partir de la interacción con los otros, no ha sido debidamente atendida ni por la psicología evolutiva ni por la psicología social. Así, los psicólogos del desarrollo han pasado por alto los contextos sociales infantiles, en muchos de sus trabajos durante el siglo XX, centrándose casi exclusivamente en la comprensión infantil de las propiedades lógicas y físicas del mundo. Por su parte, los psicólogos sociales han dejado sin abordar los contextos de desarrollo de la conducta humana en muchos de sus trabajos, porque han centrado su interés en los procesos mediante los que las estructuras y sistemas sociales afectan al razonamiento y a la acción individual, y viceversa.

Para encontrar algunos antecedentes del reciente interés en la psicología social del desarrollo hay que remontarse a Jean Piaget, quien examinó los procesos a través de los cuales el niño llega a conocer algo y el modo en que su conocimiento se enriquece y se reestructura como consecuencia de las nuevas experiencias. Propuso una analogía entre el niño y el científico. Aunque su teoría sobre cómo construye y renueva el niño sus consideraciones sea compleja, queremos destacar el famoso experi-

mento de la conservación como foco de atención. En conclusión, dicho experimento pone de manifiesto que los niños pequeños sometidos a la prueba del trasvase de la misma cantidad de líquido a recipientes aparentemente diferentes, parecen fracasar en conservar mentalmente la idea del líquido transferido, y en su lugar, son seducidos por la transformación perceptiva que hace que lo conciban como mayor o menor que el original.

Para Piaget, la cuestión interesante aquí es cómo llega a representar mentalmente el niño las diferentes dimensiones de la tarea, y sostiene que el niño que no conserva dicha representación fracasa en la realización de, al menos, dos operaciones mentales fundamentales. Primero, el niño no alcanza la reversibilidad de la transformación. Segundo, el niño no alcanza la decentración. Lo cual lleva a Piaget a denominar preoperacional al niño que se encuentra en este estadio.

En los años setenta, un grupo de psicólogos sociales de Ginebra, en concreto Doise, Mugny, Perret-Clermont y sus colaboradores, comenzaron un importante programa de investigación respecto al conflicto cognitivo en la interacción de pares, reavivando el interés sobre una de las primeras afirmaciones que realizó Piaget en 1932, consistente en que el desacuerdo cognitivo entre los pares permite al niño descubrir que puede existir más de una perspectiva en torno a un problema determinado.

Pocos investigadores discuten que, frecuentemente, los niños menores de seis años responden de manera errónea en las tareas de conservación. Sin embargo, en 1975, Doise, Mugny y Perret-Clermont, utilizando una tarea de conservación de líquido, hallaron el interesante resultado de que los niños de seis a siete años que trabajaron juntos (en parejas o tríos) en la distribución de líquidos, mostraron mejores resultados, en los post-test que los que no habían participado en las sesiones de colaboración. Se puede argumentar que los niños simplemente han aprendido a imitar la conducta de pares más competentes, y que no han progresado en su comprensión del problema cognitivo planteado. No obstante, Mugny y Doise sostienen que el factor crítico no es la imitación, sino la resolución de un conflicto sociocognitivo que

surge a partir de la exposición a perspectivas contradictorias respecto a un mismo problema²³.

En una extensa serie de investigaciones posteriores se ha demostrado que los niños pueden beneficiarse de la interacción social con otros del mismo o, incluso, menor nivel de habilidad respecto a una tarea particular, si en el curso de la interacción se les incita a resolver sus diferentes perspectivas respecto al problema²⁴. También se ha encontrado una mejor resolución como resultado de la interacción social, en tareas cognitivas avanzadas con niños mayores y adolescentes²⁵. Doise y Mugny sostienen que “la interacción social” es crucial en la elaboración y en la iniciación del concepto de “desarrollo”, porque proporciona la oportunidad de conocer las respuestas de los otros, de forma que “se crea un conflicto que hace explícita la diferencia”²⁶.

Hemos constatado que un importante avance de la psicología social del desarrollo se ha derivado del descubrimiento de los procesos sociales implicados en el progreso cognitivo y en muchas de las tareas de la investigación evolutiva. Pero respecto a la conexión entre la psicología evolutiva y la social, hay otra contribución igualmente importante, aunque de dirección opuesta: a saber, la investigación de los antecedentes evolutivos de procesos que son centrales para el estudio de la cognición social en adultos. De hecho, gran cantidad de trabajos actuales han demostrado que procesos como la atribución causal, la comparación social y la organización de los “scripts” sociales, tienen una compleja historia evolutiva que debe ser analizada teniendo en cuenta la interacción entre las personas en desarrollo y sus experiencias sociales.

²³ G. Mugny y W. Doise, “Socio-cognitive conflict and structuration of individual collective performances”, *European Journal of Social Psychology*, 8, 1978, pp. 181-191.

²⁴ P. de Paolis, F. Carugati, M. Erba y G. Mugny, “Connatzione sociale de sviluppo cognitivo”, *Giornale Italiano di Psicologia*, 8, 1981, pp. 149-165.

²⁵ P. Ligth y M. Glachan, “Facilitation of individual problem solving through peer interaction”, *Educational Psychology*, 5, 1985, pp. 217-225.

²⁶ W. Doise y G. Mugny, *The social Development of Intellect*, Pergamon Press, Oxford, 1984, p. 160.

La comprensión infantil del mundo social resulta más o menos complicada y diferente según cual sea la tarea a realizar por el niño. Habría que distinguir la comprensión infantil de las personas y sus atributos, de naturaleza simple, de la comprensión infantil de la estructura social y de las categorías sociales, de naturaleza más compleja. Es tal la complejidad de la estructura social y de sus interrelaciones, que para comprenderla se requieren complejas operaciones mentales. Así, Furh²⁷ demostró que la comprensión de los aspectos locales y remotos de la estructura social progresa a través de diferentes estadios y que estos estadios se prolongan durante varios años. De todo ello Furth concluye, de manera convincente, que la comprensión infantil de la sociedad debe estudiarse en relación con el desarrollo cognitivo en general. Sin embargo, la postura inversa es igualmente defendible: el desarrollo cognitivo debe ser estudiado en relación con la experiencia social. Por su parte, como se ha demostrado en las investigaciones psicosociales sobre las categorías sociales, su comprensión tiene implicaciones para el individuo en términos de identidad social y de estatus intergrupo.

Además, un reciente trabajo sobre el conocimiento político en adultos muestra "oscuras áreas de ignorancia" entre la población en general²⁸, un resultado que sugiere que no todos los ciudadanos controlan (o desean controlar) todas sus potencialidades sociocognitivas en el ámbito social.

Añadamos a todo esto un análisis original del rol del proceso de la inhibición en dos dominios claves del funcionamiento cognitivo: en el de la construcción del objeto y en el de la categorización. Su autor es Olivier Houdé²⁹, profesor de psicología cognitiva en la Universidad de París V-Sorbona. Y su investigación proporciona el marco teórico y los primeros resultados experimentales realizados en el Laboratorio de

²⁷ H.G. Furth, *The World of Grown-Ups: Children's conception of society*, Elsevier, New York, 1980.

²⁸ M. Hewstone, *Understanding attitudes to the European Community*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

²⁹ Olivier Houdé, *Rationalité, développement et inhibition*, P.U.F., Paris, 1995.

psicología del desarrollo y de la educación del niño, asociado al CNRS. Ya en el prólogo afirma que “sus trabajos publicados en 1992, bajo el título “Catégorisation et Développement cognitif”, le condujeron a descubrir la complejidad de las relaciones de competición entre sistemas de categorización concurrentes, y desde este punto de vista, la “versatilidad cognitiva” de los jóvenes niños según el contexto”. Creemos que este es el caso de nuestra investigación. Los niños que vamos a estudiar están en concurrencia ante ideas categoriales referidas a la nación.

Nos limitaremos a señalar las conclusiones extraídas por éste y por otros autores sobre los dos dominios mencionados.

1. En lo que concierne a la construcción del objeto por parte del bebé, cabe recordar que en 1937 fue abordado por Jean Piaget cuando trató de responder a las cuestiones de cuándo y cómo toma el bebé “conciencia” de la existencia de los objetos como tales, en el sentido kantiano, es decir como cosas “(...) permanentes, substanciales, exteriores al Yo y perseverando en el ser cuando no afectan directamente a la percepción”³⁰. Y para responder a esta doble cuestión, Piaget tuvo la ingeniosa idea de provocar unas conductas relativas al objeto desaparecido. ¿El objeto continúa existiendo para el bebé cuando desaparece de su vista, tiene una permanencia independiente de la experiencia inmediata?

La interpretación piagetiana, según el modelo $D = f ((R-), (R+))$, (donde D = desarrollo. R- = estructura racional ausente. R+ = estructura racional presente), es que el bebé no ha elaborado todavía una verdadera permanencia del objeto (R-). Solamente al cumplir el primer año, adquiere la (R+), con lo que desaparece el error A-no-B.

Esta interpretación se halla hoy en día muy cuestionada. Investigaciones recientes demuestran la existencia de la unidad y de la permanencia del objeto desde los cuatro-cinco meses en el bebé. Recordemos las experiencias de Bower, Spelke, etc., a partir de los años 1980

30 J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchâchel, 1937, p. 11.

sobre la unidad del objeto. Señalemos, asimismo, las experiencias de Baillargeon a partir de 1985 sobre la permanencia del objeto.

Así, establecida la respuesta, se busca una nueva explicación del error A-no-B. Entre las diferentes respuestas que optan a la explicación, destacan la explicación frontal de Diamond (retomada por Bell y Fox), que desde 1988 apunta la existencia de un defecto de inhibición motriz, y las de Bremmer y Harris, que desde 1983 se han referido a los “conocimientos parcelados” del bebé y a la ubicuidad de los objetos familiares. Se distinguen, asimismo, la inhibición funcional y la conceptual.

Por su parte, Olivier Houde, propone lo siguiente: “Una problemática como ésta implica –y en eso consiste el desafío– establecer relaciones entre el error A-no-B y los diversos componentes del sistema frontal: 1) el control motor, 2) la coordinación de las informaciones en el espacio y en el tiempo, 3) las conexiones con las estructuras de recuerdo de experiencias pasadas (donde podrían situarse los esquemas “automáticos-implícitos” descritos por Bremmer y Harris)”³¹.

2. En lo que concierne a la categorización en los niños, sabemos que el análisis neuropsicológico de los éxitos de los pacientes frontales en pruebas modificadas de inclusión, sugiere especificar, a través de nuevas investigaciones sobre los apremios de la inhibición en niños de edad escolar, la implicación del sistema frontal y de sus reorganizaciones cíclicas en el desarrollo lógico-matemático. ¿Acaso durante las pruebas de Modificación y Pantalla, el niño de siete a once años resulta ser “inhibidor ineficiente” (es decir, aplica automáticamente la rutina aritmética de lo añadido y de lo retirado) o es más bien “empírico”, en el sentido de ausencia de “lógica interna”? Se trata de un problema muy complejo. En el sistema frontal, siendo éste una “plataforma de integración”, una verdadera “encrucijada anatómico-cognitiva”, no resulta fácil distinguir las relaciones que éste mantiene con la “lógica interna” (que puede corresponder a una estabilidad esquemática del origen

³¹ Olivier Houdé, op.cit. p. 130.

frontal), ni su implicación en la programación ejecutiva de esta lógica en la memoria de trabajo. Una distinción de tal suerte resulta, sin embargo, decisiva para poder evaluar los éxitos cognitivos y constituye un desafío para la neuropsicología del desarrollo. Desde esta perspectiva, sería pertinente completar y mejorar nuestra batería de pruebas de lógica regresiva que, a diferencia de las tareas de cuantificación de la inclusión, no presentan “trampas progresivas” y, por lo tanto, son menos exigentes desde el punto de vista de las capacidades de inhibición.

Con lo expuesto en el presente apartado, hemos querido advertir al investigador de la dificultad que presenta el hecho de examinar la mente del niño sometido a la producción y a la reproducción de la sociedad, cuando ésta vive conflictivamente la adquisición-transmisión de la idea de nación, a saber, cuando un movimiento nacionalitario le disputa al estado-nación la categoría nacional. La constatación de la inhibición puede ser muy significativa desde diferentes perspectivas.

INVESTIGACIONES PSICOSOCIALES DE LA CATEGORIZACIÓN NACIONAL

1. Jean Piaget y Anne Marie Weil

La primera aproximación al tema la podemos encontrar en el segundo libro de Jean Piaget, titulado *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, que escribió siendo aún muy joven, en 1924, en el que el autor aborda el funcionamiento del concepto de su propia patria y del extranjero en el razonamiento infantil. Los datos recogidos ponen de manifiesto la evidencia de lagunas importantes en el razonamiento del niño menor de siete años, lagunas que no desaparecen completamente de inmediato, al menos hasta la edad de once-doce años, que se considera como el comienzo de un estadio nuevo del desarrollo intelectual, el del pensamiento formal.

Las lagunas se manifiestan de diversas maneras. El niño pequeño no siente la necesidad de explicar las cosas ni de hilvanar sus sucesivas afirmaciones. Esto se percibe en la escasa cantidad de utilizaciones espontáneas de la conjunción “puesto que” y en la indiferenciación entre relaciones causales y relaciones lógicas o psicológicas. Estos niños comprenden las relaciones absolutas, pero tienen dificultad para entender las relaciones relativas. Así, cometen frecuentes errores en la utilización de las relaciones relativas, tales como hermano o hermana, izquierda o

derecha, extranjero, ya que las utilizan de manera absoluta. Para ellos, un objeto no puede estar simultáneamente a la izquierda de alguna cosa y a la derecha de otra cosa, o no se puede ser simultáneamente emigrante de un país y extranjero (en relación con los extranjeros).

Para calificar los razonamientos del niño pequeño, Piaget utiliza el concepto transducción, propuesto por Stern en 1907. Significa razonar pasando de lo concreto a lo concreto y no de lo abstracto a lo concreto, como en la deducción, o de lo concreto a lo abstracto, como en la inducción. Desde el punto de vista funcional, el razonamiento infantil es calificado por el autor de "experiencia mental", en el sentido de que trata de representar concretamente una sucesión de acciones u operaciones. Estaría, pues, más cerca de las acciones irreversibles que de las operaciones lógicas.

El autor vuelve a tratar el tema de la patria y del extranjero de forma puntual y particular. Así, resulta oportuno recordar que Jean Piaget, en colaboración con Anne Marie Weil, realizó una investigación en 1951 sobre "El desarrollo, en el niño, de la idea de la patria y de las relaciones con el extranjero" (*Le développement, chez l'enfant, de l'idée de la patrie et des relations avec l'étranger*). Al término de su investigación, llegaron a extraer dos conclusiones principales: "La primera es que tanto el descubrimiento de su propia patria como la comprensión de la del otro se efectúan en el niño según un proceso caracterizado por el paso del egocentrismo al establecimiento de relaciones de reciprocidad. Pero la segunda conclusión es que esa colaboración gradual está constantemente expuesta a desviaciones, cuyo denominador común es la reaparición del egocentrismo bajo formas ampliadas, o sociocéntricas, en cada nuevo nivel de esa evolución o en función de cada nuevo conflicto. En consecuencia, el problema central no consiste en indagar aquello que es o no necesario inculcar al niño, sino en proporcionarle la posibilidad de adquirir ese instrumento de objetividad y de comprensión afectiva que es la reciprocidad pensada y vivida"³².

³² J. Piaget, *Etudes sociologiques*, Librairie Droz, Genève-Paris, 1977, pp. 305-306.

Durante los años 1962 y 1963, G. Jahoda, retomando la investigación llevada a cabo por Jean Piaget y Anne Marie Weil, la realizó en Escocia. Su primer resultado fue publicado en 1962 bajo el título, "Development of scottish children's ideas and attitudes about other countries"³³. He aquí, en resumen, los resultados obtenidos:

A nivel de ideas

Los niños de 6-7 años poseen un concepto rudimentario de su propia patria; tienen dificultades para comprender el significado de "extranjero"; entre los países extranjeros, son capaces de nombrar pocos; y lo hacen sin coherencia en la orientación del espacio y del tiempo.

Los niños de 8-9 años tienen establecido el concepto de la propia patria; comprenden el significado de extranjero y pueden nombrar más países; se vislumbra alguna orientación parcial del espacio y del tiempo.

Los niños de 10-11 años están imbuidos principalmente de conceptos geográficos e históricos en sentido estricto; las ideas políticas y económicas han hecho su aparición.

A nivel de afectos

Los niños de 6-7 años, se sienten atraídos por lo que no es común en el entorno físico, o priorizan los rasgos de los simples concretos obtenidos por azar.

Los niños de 8-9 años, tienden a considerar como amigos a los países conocidos y los nombran en términos de "clichés" adaptados.

Los niños de 10-11 años, justifican sus prioridades sobre la base de características positivamente evaluadas de sus habitantes.

A nivel de rechazos

Los niños de 6-7 años, establecen afinidad, presumiblemente transitoria, negativa con nombres de plazas de ciudades o países particulares; la única excepción es Alemania, a la que se relaciona con la guerra.

³³ G. Jahoda, "Development of scottish children's ideas and attitudes about other countries", *The Journal of Social Psychology*, 58, 1962, pp. 91-108.

Los niños de 8-9 años, desprecian los lugares atractivos lejanos o los países que antiguamente fueron enemigos, utilizando conceptos falsos para describir a sus habitantes.

Los niños de 10-11 años, justifican la línea divisoria Este-Oeste con argumentos convencionales adquiridos de los adultos.

Lo expuesto hasta aquí corrobora la tesis genética de Jean Piaget y Anne Marie Weil. Sin embargo, el estudio de Jahoda aporta otros detalles de interés. El autor constató que la proporción del acontecimiento está significativamente relacionada con la clase social y que dentro de la clase social existen diferencias individuales.

Realizó asimismo otra consideración, esta vez relacionada con la reflexión de los niños respecto al extranjero: los niños asocian de forma particular la diferencia que proviene de la pigmentación de la piel y la lengua, y son capaces de atribuir tales características a lugares que no conocen. Las expresiones espontáneas respecto a prejuicios actuales eran más comunes entre los niños de la clase trabajadora que entre los niños de la clase media.

En contra de la opinión generalmente aceptada, las relaciones personales directas que se establecen a través de familiares con otros países, siendo esto corriente en Escocia, no crean una concepción mejor que las establecidas mediante otras fuentes de información. Parece que en esto, al igual que en los mass-media, participan otros elementos.

Los hallazgos más destacados son los que se refieren a la influencia que ejercen los acontecimientos cotidianos sobre las ideas y actitudes de los niños. Así, en el caso de los niños más pequeños que han oído hablar de los sputnik rusos, eso tiene influencia sobre sus concepciones y actitudes. Aun cuando tienen una imagen austera de Rusia como lugar geofísico, lo consideran al mismo tiempo tecnológicamente avanzado, lo cual contrasta positivamente con el diseño cromático y agradable de América ("sus mejores cosas son las películas"). Lo ocurrido posteriormente con la publicidad extensiva realizada en Gran Bretaña para las gestas americanas en el espacio, ha debido equilibrar la balanza, pero eso sería tema para una nueva investigación. G. Jahoda termina el artículo señalando que merecería la pena investigar las imá-

genes mantenidas por las personas adultas en diferentes países respecto a las dos potencias de nuestros días³⁴.

2. G. Jahoda

En 1963 G. Jahoda volvió a incidir en el tema con un estudio del desarrollo de las ideas de la patria y de la nacionalidad en los niños, "The development of children's ideas about country and nationality"³⁵. Subrayemos la utilización expresa del concepto de nacionalidad.

En dicha investigación, se estudia la formación conceptual, tanto en términos de palabras como de representaciones espaciales, de las unidades seriales de Glasgow-Escocia-Gran Bretaña, pues está demostrada la dificultad que tienen los niños pequeños para comprender conceptos relacionados con ciudades y países. También está constatado como fuente principal de confusión, al inicio del desarrollo, el proceso de emergencia de la identificación nacional.

La finalidad del estudio se centró en el examen de la aparición gradual de los conceptos y relaciones, sobre la base del ordenamiento de modelos del desarrollo, percibidos en niños de diferentes entornos socio-económicos. Para eso, se utilizó una muestra cuyos miembros fueron seleccionados, por un lado, en dos escuelas primarias, compuestas por niños que tenían padres de rango medio superior, con colegas burócratas, profesionales y administrativos, y por otro lado, en otras dos escuelas de un distrito de gran densidad poblacional y variedad profesional, compuestas por niños cuyos padres eran trabajadores no cualificados o semi-cualificados.

Resumiendo, y centrándonos en las respuestas dadas a las preguntas "¿eres escocés?" y "¿eres británico?", se extrajeron las siguientes conclusiones:

³⁴ Ibid., pp. 106-108.

³⁵ G. Jahoda, "The development of children's ideas about country and nationality", *British Journal of Education Psychology*, 33, 1963.

En el primer módulo escolar (rango social medio superior)

Entre los niños de 6-7 años, seis decían que “no” o que “no sabían”. Ocho decían que “sí” eran escoceses, pero que “no eran” o que “no sabían” si eran británicos. Dos decían que “sí” eran británicos, pero que “no eran” o que “no sabían” si eran escoceses. Ocho decían que eran ambas cosas a la vez, es decir, escoceses y británicos.

Entre los niños de 8-9 años, solamente dos decían que “no” o que “no sabían”. Cuatro decían que “sí” eran escoceses, pero que “no eran” o “no sabían” si eran británicos. Uno decía que era británico, pero que “no” o que “no sabía” si era escocés. Diecisiete decían que eran ambas cosas a la vez.

Entre los niños de 10-11 años, los veinticuatro decían que eran ambas cosas a la vez.

En el segundo módulo escolar (rango social bajo)

Entre los niños de 6-7 años, nueve decían que “no” o que “no sabían”. Cinco decían que “sí” eran escoceses, pero que “no eran” o que “no sabían” si eran británicos. Tres decían que eran británicos, pero que “no eran” o que “no sabían” si eran escoceses. Siete decían que eran ambas cosas a la vez.

Entre los niños de 8-9 años, siete decían que “no eran” o que “no sabían”. Cuatro decían que “sí” eran escoceses, pero que “no eran” o que “no sabían” si eran británicos. Tres decían que eran británicos, pero que “no eran” o que “no sabían” si eran escoceses. Diez decían que eran ambas cosas a la vez.

Entre los niños de 10-11 años, sólo uno decía que era británico, pero que “no era” o que “no sabía” si era escocés. Diecinueve decían que eran ambas cosas a la vez. Cuatro decían que eran escoceses.

Se quiso profundizar más en las razones de la elección de ser o no ser a la vez escocés y británico. Examinando el razonamiento del “por qué del no ser”, se apreció que la razón principal fue la de la exclusividad mutua: “Uno no puede ser a la vez dos cosas diferentes”.

Cuatro respondían que “no sabían” por qué no se podía ser escocés y británico a la vez. Siete decían que “no” se podía ser, pero que no

tenían explicación. Dieciseis decían que “no”, porque “no se puede ser dos cosas a la vez”. Seis decían que “no”, por razones lingüísticas. Tres decían que “no”, por otras razones.

Cuatro decían que “sí”, aunque no tenían explicación. Siete decían que “sí”, por tener la misma lengua. Tres afirmaban que “sí”, por diversas razones. Cuarenta y cuatro decían que “sí”, razonando correctamente las relaciones.

En conclusión, se constata que “las respuestas acerca de la nacionalidad no se pueden interpretar literalmente”³⁶.

El siguiente estudio lo realizaron conjuntamente G. Jahoda y H. Tajfel en 1966, y lo presentaron en el curso de los Actos del XVIII Congreso Internacional de Psicología, symposium, 36, páginas 17-33, en Moscú. La investigación se tituló “Development in children of concepts and attitudes about their own and other nations: a cross-national study”. Lo reseñable del estudio es que revelaba que alrededor de los seis y siete años, aunque el conocimiento empírico de los niños sobre los diferentes países era mínimo (sabían poco acerca de aspectos tales como el tamaño relativo), sus orientaciones afectivas estaban establecidas; tenían ideas bastante claras sobre qué países preferían o rechazaban.

En 1970 el tema fue abordado de nuevo por H. Tajfel, G. Jahoda, C. Nemeth, J. D. Campbell y N. Johnson. Los resultados de la investigación fueron publicados en el artículo: “Development in children’s preference for their own country: a cross-national study”³⁷. Varios grupos de niños, de 6 a 12 años, fueron entrevistados en seis ciudades europeas para examinar si mostraban algún tipo de preferencia hacia su propia nacionalidad o hacia otra. En el estudio se utilizó un método nuevo y simple que garantizaba, sin ambigüedad, la posibilidad de comparar datos para todas las edades y todos los países. A fin de pre-

³⁶ Ibid., p. 60.

³⁷ H. Tajfel, G. Jahoda, C. Nemeth, J.D. Campbell y N. Johnson, “The development of children’s preference for their own country. A cross-national study”, *International Journal of Psychology - Journal International de Psychologie*, Vol.5, nº4, 1970, pp. 245-253.

cisar más este punto, señalaremos que los sujetos del estudio eran niños de la escuela primaria de Oxford (Inglaterra), Leiden (Holanda), Viena (Austria), Glasgow (Escocia), Lovaina (Bélgica), y Nápoles (Italia). En cada muestra, la mitad eran sujetos masculinos y la otra mitad femeninos. El número de sujetos de cada muestra fue el siguiente: 336 en Oxford, 136 en Glasgow, 120 en Leiden, 418 en Viena, 110 en Lovaina (sujetos flamencos) y 118 en Nápoles.

El procedimiento consistió en utilizar 23 fotografías de personas estandarizadas y neutras, previamente preparadas en Oxford para ser aplicadas en todos los países en los que se llevó a cabo la investigación. Se entrevistaba individualmente a cada niño/a en dos sesiones, dejando transcurrir de dos a tres semanas entre ambas sesiones para evitar el efecto de la memoria. En la primera sesión, al mostrarle las fotografías, se le ofrecían al/a la niño/a cuatro opciones de respuesta: “me gusta mucho”, “me gusta un poco”, “me resulta un poco desagradable”, “me resulta muy desagradable”.

En la segunda sesión, al mostrarle las fotografías, se le decía lo siguiente. Algunas son de personas de tu propia nacionalidad (por ejemplo, de ingleses en Inglaterra) y otras no. A continuación se le pedía que señalara si la fotografía mostrada era o no de un inglés. La única excepción tuvo lugar en la investigación de Lovaina. La mitad las inscribían como belgas o no belgas, y la otra mitad como flamencas o no flamencas.

Los resultados demostraron que a excepción del grupo de Glasgow, todos los niños manifestaban una preferencia diferencial por las fotografías que habían categorizado como pertenecientes a su propia nacionalidad. A excepción del grupo de Lovaina, esta preferencia se hacía más fuerte con la edad. Cuando se comparan los datos obtenidos en Nápoles con los de otras ciudades, se constata que, entre los niños, se desarrolla un estereotipo físico nacional a medida que crecen.

Estas primeras investigaciones sirvieron para que más tarde H. Tajfel formulara un problema de orden más general: ¿cuándo, y cómo se obtienen por primera vez las connotaciones de las categorías sociales? En 1981, H. Tajfel, en su obra *Human Groups and Social Categories: studies*

in social psychology, concluía, basándose en los resultados de sus investigaciones, “que se constata la evidencia de una elevada sensibilidad, en los niños pequeños, a los aspectos más primitivos del sistema de valores de sus sociedades”³⁸. Esto nos conduce, entre otras cosas, al estudio de la adquisición-transmisión de la memoria colectiva, con todos los problemas que se plantean en relación a la memoria individual y sus orígenes sociales, en relación a la pluralidad de memorias (recordemos que la memoria colectiva está desgarrada entre su polo afectivo y su polo cognitivo) y en relación a la unificación de diferentes memorias. Las interpretaciones son variadas. Una posible interpretación plantea que la memoria depende del rol jugado por el individuo en el grupo. Así, el principio de la reciprocidad con la memoria colectiva quedaría salvado por la idea de que esa individualización cambiante de la memoria colectiva corresponde a asociaciones múltiples de un grupo con los demás grupos, de una memoria colectiva con las demás memorias colectivas. Mi memoria sería, pues, a la vez memoria de significación y libertad respecto a esas significaciones: haz y cruce³⁹. Otra interpretación consistiría en pensar que, en lugar de la reciprocidad supuesta entre los cuadros sociales de la memoria individual y los cuadros de la memoria del grupo, el cuadro social de la memoria individual fuera una anticipación, una organización del discurso de la memoria con vistas a la práctica social de la memoria⁴⁰.

A fin de cuentas, giramos en torno a la cuestión del proceso de la reciprocidad pensada y vivida o en torno a la cuestión de la identidad ligada a la categorización social. Así lo plantean por ejemplo, Rabbie y Horwitz, en “Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss” en el año 1969, y H. Tajfel, C. Flament, M.G. Billing, y R.P. Bundy en “Social categorization and intergroup behaviour”, en el año 1971, al estudiar las condiciones mínimas que llevan al individuo a

³⁸ H. Tajfel, *Human group and social categories: studies in social psychology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981, p. 206.

³⁹ M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Felix Alcan, Paris, 1930.

⁴⁰ G. Namer, *Mémoire et société*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1987.

definirse y a comportarse en términos de pertenencia a un grupo. Entre 1979 y 1986, Tajfel y Turner elaboran la teoría de la identidad social, definida por los siguientes principios teóricos: 1) Los individuos intentan conseguir o mantener una identidad social positiva. 2) La identidad social positiva está fundada, en gran parte, en las comparaciones favorables que pueden ser formuladas entre el grupo de pertenencia y otros grupos pertinentes. El grupo debe ser percibido como positivamente diferenciado o distinto de otros grupos pertinentes. 3) Cuando la identidad social resulta insatisfecha, los individuos intentan abandonar su grupo para incorporarse a un grupo más positivo, y/o transformar su grupo en un sentido positivo.

La evolución de la investigación iniciada en su día por Jean Piaget es notable. ¿Por qué de la idea de la patria y de las relaciones con el extranjero se pasa a la problemática de la identidad social? Digamos que la identidad de la nación es el prototipo de la identidad social, es decir, una formación que es al mismo tiempo social y cognitiva, ya que la identidad social es la parte del autoconcepto del yo que procede de la pertenencia a los grupos sociales. De esta forma, la conducta nacionalitaria sería, a todas luces, un haz y un cruce de procesos psicológicos y de determinantes históricos, culturales, políticos, económicos, etc. Todo individuo está configurado por numerosas categorías o posiciones sociales y referencias idiosincrásicas, entre las cuales la categoría nacionalitaria es una de las más importantes. Y cuando se plantea el proyecto de formación del Estado-nación en un campo sembrado de múltiples estructuras antropológicas originarias, a pesar de las imposiciones y de las elecciones arbitrarias que acompañan al surgimiento del Estado-nación, no las entarquinan fácilmente. De esta manera, en el interior del Estado-nación, seguirán subsistiendo cuadros sociales de memoria apoyados en rasgos históricos, lingüísticos, culturales, económicos, etc., que en cualquier ocasión pueden activarse dando paso a nuevos proyectos de Estado-nación o a nuevas configuraciones de sociedades globales. Se trata de entidades compuestas por individuos que se conocen, interactúan, y permanecen en estado de interdependencia, no solamente funcional, sino también psicológica.

Una vez planteadas las coordenadas teóricas para una nueva lectura de los conflictos nacionalitarios, cabe señalar que el Estado-nación sigue creando un universo organizacional a menudo hostil, cargado de tensiones, de presiones de todo género ejercidas sobre los grupos nacionalitarios minorizados existentes en la actualidad. Esto explicaría la activación de procesos de conformidad, fundados sobre la racionalidad de pertenencia a categorías sociales confiscadas por el Estado-nación, y de procesos de solidaridad endogrupal. Tres interpretaciones de la solidaridad, que no se excluyen mutuamente, son posibles. La primera es de orden operativo y estratégico: gracias a la solidaridad, los miembros del grupo se defienden de forma más eficaz contra las presiones de la organización o contra los demás grupos. La segunda es de orden psicológico: la afiliación al grupo aporta un consuelo, aún cuando el grupo no aporta ninguna seguridad desde el punto de vista operativo y estratégico. La tercera es de orden cultural: la solidaridad existe entre los miembros de un grupo, ya que sus miembros viven juntos y recorren simultáneamente el mismo proceso de acceso a la identidad en construcción.

ADQUISICIÓN-TRANSMISIÓN DE LA IDEA DE NACIÓN EN NIÑOS DE 6 A 14 AÑOS: OBSERVACIÓN CLÍNICA

Tras esta extensa y profunda elaboración del marco teórico, vamos a pasar a la formulación práctica de nuestra investigación. Recordemos que deseamos conocer cómo se produce la adquisición-transmisión de la idea de nación en los niños de la Comunidad Autónoma Vasca y de Navarra, en tanto que comunidades culturalmente dicotomizadas. Hemos resumido ya los resultados obtenidos en las principales investigaciones psicosociológicas centradas en el tema de la nación-nacionalidad, asociadas a una línea de desarrollo sociocultural. En primer lugar, hemos citado la tesis genética de Jean Piaget y Anne Marie Weil. A su vez, cabe destacar los estudios de psicólogos del desarrollo social tales como Jahoda y cols., o los estudios de Tajfel y cols., psicólogos sociales interesados en la influencia de los grupos y de las identidades grupales en los juicios sociales.

Ahora bien, cada uno de estos autores utiliza una metodología propia. Y resulta altamente difícil conjugar diferentes métodos, tales como el clínico, el etnometodológico o el experimental. No obstante, está claro que todos esos métodos sirven para analizar la categorización nacional. Nosotros también hemos seleccionado un determinado método. Recordemos que nuestra investigación se sitúa en la Comunidad Autónoma Vasca y en Navarra, áreas de Europa Occidental donde la idea de nación se vive como una situación conflictiva, como ocurre también en algunas agrupaciones nacionalitarias de Inglaterra, Bélgica o Francia.

En esta encrucijada de decisión metodológica, la aportación de L.S.Vygotski resulta esencial: nos ofrece “el **método instrumental**, que es un método histórico-genético que aporta a la investigación del comportamiento un punto de vista histórico. El comportamiento sólo puede ser entendido como historia del comportamiento (P. P. Blonski). Los principales ámbitos de investigación donde se puede aplicar con éxito el método instrumental son: a) el ámbito de la psicología histórico-social y étnica, que estudia el desarrollo histórico del comportamiento y sus distintos grados y formas; b) el ámbito de las funciones psíquicas superiores, es decir, las formas superiores de la memoria (véanse las investigaciones mnemotécnicas), la atención, el pensamiento verbal o matemático, etcétera, y c) el ámbito de la psicología infantil y pedagógica”⁴¹. El punto central de nuestra investigación consiste en estudiar los mecanismos que explican la transición de la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior del individuo, y en tratar de esclarecer los momentos más importantes que integran ese proceso de transición.

Según Vygotski, un fenómeno psicológico no debe estudiarse cuando está acabado, sino en su proceso de desarrollo. Esto implica el estudio en tres ámbitos: 1) el filogenético (la evolución del animal al hombre); 2) el interhistórico (el desarrollo de ciertos procesos idénticos en culturas históricamente diferentes) y 3) el ontogenético (el desarrollo del niño hasta convertirse en adulto). Sus reflexiones sobre el pensamiento y el razonamiento y sobre el desarrollo filogenético, se refieren al primer ámbito. El famoso estudio publicado por Luria en 1974 sobre la influencia del tipo de estructura social en los procesos de categorización, razonamiento, etc... se enraizan en el segundo. Y por fin, el conjunto de los trabajos sobre el desarrollo conceptual (conceptos espontáneos y científicos) en el niño, sobre la relación entre lenguaje y pensamiento, etc., pertenecen al dominio ontogenético.

⁴¹ L.S. Vygotski, “El método instrumental en psicología”, *Obras escogidas*, Vol. 1, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, S.A., Madrid, 1991, p. 87.

Para Vygotski, los procesos mentales superiores no son producto del simple desarrollo biológico, son sobre todo producto de la actividad significativa determinada socialmente. Vygotski concibe la mente como un producto, una objetivación de la acción. La aparición y evolución de las herramientas psicológicas (lenguajes, métodos de cálculo, etc...), cada vez más abstractas y descontextualizadas y, por ende, más flexibles y capaces de mayor generalización, representan la unidad básica del desarrollo histórico.

La singularidad de Vygotski radica en la dimensión histórica que plantea para el pensamiento y la conducta humana. Vygotski concibe la mente como un producto de la socialización, pero también como un producto de la historia y de la evolución. La división social del trabajo modifica las características del comportamiento de los humanos y crea la necesidad de una comunicación mediante el lenguaje. La socialización se convierte en Vygotski en un proceso de individualización en el que el lenguaje, construido en el curso de la evolución social, desempeña la función de elemento estructurador esencial de las tareas cognitivas. El ser humano no sólo se apropia de forma horizontal de la experiencia que viven los sujetos que le rodean, sino que también lo hace de forma vertical de la historia de su sociedad y de la humanidad entera.

Varios estudios realizados recientemente en el marco del desarrollo ontogenético han revelado que a pesar de las diferencias existentes entre el conocimiento social y no social, ambos parecen estar sujetos a un proceso de construcción bastante similar⁴². Esto es, el conocimiento social, pese a suponer la participación de un ente social (el otro, etc), no es directamente transmisible al sujeto, como cabría deducir a partir de algunas posturas teóricas y pedagógicas, sino que más bien, es el propio sujeto quien tiene que coordinar toda esta información (producto de su experiencia directa e indirecta) y reconstruir su mundo social en las distintas esferas que lo componen, formando representaciones y organiza-

⁴² J. Delval, "La construcción de la representación del mundo social en el niño", E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El Mundo Social en la Mente de los niños*, Alianza, Madrid, 1989.

ciones cada vez más acabadas. Por lo tanto, debe reconocerse que además de estar modulada por las experiencias directas o indirectas con los objetos sociales, esta construcción que el sujeto realiza también se halla determinada por los instrumentos intelectuales que posee.

En este sentido, autores como Castorina⁴³ argumentan que en el conocimiento social existe unidad con respecto a los otros tipos de conocimiento debido a los mecanismos y procesos constructivos que le subyacen, pero al mismo tiempo existe cierta diversidad respecto a aquellos, dadas las peculiaridades de los contenidos derivados de los objetos sociales. Incluso queda la posibilidad, abierta a análisis y discusión reflexiva y empírica, de que todo este proceso de construcción o estructuración del conocimiento social, sea en parte consustancial a los otros dominios o bien esté desligado de ellos y se erija como un sistema conceptual con cierto nivel de especificidad. En la misma línea, Deval⁴⁴ afirma que existen una serie de estructuras intelectuales generales y comunes a todos los ámbitos, pero que hay otras estructuras parciales y específicas, propias de cada campo, que pueden desarrollarse con relativa independencia unas de otras, y este es el caso de la génesis de las nociones sociales.

Las nociones (en nuestro estudio, la categorización de la nacionalidad) pueden concebirse como las explicaciones que el individuo va construyendo progresivamente acerca de las reglas y los valores sociales (en nuestro estudio, el fenómeno nacionalitario). Constituyen una especie de "teorización" y son resultado de las conjeturas que el individuo hace para explicar el sentido y la razón de determinadas reglas y valores. Estos últimos, subraya Delval en el estudio ya citado, se adquieren a temprana edad, mediante la transmisión por parte de los adultos, mientras que la elaboración de las nociones es más lenta y compleja. Esto induce a pensar en la existencia de conflictos y contra-

⁴³ J.A. Castorina, "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento", J.A. Castorina y Cols. *Problemas en Psicología Genética*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1989.

⁴⁴ J. Delval, "La construcción de la representación del mundo social en el niño", op. cit.

dicciones en dicha elaboración, por lo que la construcción de una representación del mundo no es sencilla, ni armónica, ni siempre coherente.

En los estudios más directamente relacionados con nuestro tema, se ha trabajado frecuentemente con niños y adolescentes de diferentes edades, sexos, niveles de escolaridad y medios sociales. En términos generales, no se ha esclarecido el papel que juegan factores tales como el nivel socioeconómico de pertenencia, que en diversos trabajos parece no modificar profundamente las representaciones de los diversos estratos sociales, o el factor sexo, que aunque en múltiples estudios parece no ejercer gran influencia, se presume que interactúa con variables de tipo cultural.

No obstante, hay estudios psicosociales relevantes referidos a la adquisición personal de la identidad nacional en personas de todas las edades. En concreto, nos referimos a un estudio llevado a cabo por Herbert C. Kelman⁴⁵. El autor comienza constatando la dificultad que supone el análisis de esta cuestión: “Aun reconociendo su complejidad y fluidez, podemos considerar la identidad nacional como un producto colectivo –en forma de sistema de creencias, valores, suposiciones y esperanzas– que se transmite a los miembros del grupo en el curso de su socialización y se desarrolla a través de una serie de comunicaciones durante el curso de sus vidas. Se refleja en la conciencia de los individuos en grado y manera distintos, dependiendo de la naturaleza de la socialización, de las experiencias de movilización a las que están expuestos y de la forma en que las utilicen. La identidad nacional y los elementos que la componen se llegan a incorporar a la identidad personal del individuo a través de diferentes procesos de influencia social”. Pero, una vez reconocida la dificultad del ensayo, propone una interpretación sustanciosa: “El análisis de la influencia social de la incorporación de la identidad nacional en la identidad personal del individuo, puede realizarse partiendo de dos puntos: 1) la adopción, por parte

⁴⁵ H.C. Kelman, “Nacionalismo e identidad nacional: un análisis psicosocial”, J.R. Torregrosa y B. Sarabia, *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*, Editorial Hispano Europea, S.A., Barcelona, 1983, pp. 241-268.

del individuo, de los elementos específicos de la identidad nacional, es decir, de las creencias, valores, suposiciones y esperanzas que forman la identidad nacional como producto colectivo, y 2) el desarrollo de la orientación personal del individuo hacia la nación como tal". Sintetizando las aportaciones en torno a estos dos puntos de referencia, respecto al primero nos dice: "La adopción de los elementos específicos de la identidad nacional puede entrar a formar parte de la identidad personal de los sujetos, porque determina su autodefinición como miembros de la nación... La adopción de elementos de identidad nacional implica una combinación de conocimiento, afecto y acción". En cuanto al segundo, puntualiza: "La orientación de la persona hacia la nación puede ser explorada no sólo en términos cuantitativos, sino también en términos cualitativos... Destacan dos fuentes de adhesión al grupo, dos bases motivacionales para ampliar la lealtad al grupo: unión sentimental y unión instrumental... Las dos fuentes de unión, conjuntamente, determinan la fuerza de la lealtad y el compromiso de la gente hacia el grupo. Se distinguen tres tipos de orientación (o bases de orientación): orientación de normas, orientación de rol y orientación de valores."

Habría que añadir a esto una idea desarrollada por Maritza Montero⁴⁶. Nos referimos al concepto de "**comportamiento de dependencia**": "Donde se den relaciones de desigualdad y de explotación, donde haya procesos de colonización, donde encontremos economías sometidas y controladas desde el exterior, allí aparecerá también el fenómeno del comportamiento de dependencia tal y como es determinado en sí mismo, así como la ideología que le acompaña, con toda carga de creencias, de valores, de actitudes, de prejuicios, de estereotipos y de representaciones de ellos derivados, que llevan a ocultar el conocimiento y conducen a los individuos, sometidos a tal situación, a asumir esas explicaciones como si fueran verdaderas, contribuyendo a su reproducción y actuando de acuerdo a esas convicciones".

⁴⁶ M. Montero, *Ideología, alienación e identidad nacional*, Ediciones de la Biblioteca, Universidad central de Venezuela, Caracas, 1991, pp. 157- 163.

Pero, una vez explicado el concepto, matiza: “No se trata, sin embargo, de un comportamiento uniforme. Como todo fenómeno humano, se caracteriza por sus matices y por su estructura eminentemente compleja. Una persona puede realizarse en sus proyectos individuales, a la vez que mantiene la consideración negativa de la realidad que le rodea, así como de otros miembros de la comunidad, y a la vez que pone los éxitos personales al servicio de los intereses que sostienen la ideología deformadora”. Se incide, asimismo, en el fenómeno de la inhibición: “Ahora bien, la consideración negativa puede llevar a la inhibición de ciertos comportamientos, a la vez que al rechazo de algunos otros, lo cual es un efecto de la creencia negativa, que aleja toda esperanza de éxito para aquellas acciones que la contradicen, y de este modo esta consideración empobrecedora de la realidad se perpetúa”

En el presente estudio, nuestro propósito ha consistido en indagar la emergencia y evolución de diversas nociones entroncadas en el fenómeno nacionalitario y de la categorización de nación-nacionalidad en los niños de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. El desarrollo de la identidad nacional parece ser fundamental en los comportamientos de muchos individuos de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra, pues se trata de uno de los factores que más conflictos están generando en la actualidad. Para este menester, optamos por llevar a cabo una **observación clínica**, es decir, por obtener datos mediante la práctica de campo. En nuestro caso, dicha práctica tuvo las siguientes particularidades. Antes de comenzar el trabajo sobre el terreno, los observadores se familiarizaron con los objetivos de la investigación. Un coordinador les formó en reuniones previas, presentándoles las técnicas de observación y entrenándoles en la aplicación de la **encuesta semi-estructurada** que se utilizó para la recogida de los datos. Se utilizó una **muestra incidental**, es decir, no seleccionada de forma aleatoria. Se trataba de una muestra accesible para el investigador en un momento determinado, compuesta por sujetos que se hallan en situación de conflicto con respecto a la adquisición-transmisión y al desarrollo de la idea de nación y que viven en la Comunidad Autónoma Vasca y en Navarra, donde funcionan los modelos lingüísticos que presentamos a continuación.

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS RELEVANTES Y DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA Y EN NAVARRA

Para obtener una adecuada comprensión de nuestra investigación, debemos matizar varios términos que componen el entramado elaborado para examinar la influencia de los diversos tipos de estructuración del conocimiento social sobre la adquisición-transmisión de la idea de nación-nacionalidad en niños vasco-navarros. Ante todo, cabe recordar que existen dos tipos de adquisición-transmisión. Una, denominada **interna**, hace referencia a la adquisición-transmisión de caracteres sociales mediante herencia biológica, siendo esta forma particularmente importante en las sociedades animales. Otra, denominada **externa**, se basa casi exclusivamente en una formación educativa y es específica de las sociedades humanas. Es ésta la que nos interesa estudiar en nuestra investigación.

Las relaciones sociales entre niños y adultos pueden ser divididas en tres categorías distintas, aunque la mayoría de las veces tales categorías sean inseparables entre sí: las relaciones intelectuales, que hacen referencia a la transmisión-adquisición de las representaciones colectivas y sociales, las relaciones afectivas, y las relaciones morales. En una primera fase, nos limitaremos a indagar los aspectos cognitivo-afectivos.

En segundo lugar, hemos querido contextualizar el estudio de la adquisición-transmisión de la idea de nación-nacionalidad en el marco de los modelos de enseñanza escolar administrativa que, en nuestros

días, funcionan con especificidad en las provincias de Alava, Guipúzcoa, Navarra y Vizcaya. Pero, hemos de matizar, que a raíz de la Ley Foral del Vascuence 18/1986, del 15 de diciembre, aprobada en el Parlamento de Navarra, la Comunidad de Navarra quedó dividida lingüísticamente respecto al euskera en tres zonas, y solamente en la “zona vascófona” son favorables las normas reguladoras de su aprendizaje y utilización, apoyo económico y moral. Tales normas resultan restrictivas para la zona “mixta”, donde se ubican Pamplona y su comarca, y disuasivas para la “zona no vascófona”, donde siguen funcionando algunas ikastolas y se imparte la enseñanza del euskera para adultos por medio de asociaciones privadas no subvencionadas administrativamente. Hoy en día es el Decreto Foral 159/1988, el que regula la enseñanza no universitaria en base a la división del territorio en tres zonas. Recordemos que en la historia reciente de estas provincias, durante el régimen franquista, se produjo un resurgimiento de los sentimientos de intolerancia y de las acciones discriminatorias respecto a los individuos categorizados como miembros de exogrupos nacionalitarios declarados “indeseables”. Precisamente, en ese clima de intolerancia, los exogrupos nacionalitarios vascos impulsaron varias experiencias sociales de gran envergadura para el futuro próximo. Vamos a destacar dos: la creación del cooperativismo industrial a partir del año 1955, experiencia que ha llegado a ser referente esencial en el control del capital financiero de la sociedad vasca. Y, sobre todo, la creación de un sistema escolar que con el tiempo revolucionó el medio clásico de socialización, es decir, la escuela, al introducir la competencia de diversos tipos de estructuración del conocimiento social en base al fenómeno nacionalitario.

1. Breve esbozo de la introducción del euskera en la enseñanza: las ikastolas.

No se trata de realizar un estudio exhaustivo de las etapas que las ikastolas han conocido desde su nacimiento hasta la actualidad. De hecho, existen algunas monografías al respecto, por ello remitimos al

lector interesado en este aspecto a las mismas⁴⁷. En el presente apartado, se describen brevemente tales etapas, así como las características de cada una de ellas.

1.1. Primera etapa (1896-1936)

El nacimiento y el desarrollo de las ikastolas siguen un curso paralelo, en cierto sentido, al auge del nacionalismo vasco a finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX. En una primera etapa, este fenómeno social alcanza su máxima significación en el período 1932-36, en el cual surgen numerosas ikastolas, sobre todo en Vizcaya, pero su evolución se verá truncada por la sublevación militar del 36.

1.2. Segunda etapa (1943-1960)

Esta etapa puede considerarse como la protohistoria de las ikastolas actuales, durante la cual se intentaron reconstruir aquellas que desaparecieron violentamente con Franco. Se caracteriza por una organización semiclandestina, con grupos de todas las edades en los que, de manera informal, se potencia el aprendizaje del euskera. La protección de la Iglesia juega un papel importante en esta etapa. Las condiciones materiales, la preparación del profesorado, la financiación, etc. son totalmente precarias.

1.3. Tercera etapa (1960-1976)

Es el período de expansión de las ikastolas; comenzando con unos pocos centros y alumnos (en el curso 1964-1965 hubo 22 alumnos en Alava, 520 en Guipúzcoa y 54 en Vizcaya) y, en pleno franquismo, simbolizando y aglutinando muchas veces la resistencia antifranquista, las ikastolas se extienden a todos los rincones del País Vasco, haciendo que prácticamente en todos los pueblos se funden ikastolas. Las cotas

⁴⁷ M.C. Garmendia, *Les ikastolas en Pays Basque d'Espagne. La question du bilinguisme scolaire*. Tesis doctoral (s/p). Estrasburgo, 1985.

más fuertes de incremento tuvieron lugar a mediados de la década de los 70. En el curso 1975-76 hubo en Alava 1.429 alumnos, en Guipúzcoa 21.325, en Navarra 2.158, en Vizcaya 8.634, y 305 en las provincias vascas de Francia.

Durante esta etapa la legalización, dotación de estructuras comunes y de fondos económicos son los objetivos fundamentales de las ikastolas.

Con el transcurso del tiempo, muchas ikastolas se independizaron de la Iglesia para constituirse en Cooperativas de Enseñanza. Sin ser públicos, participaron de las características de los centros populares, con la colaboración del pueblo, y de los centros privados, con sus propios órganos de gestión, control, cuotas, etc. Son, en definitiva, centros de educación de iniciativa social.

1.4. Cuarta etapa (1976-1982)

Este período de estabilización relativa del crecimiento de las ikastolas, sobre todo en lo referente al incremento del número de centros, busca principalmente la equiparación plena de las ikastolas con los centros públicos, en las que la gratuidad sea un hecho y se consiga pleno reconocimiento institucional. Es un período que persigue como objetivo fundamental la institucionalización pública, pasando a formar parte de la red unificada educativa.

Ante las tensiones que se generaron en aquella etapa, hubo un intento del Gobierno Vasco de crear una tercera vía, en la que las ikastolas no constaran ni como públicas ni como privadas. Supuso un momento de encrucijada respecto a la dirección a tomar.

1.5. Quinta etapa (1982-1990)

En este período se procede a la Institucionalización Pública de las ikastolas y a la apertura del proceso de experimentación de los modelos de enseñanza. El primer paso hacia la institucionalización pública se había dado en el período anterior. Pero no había pasado de ser un inicio. Recordemos que el 26 de enero de 1980 fue aprobada una Reglamentación de la Tutela Pública de las ikastolas. Y que ese mismo año, el 4 de octubre de 1980, se firmó una Convención para las ikas-

tolas entre el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el Ministerio de Educación y de las Ciencias.

A partir de las referencias citadas, surgieron continuos decretos y leyes, tanto en el marco de la Comunidad Autónoma Vasca como en la Comunidad de Navarra, modificando el estatus de las ikastolas con vistas a crear un cuadro jurídico para la Escuela Vasca. La Ley de Confluencia Ikastola-Escuela Pública del 29 de junio de 1988, que autorizó la firma de un Convenio entre el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y las ikastolas a fin de regularizar el apoyo económico y financiero de estas últimas, supuso la apertura de la vía definitiva al proyecto y a la elaboración común de la Ley de la Escuela Pública Vasca que, en documento definitivo, fue presentada en el Congreso el 24 de marzo de 1990, y aprobada por mayoría absoluta.

A partir de esta quinta etapa se produjo el fenómeno más importante para nuestra investigación, a saber, la emergencia y el desarrollo de los modelos lingüísticos.

2. La formación de los modelos lingüísticos como expresión de cuadros culturales de estructuración del conocimiento social

En el curso 1981-82 los alumnos de las ikastolas alcanzaban un número de 69.935 efectivos (de los cuales 5.509 estaban en Alava, 39.128 en Guipúzcoa, 5.727 en Navarra, 19.107 en Vizcaya y 564 en las provincias vascas de Francia). Este hecho provocó que la escolarización en euskera dejara de ser coto privado de las ikastolas para constituirse en el terreno común de todos los centros escolares de Euskal Herria. Tanto los centros privados como los públicos asumían, aunque con evidentes desigualdades, las tareas de escolarización en lengua vasca.

2.1. Los antecedentes de los modelos

Lo que suponía el triunfo de los objetivos de la ikastola, haciendo que su modelo educativo pudiera ser válido para el País Vasco como modelo general, generó asimismo una serie de nuevos problemas que repercutieron directamente sobre los objetivos definidos desde el comienzo de

las ikastolas; ya no se trataba solamente de la conservación del euskera, sino también de su recuperación para los alumnos castellano parlantes. Expresado en términos más próximos a nuestra investigación, la activación de la cultura nacionalitaria desemboca en un proyecto de nación.

Este cambio de situación queda patente en un documento que el profesorado de la época define como “dificultades”. Se concretan en los siguientes puntos:

- los alumnos castellano parlantes se están convirtiendo en alumnos “problema”,
- el euskera se utiliza cada vez menos como medio de comunicación,
- todos los años hay que recomendar a algún alumno que abandone la ikastola por problemas de lenguaje,
- el euskera de estos alumnos es una traducción literal del castellano, haciendo que sea “otro euskera”. Al mismo tiempo, los vasco-parlantes, por contaminación lingüística, están reduciendo su nivel de euskera,
- resulta cada vez más difícil, debido al número de alumnos y al trabajo a realizar, el poder atender adecuadamente a los alumnos castellano parlantes,
- el número de los castellano parlantes es aproximadamente de un 40% y no parece que vaya a reducirse en los próximos años”⁴⁸.

Esta descripción de las preocupaciones que los profesores de ikastolas experimentaban en su labor educativa, denota la toma de conciencia de que los alumnos castellano parlantes tenían una cultura distinta a la que habitualmente se planteaba en las ikastolas y de que no se sabía responder adecuadamente a ese problema. Así, comenzaron a plantearse algunas posibles soluciones, individualmente, con experiencias diversas, de forma que la tendencia general fue la de agrupar a los alumnos castellano parlantes en aulas distintas y la de utilizar con ellos una metodología específica, iniciándose el aprendizaje en castellano, introduciendo el euskera de manera progresiva, distinguiendo la lengua y el profesor, etc.

⁴⁸ J.M. Torrealdai, “Ikastola euskal/erdal Herrian”, *Jakin*, 19/20, pp. 6-21, 1981.

En un breve espacio temporal, este planteamiento fue impulsado por el propio Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que a través de un grupo de expertos, elaboró las directrices de lo que constituyeron los planes de actuación para los distintos tipos de alumnos presentes en las ikastolas.

2.2. *Hacia la institucionalización de los modelos lingüísticos*

Fue en 1978 cuando se proporcionó la primera respuesta oficial a la situación lingüística creada en las ikastolas. En un libro publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia⁴⁹, se sentaron las bases de lo que posteriormente constituyó el abanico definitivo de tipos de enseñanza bilingüe para la Comunidad Autónoma de Euskadi.

Los modelos lingüísticos pretendían establecer cierto orden en el conjunto de las numerosas propuestas individuales, y muchas veces contrapuestas, que surgían ante un tipo de problema semejante. Se trataba, también, de proporcionar pautas de actuación para el profesorado.

Estos modelos establecían, de forma esquemática, el período mínimo que cada una de las situaciones escolares debía dedicar al euskera.

MODELO A	Una hora diaria en euskera
MODELO B	Hora y media diaria en euskera
MODELO C	Medio día en euskera
MODELO D	Exclusivamente en euskera

Esta tipología fue posteriormente modificada, aunque no de manera sustancial, haciendo que los modelos B y C quedaran fundidos en uno solo, el B, que se caracterizaba por dedicar al euskara un tiempo aproximado a la mitad de la jornada escolar.

En los documentos divulgativos del Departamento de Educación encontramos en años posteriores, una descripción más exhaustiva de lo que el modelo B y el modelo D significan en la enseñanza de la lengua.

⁴⁹ Ministerio de Educación y Ciencia, *El lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Castellano/Vasco. Madrid, 1978.

En las orientaciones educativas para el curso 1980-81, se define de la siguiente manera lo que representa el modelo B: "...se debería programar una utilización masiva del euskera a partir de los primeros años del Preescolar: impartíendose la enseñanza básicamente en euskera, partiendo de la lengua materna del niño, en este caso el castellano. De esta forma, los niños aprenderán más adecuadamente el euskera. De todas formas, a partir de primero de EGB, se deberá definir claramente en qué materias y en qué momentos se utilizará la lengua materna y en cuáles el euskera. De modo orientativo, proponemos el siguiente criterio: lectura y escritura, así como las matemáticas, en la lengua materna, y en todas las demás áreas, el euskera"⁵⁰.

Aquí se señalan, por parte del Gobierno Vasco, los diferentes tratamientos que la enseñanza del euskera debe tener según las circunstancias que rodean a la escuela, su situación sociolingüística, la preparación del profesorado, el proyecto del centro, la voluntad de los padres, etc. Algunas escuelas quisieron que el euskera pasase a ocupar el rango de lengua dominante; otras escuelas prefirieron conseguir un equilibrio entre las dos lenguas.

La implantación de estos modelos no estuvo exenta de problemas y dificultades. En efecto, por parte de los padres, quienes observaban que a sus hijos ya no se les comenzaba a hablar en euskera, como se había hecho previamente, hubo mucha resistencia a la aceptación de los modelos, puesto que sin comprender las razones lingüísticas, interpretaron este nuevo tratamiento como un síntoma de discriminación hacia los castellano parlantes.

También el profesorado se encontró con que tenía que cambiar la tarea a realizar dentro del aula; a partir de ahora se le exigía una nueva función, sin objetivos claramente definidos, con la incógnita de no saber qué saldría de sus manos, obligado a crear nuevo material, métodos, programas, etc. El profesorado percibía esta nueva labor como una carga desagradable y antipática, a la que nadie quería responder voluntaria-

⁵⁰ Eusko Jaurlaritz, 1980.

mente y que obligó, en muchos centros, a realizar turnos adicionales, sorteos, etc. para hacerse cargo de los alumnos de las aulas bilingües, B.

2.3. La realidad de los modelos lingüísticos en la actualidad.

¿Cómo está formado el sistema escolar hoy en día en las Comunidades con enseñanza bilingüe del euskara?

Existen cuatro modelos de enseñanza no universitaria en las Comunidades con enseñanza bilingüe del euskara: X,A,B,D. En realidad, son tres, tal y como vamos a constatar con los datos que presentamos en la tabla 1, ya que el modelo A concurre directamente con el modelo X, que está formado por las escuelas de ámbito privado o público que siguen sin incorporar el uso del euskera en la enseñanza no universitaria de las Comunidades Autónomas Vasca y Navarra. Efectivamente, allá donde desaparece el modelo X, toma cuerpo el modelo A, que supone la introducción de una hora semanal de euskera. Cabe señalar que debido a razones de publicidad, inscripción de alumnos, o a ventajas económicas o estructurales, numerosos centros de enseñanza presentan algunas clases del modelo A como si fueran del modelo B.

En cuanto al significado cultural que tiene cada uno de los modelos, cabe destacar que el modelo D corresponde a los efectivos que inicialmente provienen o se mantienen en las ikastolas. En el espíritu de este modelo está, no sólo el uso del euskera como primera lengua de instrucción y formación, sino que además sus contenidos se definen “como constituidos por la realidad histórica, cultural, geográfica y social del País Vasco, al igual que por su contexto científico, tecnológico, económico y productivo”⁵¹. El modelo B se adecúa al proyecto educativo que emana de la Reforma de la Enseñanza propuesta por el Ministerio de Educación y de la Cultura y la Ley de la Escuela Pública Vasca. Prioriza la enseñanza en castellano y los contenidos de la cultura española e introduce el euskera como segunda lengua, exigiendo que la mitad de los profesores del modelo sean vascófonos. En realidad, no llega a ser un modelo de

⁵¹ Ikastolen Elkartea, *L'Ecole Basque*, G. Lizarra, Lizarra, 1991, p. 38.

inmersión parcial, pues éste supone cierto grado de bilingüismo en todos y cada uno de los profesores que trabajan en el modelo, tal y como ha sido definido en las experiencias llevadas a cabo en las zonas anglosajonas de Cánada. El modelo A sigue los mismos principios culturales que el anterior, pero rebajando las exigencias respecto al nivel de conocimiento del euskera. En la tabla 1 se presenta el porcentaje de alumnos matriculados en cada uno de dichos modelos en el curso 1994-1995.

Tabla nº 1:

Porcentaje de alumnos matriculados en cada uno de los modelos en las comunidades con uso del euskera en la Enseñanza Primaria y E.G.B., durante el curso 1994-1995.

PROVINCIAS	MODELOS	ENSEÑANZA PRIMARIA	E.G.B.
ALAVA	A	36,15	59,45
	B	38,05	24,92
	C	25,51	15,22
	X	0,29	0,41
GUIPÚZCOA	A	4,16	13,21
	B	34,84	38,15
	C	60,50	47,99
	X	0,5	0,29
NAVARRA	A	13,12	8,60
	B	0,04	0,33
	C	29,73	23,15
	X	57,10	67,90
VIZCAYA	A	32,50	51,14
	B	25,39	22,61
	C	40,92	24,94
	X	2,19	1,31

FUENTE: EK BERRIAK, 1995.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Tras delimitar el objeto de nuestra investigación, a saber, la adquisición-transmisión de la idea de nación en sujetos de 6 a 14 años de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra, y tras explicar los conceptos fundamentales y accesorios necesarios para su análisis, debemos precisar el método utilizado en el estudio. El antecedente más inmediato de nuestra investigación lo encontramos en J. Piaget. De sus estudios hemos tomado, además de las referencias sustantivas fundamentales, el soporte metodológico imprescindible para nuestro trabajo. Otro referente importante desde el punto de vista metodológico es L. S. Vygotski. A partir de las aportaciones de ambos, hemos construido el aparato metodológico que sustenta nuestra investigación.

1. Objetivos y metodología

Con respecto al objeto de estudio, a los objetivos y al método utilizado en la presente observación clínica, cabe señalar que siguiendo la tradición dominante en la investigación acerca del surgimiento y desarrollo de las categorías sociales, nos limitamos al estudio en niños, y en concreto, en niños inmersos en diferentes modelos lingüísticos que, para nosotros, como acabamos de describir, son socioculturales. Y examinamos si existía algún tipo de relación entre cada uno de los modelos lingüísticos y la adquisición-transmisión de la idea de nación-

nacionalidad en los niños de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra, en los que dicha idea resulta particularmente conflictiva. La investigación trataba, asimismo, de indagar cuándo se estructura el concepto de nación y cuáles son las operaciones inherentes a dicho proceso.

Para ello, se utilizó una metodología similar a la empleada por J. Piaget. Se aplicó un diseño transversal, es decir, se analizaron sujetos pertenecientes a diferentes niveles evolutivos en un determinado momento temporal. Se llevó a cabo una observación clínica que pretendía determinar, en sujetos de 6 a 14 años, la aparición de la idea de la nación, sus características, desarrollo y consolidación. En realidad, se trataba de una réplica adaptada de las observaciones clínicas realizadas por Piaget. Sin conocer la propuesta de Piaget al respecto, no se puede entender la investigación.

2. Materiales

Los instrumentos utilizados para la recogida de los datos fueron una entrevista semi-estructurada (véase el apéndice A) y una prueba de naturaleza gráfica. La recogida de la información se llevó a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas e individuales, que se aplicaron a sujetos inmersos en una situación de conflicto nacionalitario. El guión para la entrevista es una adaptación de los guiones utilizados, en primer lugar, por Jean Piaget y Anne Marie Weil y, posteriormente, por G. Jahoda en las investigaciones ya citadas en este trabajo.

Nuestra entrevista pretendía obtener tres tipos de datos:

- 1) Aquellos que nos llevaran al análisis de la comprensión geográfica que tiene el niño del entorno próximo y de las relaciones de dicho entorno con entidades más globales.

- 2) Aquellos que nos revelaran la adquisición-transmisión de la idea de nación-nacionalidad.

- 3) Aquellos que nos permitieran comparar los datos referidos a la forma en que se suceden las etapas en el desarrollo mental de los niños de nuestra investigación, con los resultados obtenidos en otras investigaciones psicosociales.

Las entrevistas fueron aplicadas por diez estudiantes universitarios bilingües (euskara/castellano) previamente formados y dirigidos por el primero de los profesores que suscriben la investigación.

Como prueba complementaria se solicitaba a todos los sujetos la realización de una tarea gráfica, consistente en la elaboración de un dibujo o croquis sobre la ubicación de Euskal Herria y su relación con España y Francia. Mediante dicha prueba pretendíamos examinar la comprensión espacial que completa la idea de la comprensión geográfica en niños de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. En definitiva, dicha prueba pretendía medir la representación espacial y la evolución de las imágenes mentales. Según los especialistas en imágenes mentales, existen evidentes diferencias entre la imaginación del niño y la del adulto. Los niños, por un lado, emplean en mayor grado que los adultos imágenes concretas, y por otro lado, la vivacidad de las cosas imaginadas es mayor, al igual que la cantidad de cosas que imaginan. Pretendíamos examinar que tipo de procesos imaginativos presentaban un conjunto de niños de diferentes modelos lingüísticos y de diferentes niveles evolutivos.

3. Sujetos

Al estudiar la adquisición-transmisión de la idea de nación-nacionalidad limitamos nuestra observación al mundo infantil y adolescente. Se escogieron niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años. Por una parte, porque desde el punto de vista del desarrollo psicológico, son años decisivos, y por otra parte, porque hasta hace muy poco, la edad de la escolaridad obligatoria en el País Vasco correspondía a los 14 años (actualmente son los 16).

En la formación de los diferentes grupos de sujetos tuvimos presentes las siguientes variables:

1. La edad (entre 6 y 14 años)
2. El territorio (las provincias históricas de Alava, Guipúzcoa, Navarra y Vizcaya)

3. El entorno (urbano o rural)
4. El modelo lingüístico (A, B y D)
5. La red educativa (escuela privada, pública, ikastola)
6. La lengua materna (euskara o castellano)

La muestra utilizada en la observación clínica es una muestra incidental. Se escogieron aquellos sujetos que se encontraban en situación de conflicto con respecto a la adquisición-transmisión y al desarrollo de la idea de nación. El total de la muestra estaba compuesta por 324 sujetos pertenecientes a las cuatro provincias, que se hallaban matriculados en los modelos educativos descritos anteriormente, 158 eran niños y 166 eran niñas. La distribución de los sujetos por edades, provincias y modelos educativos se presenta en la tabla 2:

Tabla 2

Distribución de los sujetos por edades, provincias y modelos educativos

EDAD	MODELOS												TOTAL
	ALAVA			GUIPÚZCOA			NAVARRA			VIZCAYA			
	A	B	D	A	B	D	A	B	D	A	B	D	
6 - 8	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	108
9 - 11	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	108
12 - 14	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	108
SUB TOTAL	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	
TOTAL	81			81			81			81			324

4. Procedimiento

Con respecto al procedimiento empleado para la recogida de la información, cabe apuntar que ésta se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 1996 y enero de 1997, y que fue coordinada por el primero de los profesores que suscriben la investigación. Participaron en la recogida de datos diez entrevistadores previamente instruidos para ello. Cada sesión individual duraba 25 minutos.

Los datos se obtuvieron a través de una entrevista semi-estructurada aplicada individualmente a cada niño, concertándose dicha entrevista con los profesores del centro escolar escogido. La tarea a realizar por cada niño se llevó a cabo en un despacho del centro reservado para tal actividad.

Antes de realizar la entrevista, cada entrevistador entraba en contacto con los niños para crear cierto ambiente de familiaridad y empatía a través del juego y de la conversación sobre temas sugeridos por los propios niños.

La lengua utilizada por los entrevistadores se adaptaba a los modelos de las aulas y a los individuos.

Una vez en el despacho, se dialogaba con el niño, se registraban sus datos sociodemográficos y se le explicaba que no se trataba de examinarle, instándole a que respondiera libre y espontáneamente a las preguntas que se le hicieran. El entrevistador anotaba las respuestas en las líneas en blanco que seguían a cada pregunta de la entrevista.

A continuación se pasaba a la prueba gráfica. En ella, como se ha dicho anteriormente, se pretendía medir la representación espacial y la evolución de las imágenes mentales. El niño expresaba mediante el dibujo, las imágenes que le sugerían las preguntas que se le formulaban.

Para finalizar con las consideraciones metodológicas del estudio, es importante señalar que los datos estadísticos que se presentan son accesorios o subsidiarios respecto al objeto de la investigación. La estructura y la naturaleza del presente estudio no permiten elaborar hipótesis estadísticas en un sentido estricto. Por ello, los datos numéricos obtenidos no son susceptibles de un tratamiento estadístico que exceda su mera clasificación o, a lo sumo, su ordenación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir de las respuestas escritas, se procedió inicialmente a un análisis de contenido esencialmente cualitativo, estableciéndose comparaciones por grupos de edad y modelos lingüísticos. Más específicamente, hemos querido comprobar, utilizando la estadística a nivel meramente descriptivo, si los modelos lingüísticos se relacionan con la representación geográfica y espacial, si existen o no diferentes conceptos de nación-nacionalidad, y hasta qué punto se podría afirmar que existen conceptos de patria más próximos o más alejados del desarrollo mental espontáneo o elaborado en los niños pertenecientes a cada uno de los modelos lingüísticos vigentes en la sociedad vasca actual, así como el índice de inhibición que se manifiesta en un tema que genera un intenso conflicto en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.

1. Representación geográfica y espacial

Nivel geográfico

Cabe afirmar que la comprensión general del niño comienza por el entorno próximo y se desarrolla gradualmente. Imaginamos esto con series de círculos concéntricos que rodean al niño, quien se constituye en eje. Los denominaremos etapas geográficas de comprensión

del niño. Su medición se realiza a través de una serie de relaciones expresadas verbalmente. Su categorización produce unidades que pueden ser calificadas de “naturales”, evitando posibles encasillamientos demasiado rigurosos.

He aquí cómo las hemos definido operacionalmente:

G.1: Denota una visión del entorno próximo poco estructurada. Por ejemplo: cuando a la pregunta, ¿dónde se sitúa España?, se responde “aquí cerca”. O se fusionan o se equiparan entidades menores incluidas con entidades mayores inclusoras. Por ejemplo: cuándo a la pregunta, ¿qué es Euskal Herria?, se responde “Vitoria”.

Puede, asimismo, consistir en la manifestación de asociaciones aleatorias provocadas por los términos empleados.

En una palabra, denota una escasa organización de conceptos geográficos.

G.2: En esta etapa, los niños demuestran que saben situarse dentro de una unidad. Por ejemplo: “San Sebastián se halla en el País Vasco”. Pero, al mismo tiempo, siguen teniendo lagunas evidentes. Por ejemplo, cuando al mismo niño se le pregunta a continuación, ¿qué es España?, responde que es una Ciudad. De todas formas, supone la consolidación del concepto de su propio País y de su propia Ciudad.

G.3: Aquí y ahora, las fórmulas de expresión son correctas. Pero si indagamos más profundamente su comprensión, nos podemos encontrar con un conjunto de informaciones sin base comprensiva.

G.4: A la precisión en la utilización de términos le corresponde una comprensión total del contenido de los mismos. Por ejemplo, cuando se afirma que “Euskal Herria es siete en una unidad, estando tres provincias en Francia y cuatro en España”.

En la tabla 3 se presenta la información obtenida respecto a la comprensión geográfica cuando se les ha preguntado a los niños, ¿has oído hablar de España y Francia?, ¿Dónde se sitúan?, ¿Están cerca o lejos de aquí?, ¿Qué es Euskal Herria?, ¿Dónde se sitúa?

Tabla 3

Nivel geográfico de comprensión según el modelo lingüístico y la edad

NIVEL GEOGRÁFICO	E D A D								
	MODELO A			MODELO B			MODELO D		
	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14
G 1	33	6	-	33	27	-	27	6	-
G 2	3	27	6	3	9	12	9	12	3
G 3	-	3	18	-	-	14	-	18	3
G 4	-	-	12	-	-	10	-	-	30

A medida que avanza la edad, se incrementa la comprensión geográfica. Con respecto a los modelos lingüísticos, el modelo D infunde mejor comprensión geográfica en todos los grupos de edad. Le sigue el modelo A. El modelo B, que se encuentra entre los modelos polarizados lingüísticamente D y A, conlleva la comprensión geográfica menos profunda.

Nivel espacial

En cuanto a la comprensión espacial, la medimos a través de los dibujos que realizaron los niños y las niñas ante la consigna de “¿puedes dibujar la relación de Euskal Herria con España y Francia?” y “¿puedes representar mediante un dibujo la relación entre tu país y los países extranjeros?”.

En la interpretación teníamos en cuenta los siguientes criterios: la figura, el tamaño, la ubicación espacial y la relación espacial.

La figura. La mayoría de las veces, en la edad 6-8 años, eran simples círculos yuxtapuestos. También hubo figuras cuadradas. En general, todas ellas eran muy irregulares. Unos pocos niños dibujaron casas, mar,

barcos, etc. Y en algún caso se recurrió a mapas, siempre desproporcionados. En las edades 9-11 y 12-14 años, se percibía una evidente evolución en la figuración.

El tamaño. En la edad 6-8 años no se diferenciaban los tres términos de comparación por su tamaño. Eran iguales o podían ser invertidos en sus proporciones figurativas respecto a la realidad empírica. La evolución en la adecuación de los tamaños era evidente con la edad.

La ubicación espacial. No correspondía a la realidad en la edad 6-8 años. Euskal Herria podía estar completamente al norte, al sur de ésta situarse Francia y al sur de ésta España. Francia podía incluir en su seno a España y ésta, a su vez, a Euskal Herria, etc. Con la evolución de la edad de los sujetos, la correcta ubicación espacial se hacía evidente.

La relación espacial. Los dibujos de niños de 6-8 años no reflejaban comprensión alguna de la relación de la parte respecto al conjunto. A medida que avanzaba la edad, se iba adquiriendo tal comprensión.

Para una evaluación empírica de la comprensión espacial, hemos distinguido las siguientes configuraciones:

E.1: Las relaciones entre Países se expresan mediante dibujos irregulares de círculos, cuadrados, casas, barcos, puentes, etc. Además, la mayoría de las veces son figuras aisladas. No hay relación de la parte con el todo.

E.2: Comienzan a aparecer las proporciones correspondientes a los términos de comparación. Se recurre al mapa. Pero todavía no está del todo clara la relación de la parte con el todo.

E.3: Se confirma la utilización de la figura del mapa. Se van estabilizando las proporciones reales y las relaciones correspondientes. Hay relación entre la parte y el todo.

E.4: Todo está en su debido sitio: mapas, proporciones, relaciones comprensivas. Incluso se argumentan figurativamente las tesis no oficiales cuando alguien opta por las mismas.

En la tabla 4 se presenta la información obtenida respecto a la comprensión espacial, en respuesta a la pregunta, ¿me puedes representar mediante un dibujo las relaciones entre Euskal Herria, España y Francia?

Tabla 4

Nivel espacial de comprensión según el modelo lingüístico y la edad

NIVEL GEOGRÁFICO	E D A D								
	MODELO A			MODELO B			MODELO D		
	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14
E 1	24	21	12	36	24	18	30	15	9
E 2	12	12	15	-	12	12	6	15	4
E 3	-	3	6	-	-	4	-	6	9
E 4	-	-	3	-	-	2	-	-	14

Como se ha señalado al comienzo del presente subapartado, los resultados confirman la tesis de los estadios de desarrollo a medida que los niños y las niñas van avanzando en la edad. Se puede seguir la trayectoria desde la inclusión-espacial hasta la inclusión-conceptual. En cuanto a la comparación entre los modelos lingüísticos de enseñanza, está muy claro que cada modelo vehícula una comprensión diferenciada. En el primer grupo de edad, la comprensión espacial es mayor en los niños del modelo A, a pesar de que todos los navarros mostraron el nivel E.1. Sin embargo, a partir del segundo grupo de edad, la comprensión espacial superior se manifiesta en el modelo D. La inferior sigue correspondiendo al modelo B. Llama poderosamente la atención que los niños del rango de edad 6-8 años del modelo B se hayan clasificado al cien por cien en el nivel E.1. No obstante, es importante señalar que los niños de Vizcaya pertenecientes a ese modelo no quisieron dibujar, y nosotros los hemos catalogado como que “no sabían”.

2. Adquisición-transmisión de la idea de patria, nación-nacionalidad

Para la mayoría de los adultos invocar “su país” supone revivir connotaciones emocionales muy fuertes. Recordemos cómo vivimos

los acontecimientos deportivos internacionales, por quiénes tomamos posición favorable, cuando entre los competidores hay compatriotas. Raras veces se da el caso de escoger a favoritos fuera de nuestro propio país, al menos, cuando éstos son capaces de disputar el podium. En este apartado, medimos tales sentimientos en función del modelo lingüístico y de la edad de los sujetos.

En la tabla 5 presentamos las respuestas proporcionadas por los distintos niños de la muestra ante la pregunta “¿Cuál es tu patria?”

Tabla 5

Respuestas proporcionadas a la pregunta: ¿Cuál es tu patria (de donde eres)? según el modelo lingüístico y la edad

	E D A D								
	MODELO A			MODELO B			MODELO D		
	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14
NO SABE, SE INHIBE O CITA UN PAIS EX- TRANJERO	6	15	15	24	21	27	24	21	24
CITA UNA CIUDAD O UN PUEBLO	15	3	-	3	3	-	6	12	-
CITA UNA PROVINCIA	6	3	6	-	-	-	-	-	6
EUSKAL HERRIA	-	3	3	6	6	6	6	3	6
ESPAÑA	9	12	12	3	6	3	-	-	-

Los resultados pueden ser hasta sorprendentes. Pero estamos en Euskal Herria. No dejemos de realizar una lectura supeditada a esta realidad. En general, con el desarrollo en la edad hay una progresión en la adhesión a “entidades superiores” (Euskal Herria, España), pero llama poderosamente la atención el número de los niños que se acogen a la respuesta “no sabe, se inhibe o cita a un país extranjero”. Son 177 del total de 324 entrevistados. El menos inhibido es el niño del modelo A. De un total de 108 niños del modelo A, la entidad superior es España para 33 y Euskal Herria para 6. Cuando los niños de 6-8 años del modelo A citaron nombres de ciudad y de provincia, la mitad fueron del País Vasco y la otra mitad del resto de España. En cambio, los niños de 9-11 años del modelo A sólo citaron ciudades y provincias de fuera del País Vasco. En el modelo B, la entidad superior es Euskal Herria para 18 y España para 12, de un total de 108 niños. Pero, sobre todo, cabe destacar que 72 de los 108 niños del modelo B se esconden en la respuesta “no sabe, se inhibe o cita un país extranjero”. En el modelo D, destaca el hecho de que no haya un sólo niño que elija España como entidad superior. Pero cuando los niños de 6-8 años del modelo D citaron nombres de provincia, se refirieron a provincias situadas fuera del País Vasco. En cambio, los niños de 9-11 y 12-14 años del modelo D sólo citaron nombres de ciudades o de provincias de Euskal Herria. Y, por último, sólo 15 de un total de 108 se decantaron por la entidad superior de Euskal Herria, manteniéndose la inmensa mayoría en la respuesta inhibitoria. Dado que estamos ante una situación conflictiva con extremos polarizados opuestos, es de suponer que al menos existen dos racionalidades en conflicto.

Una vez explorado el concepto de país o patria, optamos por dar un paso más en nuestra investigación indagando el concepto de nación-nacionalidad. A los niños, se les plantearon las siguientes preguntas, ¿cuál es tu nación-nacionalidad?, y según fuera el sentido de la respuesta dada, ¿qué es Euskal Herria?, o ¿qué son España-Francia?

En la tabla 6 se pueden observar las respuestas proporcionadas por los niños ante tales preguntas.

Tabla 6

Respuestas proporcionadas a la pregunta: ¿Cuál es tu nación-nacionalidad? según el modelo lingüístico y la edad

	E D A D								
	MODELO A			MODELO B			MODELO D		
	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14	6-8	9-11	12-14
NO SABE, SE INHIBE	9	-	-	21	-	-	15	-	-
UNA CIUDAD	9	-	9	3	15	9	9	9	-
UNA PROVINCIA	6	3	6	6	-	-	3	-	-
EUSKAL HERRIA	6	6	3	-	6	-	9	15	12
ESPAÑA	6	27	18	6	15	27	-	12	12

Las respuestas fueron más precisas a medida que avanzaba la edad de los niños. En la edad 6-8 años hubo bastantes respuestas inhibitorias, las cuales desaparecieron por completo en las edades 9-11 y 12-14 años. En el modelo A, 51 de los 108 niños se autodenominaron de nacionalidad española; 15 de los 108 de nacionalidad vasca. En el modelo B, 48 de los 108 niños se autodenominaron españoles; 6 de los 108 de nacionalidad vasca. En el modelo D, 48 de los 108 niños se auto-otorgaron la nacionalidad vasca; 24 de los 108 se autodenominaron españoles. Entre los que se referían a ciudades o provincias para autoatribuirse nacionalidad, siempre y en todos los modelos, se citaron ciudades y provincias de la Comunidad Autónoma Vasca y de Navarra, salvo en el caso de dos niños que citaron Barcelona. Hay que destacar un número significativo de niños navarros de todas las edades autodenominándose de nacionalidad “pamplónica, iruñatarra, aoiztarra, navárrica, etc.”

Acotando la edad, en una fase posterior del estudio solamente fueron encuestados niños de 9-11 y de 12-14 años. En tales grupos, quisimos contraponer el hecho de ser vasco al de ser español, a fin de observar las reacciones de los niños ante tal dicotomía.

En la tabla 7 presentamos la información obtenida a ese respecto.

Tabla 7

*Respuestas proporcionadas por los niños a las preguntas: "¿eres vasco?, ¿español?"
o viceversa, según el modelo escolar y la edad*

	E D A D					
	MODELO A		MODELO B		MODELO D	
	9-11	12-14	9-11	12-14	9-11	12-14
NO SABE, O SE SE INHIBE	3	3	15	-	9	-
VASCO SI, PERO ESPAÑOL NO	3	9	3	-	15	21
ESPAÑOL SI, PERO VASCO NO	24	9	9	15	3	-
ASUME AMBAS REALIDADES A LA VEZ	6	15	9	21	9	15

Los resultados fueron elocuentes. Al haber impedido mediante la formulación estricta de la pregunta el recurso a la enumeración posible de los nombres de ciudades o provincias, como ocurriera con la pregunta anterior, un buen número de niños se refugió en el "no sabe o se inhibe". De modo que no existe contradicción en el hecho de que haya tantas respuestas inhibitorias entre los niños y las niñas de 9-14 años con respecto a la nación-nacionalidad. Los niños de los modelos A y D se inhibieron en menor medida que los del modelo B. Se obser-

varon respuestas en el mismo sentido a lo largo de toda la encuesta. “Vasco sí, pero español no”, fue sobre todo la respuesta de los niños del modelo D, como era de esperar. Pero llama la atención que en el modelo A, en la edad de 12-14 años haya el mismo número de niños que elijan “vasco sí, pero español no”, y “español sí, pero vasco no”. En la edad de 12-14 años los niños pertenecientes a los modelos B y D se decantan abiertamente por una de las dos opciones opuestas o asumen ambas realidades a la vez.

Quisimos ahondar con mayor detalle en esta última opción de asumir ambas realidades a la vez. Para ello, únicamente se examinó el grupo de edad de 12-14 años.

En la tabla 8 se presenta la información obtenida a este respecto.

Tabla 8

Respuestas proporcionadas por los niños a la pregunta: “Se puede ser español y vasco a la vez?” según el modelo lingüístico y la edad (12-14 años)

	MODELO A	MODELO B	MODELO D
SI	18	24	15
NO	6	6	12
INHIBICION	6	3	6
MATIZACIÓN	6	3	3

Por primera vez introdujimos el término “matización” entre las posibles respuestas ¿Qué significa? Se trata de un “sí”, que ha sido puntualizado posteriormente. Presentaremos algunos ejemplos correspondientes a nuestras entrevistas. Así se dice: “Sí. Bueno, dicen que el País Vasco es independiente” (Izaskun, 12 años, Gasteiz). “Sí, pero el País Vasco está en España” (Iñaki, 12 años, de Berriain). “Según como te sientes vasco, pero en el carnet de identidad dice que de todas formas eres español, aunque no lo desees” (Itxaso, 13 años, Bermeo).

Planteada abiertamente la pregunta de si se puede ser a la vez vasco y español, la opción fue que sí para 57 de los 108 niños; siendo no para 24 de los 108. La inhibición fue un refugio para 12 de los 108. Y la matización, que casi siempre estaba asociada a una respuesta positiva, la utilizaron 15 de los 108. De todas formas, los niños de 12-14 años son los que mejor asumen la realidad de que se puede ser vasco y español al mismo tiempo.

3. Comparación con investigaciones psicosociales anteriores y referencias a la aportación de Vygotski

A modo de síntesis, queremos destacar hasta qué punto se cumplen las hipótesis formuladas en torno al descubrimiento progresivo de la idea de patria, nación-nacionalidad según los tres estadios de desarrollo, tal y como fueron planteados por J. Piaget y reconducidos en posteriores investigaciones psicosociales sobre el tema.

3.1. Etapas en el desarrollo mental de los niños

3.1.1. El aspecto cognitivo

Se observa claramente que los niños de 6-8 años no tienen la comprensión de la parte en el todo. Sus respuestas orales son pobres en conocimiento y discernimiento. Hay una cantidad considerable de niños que dicen no haber oído jamás hablar de España y de Francia, o incluso de Euskal herria. Endika (de siete años, Pamplona), a la pregunta, ¿qué es Euskal Herria?, respondió: “un lugar”. Estibalitz (de 7 años, Vitoria), a la misma pregunta respondió: “lo que nos muestran en la televisión”, etc. Cuando se les pide que expresen a través de un dibujo las relaciones existentes entre Euskal Herria, España y Francia, los dibujos se limitan a esquemas constituidos por unidades yuxtapuestas.

Los niños de 9-11 años comienzan a comprender las relaciones. Las expresiones comienzan a ser correctas. Asimismo, a la hora de dibujar las relaciones, recurren a la reproducción del mapa escolar. Evidentemente, en sus dibujos falta la proporción adecuada y la localización exacta de las entidades demandadas, además de evidenciarse otras contradicciones.

La evidencia de sus lagunas es particularmente notable cuando se les pregunta sobre la nacionalidad. Nos damos cuenta de que los niños vascos no tienen una noción unívoca de la nación- nacionalidad. No nos referimos sólo a una falta de lógica en sus respuestas. Por el contrario, se trata más bien de respuestas precisas y calculadas. En este nivel de constatación debemos señalar que existe una clara diferencia respecto a los datos que se obtuvieron en la encuesta de J. Piaget y Anne Marie Weil para los niños de Suiza. Mientras que en Suiza la idea de patria, nación- nacionalidad es asimilada y reconocida en la medida en que avanza el desarrollo de la capacidad cognitiva, en la Comunidad Autónoma Vasca y en Navarra, los niños imbuidos por el discurso del movimiento nacionalitario rechazan simultáneamente la idea del Estado-nación. Así sucede con Laura, de 9 años, de Bilbao. A la pregunta, ¿cuál es tu nacionalidad?, responde: “Europa”. Y cuando se le replica, ¿qué significan entonces España o Francia?. La respuesta es: “yo qué sé”.

Los niños de 12-14 años alcanzan claramente las ideas colectivas. Pero en sus declaraciones no hallamos un discurso claro y lógicamente contundente, como el que se observa en los niños suizos. Los dibujos son correctos. La terminología política está asimilada, pero se constatan representaciones conflictivas respecto a la idea de la patria, nación- nacionalidad. Vamos a proponer dos ejemplos ilustrativos. El primero tiene como protagonista a María, de 12 años, de Vitoria. El diálogo es el siguiente: “¿Cuál es tu nacionalidad? –Alavesa. “¿Por qué? –Porque me gusta. “También eres de Euskal Herria” –Sí. “¿Se puede ser las dos cosas a la vez?” –No sé. En cambio, el segundo ejemplo, que tiene como protagonista a Sara, de 12 años, que es también de Vitoria, denota una lógica de discurso coherente con su opción. El diálogo es el siguiente: “¿Cuál es tu nacionalidad?” –Española. “¿Por qué?” –Porque he nacido aquí. “También eres de Euskal Herria” –Sí. “¿Se puede ser de dos Países a la vez? –Sí.

3.1.2. El aspecto afectivo

Los niños de 6-8 años no tienen orientaciones lógicamente definidas. Nos hallamos ante apegos establecidos en función de criterios

momentáneos. No poseen atribuciones de valores que sobrepasen su propia realidad individual. Las ideas colectivas están muy lejos de su mundo de valores. En lo que respecta a la noción de patria, nación-nacionalidad no hallamos valores afectivos coordinados. Para alimentar su egocentrismo espontáneo, recurren a los recuerdos de juegos, viajes y vacaciones. La realidad más significativa es la falta de distinción. Hay que señalar, asimismo, la extraordinaria influencia de la televisión. Por ejemplo, Josune (de 6 años, San Sebastián), dice lo siguiente: “me gusta América, ya que se produce allí la serie “Alerta en Malibú”. Otro ejemplo, Alain (de 7 años, San Sebastián), declara: “me gusta Holanda, ya que R. Koeman es de allí y está situado en América. Me gusta, asimismo, Bilbao, pues Clemente es de allí”.

Los niños de 9-11 años demuestran tener apegos que provienen de las relaciones familiares o de la tradición. Así, Naira (de 10 años, Pamplona), dice: “me gusta el País Vasco, ya que tengo en gran estima la lengua vasca”. Iñaki (de 10 años, San Sebastián) dice: “me gusta España, ya que las gentes viven allí en otro ambiente”. A pesar de indiscutibles progresos en la comprensión, sigue habiendo muchas apreciaciones correspondientes al primer estadio.

Los niños de 12-14 años, que en la encuesta suiza demuestran tener valores relativamente abstractos, en la Comunidad Autónoma Vasca y en Navarra se nos aparecen más en consonancia con el segundo estadio. Sus elecciones afectivas se justifican con expresiones correspondientes al segundo estadio. He aquí algunos ejemplos de esas expresiones: “me gusta Euskal Herria porque he nacido aquí”. “Me gusta Euskal Herria porque mis padres son de aquí”. Existen, no obstante, algunas excepciones. Es el caso de Esther (de 12 años, Aoiz), quien declara: “me gusta Italia, ya que allí vive el Papa, y con esto tocamos cosas importantes”. Aún todavía tenemos el caso de David (de 12 años, Aoiz) quien dice: “me gustan los Estados Unidos, pues es un país muy avanzado”.

3.2. Los modelos lingüísticos de enseñanza como sistemas simbólicos y su relación con el desarrollo de la idea de nación-nacionalidad

Teniendo en cuenta los planteamientos de Vygotski sobre los sistemas simbólicos como “instrumentos psicológicos”, cabe concluir que

los modelos de enseñanza vigentes en la Comunidad Autónoma Vasca y en Navarra pertenecen a esa categoría, ya que dichos modelos se caracterizan por poner un conjunto de sistemas simbólicos a disposición de los niños. A partir de esta constatación, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿hasta qué punto la enseñanza familiar o escolar ejercen influencia decisiva en el desarrollo de la idea de patria, nación-nacionalidad en la Comunidad Autónoma Vasca y en Navarra? Como afirma Vygotski: “la única buena enseñanza es aquella que precede al desarrollo”. Mediante esta afirmación, que puede parecer provocativa, Vygotski propone distinguir dos niveles en el desarrollo de un mismo niño: “el nivel correspondiente a las tareas que el niño es susceptible de realizar completamente sólo y el nivel correspondiente a las tareas que realiza únicamente bajo la dirección del adulto”.

Los resultados obtenidos en la investigación respecto a la posible relación existente entre los modelos lingüísticos y el desarrollo de la idea de nación son los siguientes:

3.2.1. El modelo D

Los niños y las niñas de 6-8 años, en su inmensa mayoría, muestran cierta influencia de determinadas tesis difundidas por el movimiento nacionalitario. Se hallan indicios a nivel del vocabulario utilizado, de las referencias históricas realizadas, etc. Por ejemplo, emplean términos como: “aberría (patria); Euskal Herria es concebida como una agrupación humana en la que se habla el euskera, es decir, definida como pueblo (Euskal Herria euskaraz hitzegiten duen gizataldea eta herri bat da)”. En el ámbito de la afectividad, se percibe la misma tendencia.

Los niños de 9-11 años, salvo alguna excepción, expresan claramente la idea de un sistema nacionalitario vasco frente al sistema de Estado-nación. El vocabulario es explícito: “El País Vasco es un Pueblo”; “Euskadi es una nación”; “Euskadi es una Patria”; “Euskadi es un pequeño Estado”. El nivel afectivo evoluciona al mismo ritmo.

Los niños de 12-14 años corroboran lo que hemos hallado en el intervalo de edad anterior. Pero con la progresión en la edad, el modelo se diluye en favor de la admisión del “statu quo” actual. Por ejemplo,

cuando se les pregunta si conciben que alguien sea al mismo tiempo vasco y español, las opiniones se dividen. Por ejemplo, Igor, de 13 años, de San Sebastián, mantiene la siguiente conversación: “¿Cuál es tu nacionalidad?” –Espainola (española). “¿Por qué?” –Euskal Herrian euskaldunak izan nahi dugu baina ez digute uzten (en Euskal Herria queremos ser vascos pero no nos lo permiten). “También eres de Euskal Herria”. –Bai (sí). “¿Se puede ser de dos países a la vez?” –Ez (no).

En cambio, Arantza, de 14 años y alumna de la misma ikastola que Igor, mantiene el siguiente diálogo: “¿Cuál es tu nacionalidad?” –Espainola (española). “¿Por qué?” –Espainian jaio naizelako (porque he nacido en España). “También eres del País Vasco”. –Bai (sí). “¿Se puede ser de dos Países a la vez?” –Bai (sí). Se puede, pues, concluir que la escuela no es la única influencia que modula la mentalidad de los niños. Dado que los padres de los niños de las ikastolas, aún estando en su inmensa mayoría relacionados con el movimiento nacionalitario, se hallan divididos ante la opción de modelo nacional a seguir, es natural que influyan en sus hijos.

3.2.2. El modelo B

En lo que concierne a los niños de 6-8 años, 27 sobre 36 han oído hablar de España, en cambio, sólo 21 sobre 36 han oído hablar de Euskal Herria y 6 sobre 36, de Francia. En el ámbito de la afectividad, se percibe una aproximación para con España. Marisa, de 7 años, de Bilbao, cuando se le pregunta “¿Qué País te gusta?” –Responde, “España”. Y cuando se le vuelve a preguntar, “¿Por qué?” –Argumenta, “porque he nacido aquí”.

Los niños de 9-11 años han asimilado la situación institucional actual, aunque a ello no le acompaña el espíritu crítico. Con solo fijarnos en el nivel de vocabulario que utilizan estos niños, nuestra apreciación queda confirmada. En una proporción ampliamente mayoritaria aparece la terminología que la institución ha puesto en vigor: “Euskadi, Navarra son una Comunidad Autónoma”; “Un Pueblo”; “Una Ciudad”; “Una Provincia”. El nivel de la afectividad tiene, asimismo, correspondencia con lo anterior.

Los niños y las niñas de 12-14 años responden a la cuestión de la nacionalidad aplicando la lógica de la situación institucional. Cuando alguien se quiere inhibir proporciona una respuesta evasiva, citando como ejemplo su ciudad de origen: “Donostia, Gasteiz, Zornotza, etc”. Sin embargo, ninguno se otorga a sí mismo la nacionalidad vasca. A la cuestión que abordaba si uno podía ser a la vez vasco y español, los niños de este modelo responden afirmativamente. En el ámbito afectivo, se constata que llegan a asimilar la idea de los valores abstractos. Así, Alberto (de 13 años, Vitoria), dice: “me gusta Alemania, ya que es un país ordenado... por los horarios”. Por su lado, María (de 13 años, Vitoria), afirma: “me gustan los Estados Unidos, ya que se trata de un país muy moderno”. Etc.

3.2.3. El modelo A

Los niños de 6-8 años se expresan con familiaridad con respecto a España. 27 sobre 36 reconocen a España, e incluso en ocasiones, la definen mediante adjetivos positivos. Por ejemplo, Silvia, de 7 años, de Irún, a la pregunta: “¿Qué País te gusta?” –Responde, “España”. Y cuando se le insiste, “¿Por qué?”. –Razona, “porque es el más bonito”. 21 sobre 36 están al corriente de la existencia de Euskal Herria. 12 sobre 36 reconocen haber oído hablar de Francia. En el ámbito de la afectividad se confirma lo expresado en lo concerniente al nivel cognitivo.

Los niños de 9-11 años demuestran haber asimilado la idea del estado-nación como una realidad empírica. En lo que concierne al aspecto afectivo, las respuestas son mucho más matizadas y dispersas.

Los niños y las niñas de 12-14 años están anclados en el Estado-nación, pero el modelo no consigue la adhesión de la totalidad de sus miembros. Dos ejemplos pueden ilustrar la situación. Denis (de 13 años, Irún) afirma: “mi nacionalidad es Irún”. A continuación, ante la cuestión que indagaba la posibilidad de concebirse al mismo tiempo vasco y español, se inhibe, y no proporciona una respuesta definitoria. En cambio, la postura mayoritaria es la que tiene Iñaki (de 12 años, Beriain), cuando dice: “se puede ser a la vez vasco y español, ya que Euskal Herria forma parte de España”.

COMENTARIOS Y DEBATE

En consonancia con las características de nuestra investigación, conviene recordar que las conclusiones a las que hemos llegado son relativas y que su validez se limita a la muestra aquí utilizada, sin que puedan tomarse como principios o leyes generales. Sin embargo, consideramos que indican la índole de los problemas tratados y de los factores que entran en juego en su configuración.

Se confirma la existencia de una progresión en la comprensión de la idea de la patria, nación-nacionalidad. Pero esa progresión no se debe interpretar linealmente, ni en un sentido único, como la transición de una concepción, en el punto de partida básicamente circunstancial, espontánea, sentimental e intuitiva, a otra concepción contractual, racional, calculada y objetiva, como puede ser el proyecto del Estado-nación.

En el caso vasco, observamos que el punto de partida sentimental e intuitivo se bifurca desde una edad temprana en dos proyectos, los dos racionales, aunque opuestos y, por lo tanto, generadores del conflicto nacional. El niño vasco se halla, pues, como los niños de Glasgow y Lovaina⁵², ante una atribución patriótica-nacional más compleja que la mayoría de los niños europeos que poseen una única etiqueta patriótica-nacional. Los niños vascos, desde muy temprana edad, se hallan ante una orientación binacional conflictiva.

⁵² W. Kintsch, op.cit. 1972.

Gracias a las investigaciones psicosociales llevadas a cabo en torno a este tema, sabemos que el desarrollo de esa complejidad situacional original es diferente para Glasgow y para Lovaina. En Glasgow parece que, la mayoría de las veces, desemboca en un fenómeno de devaluación intragrupal⁵³, situación constatada en casos en los que componentes grupales minoritarios se hallan agrupados en un todo formado por otros componentes mayoritarios y superiores, facilitando así la aceptación del proyecto de Estado-nación inglés. En cambio, en Lovaina, la situación original se decanta por una sobrevaloración intragrupal, quizás debida al hecho de que los flamencos son, hoy en día, la población mayoritaria entre los diversos componentes de Bélgica⁵⁴. Además, se nos dice que la oposición desarrollada en el caso de Lovaina, se concreta en el enfrentamiento “flamencos” contra “valones” y que, de esta manera, la etiqueta “belga” queda un tanto fuera del conflicto, lo que facilitaría una solución a partir de una reagrupación superior.

En el caso vasco parece que estamos ante una situación en parte similar y en parte diferente a los casos aquí aludidos. Aunque el grupo vasco sea una minoría respecto a otros componentes del Estado-nación español, vive con grandeza intragrupal desafiante el hecho de ser original. Y cuando se enfrenta a tales componentes, dicho conflicto ya no es, como en el caso de Lovaina, una oposición etiquetada entre “vasco” y “castellano”, “andaluz”, “aragonés”, etc., sino que se concreta en una oposición de “vasco” frente a “español”, lo cual dificulta enormemente una solución posterior a partir de una reagrupación superior.

El análisis llevado a cabo acerca de la comprensión geográfica y espacial situacional en los niños de los diferentes modelos de enseñanza y rangos de edad de las cuatro provincias examinadas, apoya indiscuti-

⁵³ R.J. Weber y K. Mc Manman, “Visual representations of words in perceptual and images modes as a function of age”, *Bulletin of the psychonomic society*, 9, 1977, pp. 33-36.

⁵⁴ H. Tajfel, C. Nemeth, G. Jahoda, J.D. Campbell y N. Johnson, “The development of children’s preference for their own country: a cross-national study”, *International Journal of Psychology - Journal International de Psychologie*, Vol.5, nº 4, 1970, pp. 252-253.

blemente la presumible más rápida comprensión que se produce en los niños del modelo D, modelo directamente relacionado con las exigencias y reivindicaciones desarrolladas por el movimiento nacionalitario. Así, la constatación de esa sensibilidad específica hacia lo inmediatamente más cercano y concreto en los niños influenciados por el movimiento nacionalitario, puede avalar la idea de la existencia de una realidad empírica y factual más próxima o más alejada de la zona del desarrollo de la mente humana. La zona próxima al desarrollo estaría cargada de historias y relatos contextuales particulares, mientras que la zona alejada del desarrollo se alimentaría de historias y relatos universales.

En lo que concierne a la comprensión de conceptos como patria y nación-nacionalidad, los datos obtenidos en nuestras entrevistas no ponen de manifiesto una mejor y más acelerada comprensión en los individuos vinculados al proyecto del movimiento nacionalitario, que en los individuos vinculados al proyecto del Estado-nación. Tanto los primeros como los segundos siguen un curso de desarrollo muy paralelo en función de la edad. Por el contrario, lo que sí está claro es que se trata de conceptos estructurados sobre la base de diferentes racionalidades. Partiendo cada proyecto de la idea del derecho que ampara a la identidad y a la diferencia propias, en la situación de conflicto a la que se ha llegado históricamente, tanto los unos como los otros consideran la consecución de la identidad nacional del otro como equivalente a la destrucción de su propia identidad. De modo que se plantea un conflicto de racionalidades en orden a los conceptos de patria y de nación-nacionalidad.

También se obtienen datos que apoyan nuestra idea de que cuanto más se acerque el modelo de enseñanza al modelo común del Estado-nación, desarrollado a lo largo y ancho de su territorio, y se aleje del modelo bilingüe, específico de ciertos territorios y comunidades autónomas, transmitirá con más fidelidad el concepto de patria y de nación-nacionalidad correspondiente al proyecto genuino del Estado-nación. De esta manera, comprobamos que los niños del modelo A, en general, son los que menos se inhiben y más claramente se pronuncian en favor del proyecto del Estado-nación. En cambio, los niños del modelo B aportan una imagen de individuos titubeantes y cohibidos.

Respecto al rol de la inhibición, se comprueba la existencia de un índice considerable de inhibición ante el contenido de las preguntas de nuestra entrevista. Destacamos los datos de las tablas 7 y 8 como los más significativos respecto al fenómeno de la inhibición, ya que reflejan con más claridad que los del resto de las tablas, la presencia y el desarrollo de la inhibición en los niños de 9-11 y 12-14 años. Con respecto a los niños de 6-8 años, consideramos que las respuestas que se envían a la casilla “no sabe, o se inhibe”, se deben interpretar, la mayoría de las veces, como simple desconocimiento. Hecha la aclaración, los resultados parecen a señalar que el fenómeno de la inhibición es más patente en los niños de edad superior, lo cual nos lleva a pensar que el dato puede estar relacionado con la cada vez mayor conciencia que adquieren esos niños del grado de conflictividad que vive la sociedad vasca debido a la cuestión nacional. Y el sentido de la inhibición no es tanto de desconocimiento, sino de ocultamiento de la racionalidad por la que se opta.

Recordemos lo que otros estudios han revelado sobre la inhibición de los adultos en sociedades sometidas a situaciones políticas conflictivas. “Se emplea en mayor medida en los países con traumas recientes, donde ejerce una función “positiva” en relación a la evaluación del clima. Hablar sobre traumas políticos colectivos se asocia negativamente a la evaluación actual del clima emocional, y el evitar hablar de tales traumas se asocia positivamente con la evaluación del clima actual del país, en los países latinos”⁵⁵ Sabemos, asimismo, que sobre torturas, guerras y suicidios en general, se habla más en los países europeos que en los latinoamericanos...Sin embargo, cuando se examina únicamente a sujetos cuyos compatriotas han vivido traumas colectivos en el pasado, se constata que se habla más en los países con pasado traumático reciente, tales como Chile⁵⁶.

⁵⁵ D. Páez, J.I. Ruiz, O. Gaillly, A.L. Kornblit, E. Wiesenfeld, C.M. Vidal, “Trauma político y clima emocional”, *Psicología Política*, nº 12, 1996, p. 66.

⁵⁶ D. Páez, N. Basabe, J.L. González, “Political Trauma and Collective Memory”, en J. Pennebaker, D. Jodelet, D. Páez, *On Collective Memory*, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1995.

EPILOGO

EL SISTEMA IDENTITARIO

En una investigación orientada al estudio de los procesos de adquisición-transmisión de la idea de nación en niños de 6 a 14 años, nos parece instructivo partir desde la identidad. El tema de la identidad está en pleno desarrollo en las ciencias biológicas, humanas y sociales. Se aplica tanto a las personas como a los objetos y a las unidades sociales. El primer interrogante en torno a este tema es si se produce una interacción entre los elementos citados o se trata de realidades independientes. El título que hemos escogido para encabezar el primer capítulo proporciona una respuesta a la pregunta que acabamos de formular: Creemos que existe un sistema identitario que engloba todas las dimensiones aludidas de la identidad. ¿Cómo? A eso nos vamos a referir a partir de ahora.

Cuando formulamos el tema de la identidad en términos de sistema identitario queremos expresar la interrelación existente entre las partes que componen el eje dicotomizado de tantas discusiones científicas del último siglo: a saber, el rol fundador del ser humano o de la sociedad. Un sucinto recorrido en torno al debate pasa por destacar las siguientes etapas.

El filósofo Dilthey¹ afirmó que solamente existe el individuo como realidad concreta y que la sociedad no es más que una abstracción. La

¹ Dilthey, W. (1888:1942), *Introduction à l'étude des sciences humaines: essai sur le fondement que l'on pourrait donner à l'étude de la société et de l'histoire*, Paris, P.U.F.

respuesta a este planteamiento no tardó en llegar de Durkheim², para quien los determinantes que existen en la acción de cualquier individuo hay que buscarlos en las condiciones de su existencia. La psicología, por su parte, en sus comienzos abordó la cuestión en términos de prioridad otorgada al ser humano o a la sociedad. Se les atribuye a los individuos, y solo a ellos, tomados aisladamente o en sus relaciones entre sí, la capacidad exclusiva de los estados mentales, de las opiniones y de los actos psíquicos, capacidad que le es negada a las colectividades: a los grupos, a las clases sociales y a las sociedades globales. Solamente con el planteamiento de una psicología social, la relación entre el individuo y la sociedad comenzará a ubicarse en su debido lugar. Al tratar de establecer la cronología del nuevo enfoque existen discrepancias evidentes. Valga como muestra y síntesis de este hecho, la valoración de M.Hewstone al respecto³: “A la psicología social, tal y como la conocemos en la actualidad, puede fechársele su origen alrededor de finales de siglo. Los autores de manuales americanos prefieren fijar las fechas de los inicios en 1898, para el primer experimento en psicología social, y en 1908, para los dos primeros manuales. En realidad ambos “inicios” son erróneos; pero tampoco tiene mucho sentido reemplazarlos por otros “inicios”. Al final del siglo XIX no solo existían la *Völkerpsychologie* y la psicología de masas. También existía el término “psicología social”, aplicado a estudios que habían sido principalmente diseñados para abordar al individuo en sociedad, o una “psicología de la sociedad”. Lo que si está claro es que entre 1920 y 1950 la perspectiva conductual modifica la tendencia: la sociedad y sus diversos entornos ayudan a estructurar el individuo que no tiene existencia inicial propia; como vino a definir Mead⁴, es más bien el resultado de un aprendizaje social. El proyecto social utopista de Skinner⁵,

² Durkheim, E. (1897), *Le suicide*, París, Alcan.

³ Hewstone, M. (1993), *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Ariel.

⁴ Mead, G.H. (1934/1953), *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

⁵ Skinner, B.F. (1963), *Science and Human Behavior*, New York, MacMillan.

basado en el comunitarismo y en el conductismo radical llevará a esa tendencia a un resultado emblemático. En sus consideraciones del aprendizaje humano, llegó a escribir que "el condicionamiento operante modela la conducta como un escultor modela un trozo de arcilla". Desde el inicio de los años setenta, en las ideologías de ambiente y en las ciencias humanas y sociales, en la psicología en particular, surgen nuevas explicaciones en las que el individuo deviene un actor, parcialmente determinado por condiciones exteriores, pero asimismo capaz de crear y de gozar de un cierto margen de autonomía individual y social. Llegó por fin el momento de concebir la relación entre naturaleza y cultura, entre individuo y sociedad, no en términos de prioridad de un polo sobre el otro, en un momento dado, sino en términos de alternancia de esa prioridad a lo largo de la historia de las sociedades o de la historia de la vida de los individuos. Desde esta perspectiva, el estudio de la identidad humana depende de una construcción interactiva. Pero una vez admitida la perspectiva interactiva, se plantea el problema de los múltiples significados del término interacción. Nosotros nos adscribimos a la perspectiva de la interacción que estudia cómo se inscribe la realidad social en el individuo y de qué modo representa éste dicha realidad. Esa representación, por una parte, está mediatizada por interacciones reales o simbólicas con otros individuos y, por otra parte, resulta de un proceso de elaboración y transformación que está en función de las propias capacidades psicológicas del individuo. También se refiere a la forma en la que el individuo trata de inscribir en los otros esa realidad social interiorizada, proceso éste que puede ocurrir bien mientras él la recibe, bien en otros momentos o situaciones. Tampoco deja sin examinar los procesos por los que a través del proceso de interacción, los objetos adquieren nuevos significados que reflejan la visión de los individuos y que constituyen un medio para compartir una realidad con los demás.

Partimos, pues, de la idea de una construcción de la identidad tanto de la persona como de los objetos y de las unidades sociales en una interacción permanente, aunque el grado de determinación de un polo sobre el otro pueda variar en los distintos momentos del desarrollo.

En lo que atañe directamente al tema central de este estudio, a saber, la adquisición-transmisión de la idea de nación en niños de 6 a 14 años, cabe señalar que en el período de la infancia a la adolescencia es cuando el sistema identitario se construye de forma muy precisa. En un primer período, se produce el descubrimiento de la autonomía física, del poder sobre el otro, de la conciencia de sí mismo y la adquisición del vocabulario de la personalidad de base en la interacción más próxima: es decir, en la familia y en los referentes de ocio. En un segundo período, que coincide con el inicio de la adolescencia, el sujeto puede actuar progresivamente en los márgenes, sobre los entornos próximos. En el transcurso del tercer período, el joven adulto se constituye en fuente de influencia, en coordinación con sus pares; elabora proyectos de inserción social, intenta que sean reconocidos y llevados a cabo, incluso alejándose de los proyectos de los adultos. De esta manera, el agente activo deviene un actor social que se afirma. Provoca la innovación y una parte de la evolución de las instituciones y de otros grupos, al oponerse a las instituciones próximas y también a las lejanas. Precisamente, la adquisición de un margen de maniobra importante en las instituciones, de una mayor capacidad de reflexibilidad sobre sí mismo le proporcionan al sujeto medios para estructurar un sistema identitario más autónomo y más diversificado. Pero, ¿qué partes posee dicho sistema identitario?

Primer nivel: la identidad del yo como unidad biofísicopsíquica o como dimensión diferenciadora del otro

Aunque no debemos olvidar en ningún momento que en cada nivel del sistema identitario, tomado como objeto de estudio, está presente la proyección de todos los demás niveles, teóricamente es lícito abordar la organización interna de la identidad desgajando unos contenidos de otros. Se requiere un cierto tiempo hasta que el individuo humano adquiere la concepción de sí mismo como unidad biofísicopsíquica. Esto significa que adquiere el concepto de sí mismo que comporta los siguientes constituyentes: la valoración (valorado / infravalorado), la

búsqueda de la unidad (formando una sola unidad / dividido desde el interior), la implicación (motivándose / desmotivándose), la continuidad en el tiempo (en continuidad consigo mismo / en discontinuidad consigo mismo), la gestión del propio cuerpo (incómodo con su propio cuerpo / cómodo con su propio cuerpo).

El tema ha sido abordado desde épocas ancestrales por el pensamiento humano, bien partiendo de una perspectiva filosófica, sociológica o psicológica. Para no alejarnos de la modernidad, recordemos que para Descartes el sujeto debe ser estudiado exclusivamente en el universo de la Razón: “cogito, ergo sum, sive existo”. Esta bien claro que la experiencia del pensamiento es, por definición, a-política, mejor dicho, anti-política. Descartes⁶ es un pensador extraño al espíritu de las filosofías políticas. Para confirmar nuestra aseveración, baste con recordar que a menos de un mes de su muerte escribió: “no deseo sino la tranquilidad y el descanso, que son bienes que los más poderosos reyes de la tierra no pueden dar a los que no saben tomárselos por ellos mismos”.

Leibniz⁷ consideraba que las diferencias que permiten distinguir a los individuos entre sí, no son distintas en su naturaleza de las que permiten diferenciar entre las especies de un mismo género, pero que el análisis de esas características requiere un proceso infinito. Siempre, según este punto de vista, debe admitirse la existencia de concepciones totales de los individuos, es decir, que no presentan ningún aspecto indeterminado o ninguna variable susceptible de determinación adicional.

Nuestro filósofo Miguel de Unamuno abordó, desde su propio punto de vista la problemática de la identidad del yo, al considerar el desdoblamiento de la personalidad: “El veneno de la víbora, lo es para ella misma? Es decir, si una víbora se picase a sí misma, se envenenaría?... No ocurrirá algo así con la envidia? No cabrá que un hombre lleque a envidiarse a sí mismo, o una parte de él, uno de sus yos, a otra

⁶ Descartes, R. (1641), *Meditationes de prima philosophia (Meditaciones metafísicas)*, Madrid, Alfaguara, 1977.

⁷ Broad, C.D. (1975), *Leibniz: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

de sus partes, a su otro yo? No podrá un hombre emponzoñarse mor-diéndose a sí mismo, en un ataque de rabia, a falta de otro hombre a mano en quien poder ensañarse desahogando su mordaz rabia?”⁸ De tal forma, que en la personalidad de uno mismo se desata una batalla culpando cada yo al otro: “En los diálogos que Artemio mantenía entre sus dos yos, el angélico decía al demoníaco: ‘si yo hubiera podido ser como tú!, si yo hubiera tenido para hacer el bien la osadía que tuviste tú para buscar tu provecho!, si yo hubiera tenido tu coraje!’. Y el yo demoníaco le respondía: ‘El caso es, mellizo mío, que con tus eternos reproches no me has dejado cumplir mi provecho, y tampoco has hecho el tuyo, cobarde... Y luego el yo ex-angélico de Artemio tenía que callarse, porque había buscado su provecho moral, y la moralidad no es provecho; había querido un premio para su virtud, y no supo que el premio es la virtud. Y es que el ángel de Artemio había sido corrompido por el fracaso de su demonio”⁹ Este desdoblamiento de la personalidad conduce a la impotencia y a la autodestrucción: “Artemio al envidiar al que medraba y triunfaba –lo que así llaman los eficacistas o arribistas– su medro y triunfo, y al envidiar al que se mantenía entero y respetar su entereza y respeto, no hacía sino envidiarse a sí mismo. Ninguno de sus dos yos consiguió dominar del todo al otro, y acabaron por fundirse en un solo yo, en que lo angélico se perdió en lo demoníaco. Fue cobarde para el bien y cobarde para el mal. La lucha entre su ambición y su orgullo se resolvió en la destrucción de ambos, uno por otro”¹⁰.

Desde la perspectiva de los sociólogos, aunque se altere el orden en el pensamiento al partir de las colectividades y no de las individualidades, se afirma constantemente que la sociedad ha evolucionado hacia una complejidad creciente, hacia una estructura más diferenciada, hacia una multiplicación y una diversificación de sus partes, de sus

⁸ Miguel de Unamuno, (1918/1965), “Artemio, heautontimoroumenos”, *Cuentos*, Madrid, Minotauro, p. 88.

⁹ *Ibid.*, p. 80.

¹⁰ *Ibid.*, p. 81.

unidades o de sus elementos, es decir, que existe una cierta "teoría del cambio por los procesos de diferenciación y de reintegración". El sociólogo inglés R.M. Mac Iver¹¹ que esa "diferenciación de las colectividades está directamente relacionada con el progreso de la personalidad de los individuos que las componen". En una época más reciente, T. Parsons¹² ha insistido en que toda conducta humana se inscribe en cuatro contextos a la vez y resulta siempre de una interacción entre distintas fuerzas. Enumera dichos contextos como el sistema biológico, que se halla situado en el nivel inferior de la escala de una jerarquía cibernética, al que siguen, superponiéndose entre sí, el sistema de la personalidad, el sistema social y el sistema cultural.

En cuanto a la perspectiva psicológica sobre la identidad biofisiopsíquica, queremos limitar nuestra lectura al plano del conflicto intrapsíquico que se desata al adquirir el concepto de sí mismo. Partimos, en nuestro recorrido, de la teoría psicoanalítica de la personalidad, en la cual el yo representa el sistema de las funciones racionales y realistas de la personalidad. Pero antes de adentrarnos en el uso psicológico del término, conviene recordar que fue desarrollado en la doctrina kantiana¹³ del yo trascendental. Según esta teoría, no hay ninguna entidad fenoménica abierta a la observación o a la introspección, pero se debe admitir la existencia de ese yo para explicar los fenómenos mentales y, en particular, la unidad del sí mismo. Es el yo trascendental el que impone las categorías a los fenómenos. Freud¹⁴ contrasta el Yo (principio de realidad) con el Ello (principio del placer) y con el Superyó (principio de la eticidad). Este último no se equipara con la conciencia, puesto que Freud sostuvo que una parte considerable de él es inconsciente o "preconsciente". Las instancias del Ello han de ser

¹¹ Mac Iver, R.M. (1920), *Community: A sociological study*, London, MacMillan and Co.

¹² Parsons, T., Shils, E., Naegle, K. y Pitis, J. (1961), *Theorie of society*, New York, The Free Press of Glencoe, Inc.

¹³ Kant, I. (1781/1978), *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguera.

¹⁴ Freud, S. (1923/1973), "El yo y el ello", *Obras completas*, T.VII, Madrid, Biblioteca Nueva.

coartadas (reprimidas) tanto a expensas del Yo (por exigencias de la realidad) como del Superyó (exigencias de la eticidad). O sea, que tanto el Yo como el Superyó pueden entrar en conflicto con el Ello. Y, desde luego, también el Yo con el Superyó. En síntesis, puede decirse que, cuando el conflicto se verifica, es el Yo el que se adapta y se inhibe.

De esta forma, sabemos que las instancias del Ello no cumplen su cometido de proporcionar satisfacción al placer que ellas provocan, sino a través del Yo. El Ello no se relaciona directamente con la realidad (más que en la primera infancia), donde habitualmente está el objeto que ha de depararle satisfacción. El Yo es el único sector de la personalidad que contacta con la realidad, salvo en situaciones límites. Pero previamente hemos considerado que en la diferenciación de la persona se han internalizado las normas que componen el Superyó (la moral, en una palabra). Esto significa que muchas instancias del Ello encontrarían al Yo dispuesto a cederles paso, por cuanto en nada afectan a la adecuación a la realidad, pero es la propia "conciencia" moral la que entonces se lo impide. El Yo se inhibe de actuar porque el Superyó lo exige, y frustra así al Ello, que le incita a la acción. Aunque la represión la ejerce el Superyó, a él se le une también el Yo para reprimir, y de nuevo se sustrae una parte de las instancias del Yo en esta función, que en realidad no debiera serle encomendada si la satisfacción del placer fuera permisible. La represión ahora no es sólo de una instancia del Ello, sino que todo el sujeto aparece reprimido¹⁵.

Lo que a duras penas se construye de manera uniforme se puede destruir en circunstancias extraordinarias. A la pérdida de la identidad en los campos de concentración se refiere Bruno Bettelheim¹⁶, subrayando la importancia de la coerción sobre el estado mental de los prisioneros. En los campos donde él consiguió sobrevivir en 1939, es decir, en Dachau y Buchenwald, el régimen no era ni de trabajos forzados, ni de exterminación; ahora bien, el autor constata que la mayoría de los prisioneros murieron como consecuencia de un proceso de

¹⁵ Castillo del Pino, C. (1989), *Hombre, cultura y sociedad*, Barcelona, Península.

¹⁶ Bettelheim, B. (1972), *Le coeur conscient*, París, R. Laffont.

degradación psíquica inexorable. Los individuos que se dejaban morir de ese modo eran denominados por los otros "musulmanes", ya que se dejaban llevar por una fatalidad consciente progresiva. Una vez constatado lo sucedido, Bettelheim analiza los procesos sociales de esa degradación psíquica y física: "Lo que pasó en los campos de concentración lleva a pensar, nos dice, que en unas condiciones de privación extrema, la influencia del entorno sobre el individuo puede devenir total". Cuando cita el entorno no se refiere a un conjunto indefinido de necesidades, sino a una voluntad deliberada y consciente por parte de los guardianes nazis de privar a los prisioneros de todo tipo de existencia y de reacciones personales. Hasta la más mínima de las relaciones humanas era vaciada de su contenido afectivo y cognitivo por una coerción permanente sobre la posibilidad de acción y por una previsión de las consecuencias de los actos. Embargados por la impotencia frente a toda conducta racional en sociedad, un gran número de prisioneros caía en una especie de delirio permanente, de confusión mental y de pérdida de identidad aún antes de morir; el suicidio estaba al mismo tiempo prohibido y severamente castigado en caso de fracaso. De manera que se puede afirmar que la pérdida de identidad era un fenómeno colectivamente provocado por una ausencia total de control sobre los elementos cotidianos de la vida caracterizada por las relaciones personales.

E.H. Erikson¹⁷ no plantea el problema de las relaciones entre el individuo y el entorno en términos dualistas de interior y de exterior, de sujeto y de objeto o de procesos de defensa contra una agresión externa. Según su punto de vista, la identidad incluye dos dimensiones: la del sí mismo, donde el mi permanece fundamentalmente invariable a través de todos los cambios de la existencia histórica, y la dimensión de una experiencia dinámica entre el individuo y los otros que forman parte de su entorno. Entre el proceso social y el proceso biológico, la tarea del mi es la de asegurar una función de síntesis, un principio de organización por el cual el individuo se mantiene en tanto

¹⁷ Erikson, E.H. (1972), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, París, Flammarion.

que personalidad coherente con un sí mismo y una continuidad en su experiencia y en su interacción con los otros. También constata que en ciertas circunstancias, cuando existen sanciones sociales muy fuertes, los sujetos se hallan obligados a definir su personalidad como reacción contra tales presiones sociales. Así, durante la guerra de 1939-1945, una de las manifestaciones patológicas más frecuentes era una pérdida de mayor o menor grado de la síntesis del sí mismo. Los procesos biológico, social y de identidad, aún siendo autónomos, cada cual con sus sistemas de alarma particulares como son el miedo, la angustia, etc., son interdependientes, ya que cada uno representa, asimismo, una amenaza para los otros. Ahora bien, avanzando en su explicación, propone un enfoque genético de la identidad. La función de síntesis del mí entre las fuerzas biológicas y las fuerzas sociales adopta diferentes formas y corre diferentes riesgos en función de los medios sociales y de las etapas evolutivas que atraviesa el niño y, más tarde, el adulto. El acceso a la identidad sólo se obtiene a partir de la adolescencia, cuando el sujeto ha podido librarse de formas de síntesis basadas en la introyección primitiva de la imagen del otro. Pero, en el transcurso de la vida adulta, se pueden volver a vivir crisis de identidad en la secuencia de las crisis que jalonan la vida ulterior. Erikson concluye que la pérdida de identidad puede ser una especie de respuesta lógica del individuo que carece de medios para responder a las presiones y expectativas de su medio de relaciones sociales.

R.D. Laing¹⁸, reflexionando en esta última dirección, considera que lo que uno piensa de sus propias capacidades de actuar, de percibir, de sus objetivos y de sus intenciones, depende en gran medida de lo que los demás esperan de uno mismo. Un exceso de expectativas o de presiones por parte de aquellos con quienes uno se halla ligado, puede poner gravemente en peligro el sentimiento de su permanencia. Ciertas situaciones insostenibles y falsas pueden engendrar identidades de naturaleza projectiva: uno no se descubre si no se llena del otro; o

¹⁸ Laing, R.D. (1971), *Le soi et les autres*, París, Gallimard.

de naturaleza introjectiva e imitativa: uno copia al otro viviendo de su vida. Provocar la locura mediante la mera manipulación de la tonalidad afectiva y cognitiva de la relación con el otro no sería imposible. La pérdida de la identidad que se manifiesta debido a la confusión y al delirio sería una respuesta lógica del sujeto a una situación de impotencia social. Ante la imposibilidad de defenderse contra intensas presiones, el sujeto escoge evadirse de sí mismo, salir de su identidad para huir de una situación insostenible.

Hasta tal punto son claros y evidentes los procesos de construcción y destrucción de la identidad que las ciencias biológicas, humanas y sociales se han planteado el proceso de la reconstrucción. ¿Cómo? Experimentando el acceso a la identidad a través del conflicto. P. Maucorps¹⁹, plantea un tratamiento a través del reaprendizaje del conflicto y de la oposición en grupo. Consiste en colocar a los enfermos en situación de grupo durante treinta días, con un animador permisivo, que les permita formular quejas sobre los alimentos, el confort, los cuidados, los momentos de ocio y la libertad en el hospital. La elección de las reivindicaciones impulsaba el nacimiento del grupo y de todos los procesos conflictivos. A continuación, era necesario llevar a cabo una lucha contra la dirección y la administración del hospital para obtener satisfacción. La elaboración, difícil y forzosamente conflictiva, de una opinión colectiva y sus defensa frente a una autoridad oficial, producía efectos claros de recuperación de la vida social entre los participantes más activos. El grupo en su conjunto evolucionaba hacia una búsqueda de relación con el otro, hacia una diferenciación más grande de los roles, hacia una mayor clarividencia o transparencia en las relaciones y mayor sensibilidad o realismo en las percepciones. El reconocimiento de sí mismo, y de los demás, es también tributaria de ocasiones sociales, ofreciendo a los sujetos los medios para vivir y soportar conflictos en las relaciones inmediatas.

¹⁹ Maucorps, P. (1965), *Le vide social*, París, CNRS.

Por su parte, Max Pagès²⁰ ha insistido en la dimensión afectiva. El conflicto que nace en las relaciones interpersonales de todo grupo de evolución, se deriva de una contradicción más profundamente anclada en cada uno y que está ligada a la dimensión afectiva de toda relación. Estar en grupo, es estar en relación y, de la misma forma, sufrir la experiencia de un doble sentimiento, combinando dos polos opuestos: querer estar ligado al otro por amor, y querer estar separado del otro, lo que engendra la angustia de la separación. La vida de grupo representa, bajo una forma de fusión y hostilidad, la búsqueda colectiva de equilibrio sentimental hacia los otros. Una amplia proporción de acontecimientos sociales y grupales pueden entonces ser concebidos como el medio que los individuos escogen, cada uno en su posición, para no vivir un conflicto hasta sus últimas consecuencias, que se traducirían en una contabilidad de ganancias y pérdidas, engendrando necesariamente una separación entre los individuos. El acceso a una relación intersubjetiva afectiva y cognitiva, aceptando al otro en su originalidad, depende de los procesos afectivos de resolución de conflictos por fusión o exclusión que tienen lugar en el interior del grupo. De modo que está claro que el conflicto en la vida de grupo es, de alguna manera, la puerta de acceso a la diferencia de sí mismo en relación a los otros, cuando cada miembro del grupo se halla en la corriente de los intercambios afectivos provocados por la experiencia del grupo sin tarea precisa.

C. Rogers²¹ ha puesto de manifiesto la importancia de la mirada de los otros. Subraya que sus pacientes vienen a verle porque no pueden afrontar el juicio de los otros en sociedad. Se descubre de esta manera que, en la relación humana no terapéutica, la posibilidad de vivir un conflicto está en el corazón de la congruencia de cada uno, y en consecuencia, de la comunicación con los otros. La posibilidad de vivir el reencuentro con el otro en el plano afectivo y cognitivo depen-

²⁰ Pagès, M. (1967), *La vie affective des groupes*, París, Dunod.

²¹ Rogers, C. (1966), *Le devenir de la personnalité*, París, Dunod.

de de la medida en la que se pueden encontrar los medios para soportar el juicio del otro. Reformulando la cuestión en términos de acceso a la identidad, se podría decir que una experiencia de tratamiento psicoterapéutico demuestra que una fuerte presión sobre un sujeto débil, en cierta época de su vida, puede romper la congruencia, la posibilidad de ser racional, mientras que otra experiencia nueva de reconocimiento de sí mismo, sin necesidad de conflicto para obtenerlo, confiere al sujeto el medio para sostener su identidad en las relaciones sociales. El conflicto resulta ahora estructurador en la medida en que, conscientemente, uno de los compañeros de la relación rechaza utilizar sus armas y, conscientemente, el otro descubre en una relación antigua el peso relativo de las armas de aquellos que han tenido mucha importancia en su pasado. Toda vida de grupo tiene para los individuos ese efecto paradójico de ser a la vez el lugar del descubrimiento de sus rasgos diferenciales, pero también el de la protección contra la presencia de los otros.

Segundo nivel: la identidad en las relaciones interpersonales o el esfuerzo por realizar una síntesis entre las fuerzas internas y las fuerzas externas de la acción humana

Al abordar el sentimiento de permanencia y continuidad que el individuo pone a prueba en la relación consigo mismo, hemos incidido ya en el tema de las relaciones interpersonales, pero la relación con el otro evidencia asimismo otros constituyentes distintos a los aludidos: el reconocimiento social (reconocido / no reconocido por el otro), la autonomía (oponiéndose / asociándose al otro), la gestión de las referencias respecto al otro (alejándose / acercándose al otro) y la conciencia social (actor / agente de la vida social).

Los filósofos le dedicaron al tema una parte sustancial de su reflexión. F. Hegel²² desarrolló un vasto sistema metafísico destinado a exa-

²² Hegel, F. (1807/1944), *La phénoménologie de l'esprit*, París, Aubier.

minar la evolución de la conciencia como receptora de los fenómenos o de las apariencias, desde las formas más simples hasta las más complejas. Entre sus aportaciones cabe destacar el concepto del “universal concreto”, que es universal porque puede aplicarse a un número ilimitado de casos, aunque sigue siendo concreto por constituir una totalidad única e indivisible. Estamos ante una teoría de la comprensión humana en su aspecto interpretativo. La distinción de la primera formulación de una “hermenéutica histórica” sistemática con un enfoque interpretativo “psicológico”, y la reconceptualización de la hermenéutica como vinculada con el problema general de la comprensión humana, ya se encuentra en Schleiermacher (1768-1834). Según éste autor los actos ordinarios, cotidianos, de comprensión son aquellos actos en los que las personas llegan a una percepción directa inmediata de los significados de los otros en el intercambio verbal con un interlocutor.

Agregó cánones de carácter psicológico a su discurso: la hermenéutica tiene que lograr, mediante el esfuerzo y la técnica conscientes, lo que interlocutores comunes consiguen sin esfuerzo, a saber, la percepción de los contenidos de la “mente” del otro. Para hacerlo, la hermenéutica tiene que restaurar lo que se pierde en lo inmediato de un contacto directo y vivo entre las personas, es decir, el fondo, el contexto histórico en el que las personas actúan. La tarea consiste en reconstruir la “realidad interior” subjetiva, en cuyo seno los actores históricos perciben que sus expresiones tienen un sentido original. Heidegger²³ profundiza en la preocupación por el problema general de la comprensión subrayando los aspectos prácticos, no cognitivos, de la comprensión, las estructuras corporizadas de la “precomprensión” que las personas adquieren en el curso de sus encuentros recíprocos inmediatos, no planificados. En tales actividades, las personas no se limitan a una comprensión subjetiva de algo antes desconocido para ellas; su propio ser queda reestructurado. Y es esa reestructuración de su ser lo que les permite desarrollar modos particulares de comprensión en un

²³ Heidegger, M. (1927/1962), *Being and time*, Oxford, Basil Blackwell.

nivel subjetivo o cognitivo, negándoles otros modos. No se trata tanto de que las personas se expresen a sí mismas por medio de su lenguaje, sino que es el lenguaje el que las expresa, por decirlo de algún modo, pues el lenguaje determina la naturaleza de su ser y, por lo tanto, lo que encuentran inteligible. Wittgenstein²⁴, reflexionando sobre esta cuestión, insinúa que el objetivo es un objetivo práctico consistente en ampliar (transformar) la realidad común para incorporar en ella el mensaje de un texto, y en ese proceso su perplejidad subjetiva se convierte en familiaridad. Ahora el estilo de vida ha reemplazado al espíritu como foco de la hermenéutica. En todo caso, se rechaza el empirismo lógico como explicación adecuada de los fenómenos mentales. La psicología se hace eco de este mismo rechazo, adoptando la determinación de estudiar las acciones o los agentes, y no solamente la conducta general.

La sociología aborda la cuestión estudiando la acción humana en diferentes medios sociales. Se parte de casos concretos de interacción, como son las primeras impresiones ante el conocimiento del otro, y la relación entre dos personas que se conocen desde hace tiempo. Se advierte que la representación del otro no se deriva de una mera acumulación de observaciones o impresiones recogidas al azar, sino que es más bien el producto de una estructuración. Incluye un cruce de mecanismos psíquicos y de componentes sociales. Entre los primeros se pueden enumerar los sentidos, las emociones, los impulsos, la memoria y la inteligencia, y entre los segundos, la experiencia social, el medio ambiente de origen y la civilización. La acción con el otro, así como el conocimiento de uno mismo, obedecen a modos de organización orientados hacia la búsqueda de una mejor imagen del otro. En cuanto a la relación entre dos personas que se conocen desde hace tiempo, cabe destacar el fenómeno de las expectativas recíprocas. La estructura de las relaciones interpersonales nunca es definitiva, jamás se detiene. La adaptación al otro es siempre un proceso de readaptación.

²⁴ Wittgenstein, L. (1988), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica.

La sociedad refleja la multiplicidad de las interacciones entre sujetos humanos. También está claro que la acción social es, simultáneamente, psíquica y social. La aportación específica del sociólogo consiste en estudiar el medio social o el conjunto global de las relaciones sociales entre las personas y los grupos. La relación social ha resultado ser fructífera entre los sociólogos para definir el criterio de la complejidad creciente de la organización social como fundamento de la autonomía y la libertad de las personas. Esta tendencia se ha manifestado históricamente en varios sectores de la vida social: instituciones políticas cada vez más democráticas, autoridad menos agobiante del estado sobre las actividades y la vida privada de las personas, individualismo religioso creciente, progreso de la libertad de comercio y de trabajo, etc. Esto supone una situación nueva, entre la diferenciación y la integración, para cada estadio de la evolución social. Desde E. Durkheim²⁵ hasta T. Parsons²⁶ el tema no ha cesado de ser investigado.

La aportación realizada desde la psicología al estudio de las relaciones interpersonales ha sido abundante y clara durante todo el siglo XX. Ya en los inicios de este siglo, Charles H. Cooley²⁷ desarrollaba la idea de que el “sí”, es decir, el sentimiento que tiene una persona de ser una entidad, es profundamente social en sus orígenes y en su contenido. Contemplándose en la mirada que los demás fijan sobre ella, construye una persona su “sí”. El que transformó el concepto del “sí” en psicología fue G.H. Mead. El “sí” se desarrolla a partir de la identificación con otras personas en los roles que ellas desempeñan y, en particular, a partir de la interiorización de “el otro generalizado”; asimismo, el “sí” se construye a partir de la distinción que su propio rol le permite establecer entre su persona y los demás. Habría varios componentes en el sujeto. El “yo”, que representa la parte permanente de uno mismo o la subjetividad. El “mí”, que corresponde a la parte que

²⁵ Durkheim, E. (1893), *De la division du travail social*, Paris, Alcan.

²⁶ Parsons, T. (1937), *The Structure of Social Action*, New York, McGraw-Hill.

²⁷ Cooley, C.H. (1902), *Human Nature and the Social Order*, New York, Scribne.

se renueva en el sujeto o la objetividad. Y el "sí", que surge de la interacción, de la tensión dialéctica entre el "yo" y el "mí". De todas formas, los estudios más actuales del concepto del "sí" muestran que el rol del otro no se debe entender como una influencia unidireccional y causal. Al contrario, los estudios llevados a cabo recientemente apuntan a que el desarrollo se acompaña de una diferenciación progresiva, de la imagen propia y de la imagen social del otro. Se señala, asimismo, el rol activo del individuo en el desarrollo del conocimiento del "sí" (Markus)²⁸. También se han producido avances en el conocimiento de los contenidos y de las propiedades de los conceptos del "sí". En un primer nivel, de identificación categorial, los niños pueden asignarse atributos psicológicos: cualidades o defectos, características emocionales o de control del "sí" (Rosenberg)²⁹. No se acepta la posibilidad de poseer trazos opuestos. La continuidad y la unicidad se comprenden tomando como referencia la posesión de un nombre, un cuerpo, una serie de preferencias o pertenencias consideradas inamovibles. En un segundo nivel, de evaluación comparativa, en el niño de edad escolar, el tema dominante deviene el de las competencias personales relacionadas con las normas o el de las expectativas sociales expresadas esencialmente de un modo comparativo y evaluativo (Secord y Peevers)³⁰. La posibilidad de manifestar trazos contradictorios se admite sobre un principio de covariación temporal de situaciones o compañeros. En el tercer nivel, de implicaciones interpersonales, en la edad correspondiente a la primera adolescencia, los trazos autoatributivos se refieren sobre todo a las relaciones con el otro, a las competencias interpersonales, a la atracción ejercida sobre el otro. La continuidad personal es inferida del reconocimiento por parte del otro, que confiere permanencia a los roles y estatutos sociales. La unicidad y la singularidad del

²⁸ Markus, H.R. (1977), "Self-schemata and processing information about the self", *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 63-78.

²⁹ Rosenberg, M. (1979), *Conceiving the Self*, New York, Basic Books.

³⁰ Secord, P.F. y Peevers, B.H. (1974), "The development and attribution of person concepts", T. Mischel (Ed.), *Understanding Other Persons*. Oxford, Blackwell.

sí se basan en una combinación única de trazos y características, definida por cada individuo.

En el cuarto nivel, de creencias y planes sistemáticos, en la edad correspondiente al adolescente confirmado, los trazos psicológicos y las identidades sociales se integran en una totalidad, en una personalidad. La continuidad personal no excluye el cambio. Se concibe sobre la base de una coherencia construida entre el pasado, el presente y el futuro de sí. La unicidad personal se basa en el carácter irreductible subjetivo y único de su visión del mundo y de sí mismo. La heterogeneidad psicológica se explica mediante la complejidad y la riqueza de la personalidad propia.

R. Sainsaulieu³¹ ha analizado cómo se experimentan de forma diferente las relaciones interpersonales con los colegas y los jefes en la organización del trabajo. Destacan dos posicionamientos: el de las personas que viven con distanciamiento hacia el grupo y los colegas y que mantienen una relación obligada con los jefes, porque éstos constituyen su única vinculación con el medio del trabajo; y el de las personas que son capaces, al mismo tiempo, de negociar y de tener intensas percepciones de diferencias objetivas y cognitivas, y que están en condición de oponer una fuerte resistencia a toda autoridad impuesta. Entre estas posiciones extremas, varios tipos de desviaciones pueden ser analizadas en la percepción de la diferencia con el otro. La primera posición corresponde a una aprehensión fundamentalmente afectiva del otro, sin que haya posibilidad de percibir su diferencia sobre el plano cognitivo. Esta forma de reconocimiento de los otros corresponde a una vida de grupo gregario muy unido, pero también a la aceptación de una autoridad oficial sobre el conjunto del grupo, como si la diferencia cognitiva no pudiera ser percibida sino a través de fuertes diferencias institucionales. La segunda desviación en la percepción de las diferencias es la de la gran sensibilidad hacia las divergencias intelectuales en los intercambios entre

³¹ Sainsaulieu, R. (1988), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

pares. Esta sensibilidad cognitiva conlleva el debilitamiento de las relaciones afectivas. Una dificultad respecto a la cohesión del grupo caracteriza la decisión colectiva que se pierde, de alguna manera, en la reconstitución permanente de núcleos heterogéneos, mientras que la autoridad oficial se padece como una necesidad y un soporte frente a una colectividad débilmente constituida. Una tercera desviación en la percepción de la diferencia respecto a los otros, es aquella en la que la sensibilidad hacia las relaciones interpersonales se inhibe constantemente mediante un proceso de desconfianza y de compromiso permanente entre posicionamientos divergentes. El grupo existe, pero es débil, ya que se centra en mayor medida en problemas de ambiente y coexistencia forzada, que en la negociación. En tal situación, la autoridad es temida y, por consiguiente, utilizada para resolver las dificultades de relaciones humanas, sobrepasando las capacidades de gestión del grupo por sí mismo. En esta tipología, queda en evidencia la existencia de grandes ventajas o limitaciones institucionales en la percepción de las diferencias entre los individuos. Cabe concluir que el hecho de poder ejercer influencia en los intercambios de trabajo puede tener consecuencias sobre la importancia y la calidad de los fenómenos de identificación. Los psicólogos sociales, desde antaño, han hecho grandes esfuerzos para estudiar estos fenómenos de identificación donde la estructura social se asocia con la del grupo, donde se viven los intercambios interpersonales.

Los psicólogos sociales plantean tres condiciones que pueden afectar a la identificación. Una condición afectiva: se identifica tanto más cuanto el modelo es más simpático. Una condición de similitud: la identificación resulta fortalecida por la presencia de elementos comunes entre el sujeto y el modelo. Una condición de potencia: la identificación es más importante si el modelo tiene prestigio. De esta manera la potencia, el prestigio y la competencia son bienes envidiables y gratificantes, mientras que la simpatía y la ausencia de diferencias culturales, étnicas o socioeconómicas, pueden catalogarse, bajo el epígrafe de seguridad.

En lo que concierne a las relaciones, el debilitamiento sigue la trayectoria del crecimiento en sentido inverso: reducción de la frecuencia

de contacto, afecto, confidencialidad, etc. Cuando la regresión se afianza y cada acción obstaculiza en mayor medida la estructura de la interdependencia, es evidente que estamos ante una situación de conflicto. Las relaciones interpersonales conflictivas existen. Las aproximaciones a esta cuestión han sido innumerables desde que M. Deutsch³² publicara su estudio, en el que combinaba un modelo fiscalista con un modelo económico racional que se halla integrado de forma implícita en la teoría de los juegos. Permitió dilucidar algunos mecanismos importantes de los procesos de negociación. Puso de manifiesto los efectos negativos que ejercen las amenazas sobre el desarrollo de las negociaciones. Describió las distintas estrategias negociadoras que elaboran los individuos. Definió el funcionamiento de las estrategias de “desescalada” en los conflictos. En nuestros días, se ha intensificado el estudio de las relaciones interpersonales conflictivas. Se ha comprobado que existen grandes diferencias interpersonales en las orientaciones de valor social de las personas, en lo que pretenden conseguir en la interacción con los otros: maximizar su propio beneficio o el del otro, lograr una ventaja sobre el otro, un beneficio de conjunto, ganancias equitativas, u otras metas. Cuanto más se preocupa un individuo por las ganancias del otro, más frecuentemente elige una solución cooperativa ante el conflicto. Las orientaciones sociales influyen en la percepción del conflicto y en las atribuciones de intenciones respecto a los otros en el conflicto. Hay estudios que demuestran que las personas esperan que los otros compartan sus propias intenciones, es el caso de los sujetos con orientación competitiva, pero existen asimismo sujetos cooperadores.

Tercer nivel: la identidad en las relaciones grupales

Una constatación inicial nos va a introducir en la nueva dimensión de la identidad. Estimaciones aproximadas indican que el individuo promedio de la sociedad occidental contemporánea pertenece a

³² Deutsch, M. (1973), *The resolution of conflict*, New Haven, Yale University Press.

cinco o seis grupos en un momento dado, y que más del 90 por ciento de todos los grupos existentes tienen cinco o menos de cinco miembros. Todo adolescente descubre y se sirve de las relaciones grupales, utilizándolas como señales de orientación respecto a cuestiones esenciales de su vida: las relaciones con los padres, con el ocio, con la profesión, con la sexualidad, con la cultura, etc. Esta modalidad de identidad comporta nuevos constituyentes, tales como: la relación con los orígenes familiares (enraizado / desenraizado); la relación con las presiones sobre su propia cultura (limitaciones percibidas / margen de maniobra para vivirla y difundirla); participación artístico-cultural (pasivo / activo); grado de conciencia acerca de las normas culturales en la vida cotidiana (consciente / no consciente de su influencia sobre las conductas y los juicios); sensibilidad respecto a las diferencias culturales (detección rápida / lenta); adhesión a una norma cultural fundadora (existencia de tal norma / ausencia de la misma); sentimiento de pertenencia a una sub-cultura o cultura (dominante / dominada); apego a su propia cultura en el caso de una estancia prolongada en otra cultura (apego / falta resentida); sentimiento de haber recibido una herencia cultural estructurada (estructurada / dispersada).

La filosofía occidental ha reflexionado sobre los grupos. Guillermo de Ockham³³ define la relación grupal afirmando que los grupos humanos se forman y permanecen, en primer lugar, porque acuerdan participar libremente juntos, pero seguidamente, porque la convivencia se erige en costumbre, ya que los seres humanos no están hechos para llevar una vida en solitario. Que quede claro que, en el punto de partida, el fundamento de la sociedad es el libre arbitrio del ser humano. El estar juntos puede tener duración, constancia que produce regularidades, pero éstas no son más de lo que son. Es decir, que el hecho de estar juntos no es una realidad en sí misma, sino que se da como hecho empírico que tiene existencia, en última instancia, durante el tiempo que dura la situación. No es un deber ser. El reconoci-

³³ Guillermo de Ockham, *Opera política*, Manchester, ed. Sikes, 3 vol.

miento de la existencia de un grupo humano procede de la experiencia y remite a unas realidades que tienen significado en grupo, sin referencia a una forma extra-mental, ni siquiera a un concepto reificado, ya que solo se tiene en cuenta lo particular. Lo universal no puede ser una realidad superpuesta a los demás.

La sociología ha teorizado sobre los grupos como tema genérico pero, sobre todo, ha estudiado los grupos particulares. En la labor de reflexión genérica, cabe destacar la investigación de G.Gurvitch³⁴. Este autor definió el grupo como “una unidad colectiva real, pero parcial, directamente observable y fundada sobre actitudes colectivas, continuas y activas, teniendo una tarea común para ejecutar; unidad de actitudes, de áreas y de conductas, que constituye un cuadro social estructurable que tiende hacia un equilibrio particular de formas de sociabilidad”. Distinguió quince criterios de clasificación para los grupos: el contenido, el número de participantes, la duración, el ritmo, la medida de dispersión, la base de formación, el modo de acceso, los grados de exteriorización, las funciones, la orientación, el modo de penetración de la sociedad global, el grado de compatibilidad entre los grupos, el modo de imposición, el principio de organización y el grado de unidad. En cuanto a los estudios particulares, la sociología ha dedicado sendas investigaciones a los grupos de edad, de interés, de pertenencia, de referencia, de presión, etc.

Pero es sobre todo entre los psicólogos sociales, entre quienes la relación grupal ha alcanzado dimensiones de conocimiento insospechado hasta los años setenta del siglo XX. Sabemos que la dinámica de grupos funciona en base a la interdependencia de los miembros de un grupo. Sabemos que los grupos tienen como función integrar los individuos construyendo su personalidad. Lo que no conocemos tanto y hemos descubierto más recientemente, es el proceso de la categorización social. La división entre nosotros y ellos parecía ser el mínimo denominador común en múltiples situaciones intergrupales, indepen-

³⁴ Gurvitch, G. (1950), *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, P.U.F.

dientemente de la naturaleza de las relaciones funcionales. Tajfel y cols.³⁵ pusieron a prueba si la simple categorización en grupos podía dar lugar a un comportamiento discriminatorio. Se realizaron otras investigaciones en la misma línea. En todas ellas se puso de relieve la suficiencia de la categorización, independientemente de la semejanza, para producir el favoritismo endogrupal. Según Tajfel³⁶, la interacción social puede situarse en un continuo de conductas que va del polo interpersonal al intergrupalo y a la estructura de creencias a él asociadas. Las creencias de movilidad social predominan en aquellas situaciones sociales en las que los sujetos perciben la posibilidad de cambiar y mejorar su posición social, seleccionando libremente un grupo que les permita tener una identidad social positiva. Cuando el grupo al que el individuo pertenece no le proporciona una identidad social positiva, el resultado de la comparación con otros grupos dentro de la estructura social es negativo y estamos ante una identidad social inadecuada. Y, por último, está comprobado que la ilegitimidad e inestabilidad en las relaciones lleva a un aumento de la diferenciación grupal.

Recientemente (Boukarroum)³⁷, se han investigado las interacciones entre las estimaciones (similitud y diferencia), la relación intra-intergrupo y la pertenencia cultural. Los resultados demuestran que la relación con otros grupos (intergrupo) contribuye a organizar el desarrollo intra-individual.

³⁵ Tajfel, H. y cols. (1971), "Social categorization and intergroup behaviour", *European Journal of Social Psychology*, 1, pp. 149-178.

³⁶ Tajfel, H. (1978), "Social categorization, social identity and social comparison", H. Tajfel (ed.), *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. New York, Academic Press.

³⁷ Boukarroum, A. (1992), "Contribution à l'identité de groupe: comparaison entre adolescents algériens et enfants de migrants de 15 à 18 ans". DEA de psychologie. Cité par J.L. Beauvois et col. (1999) *La construction sociale de la personne*, Paris, P.U.F. Boukarroum, A. (1994), "Contribution à l'étude du versant social de l'identité de la personne: comparaison entre adolescents algériens, français et enfants de migrants de 15 à 18 ans". Communication orale dans symposium: *Contextes (inter) culturels d'interaction et construction de l'identité*, 5^{ème} Congrès international de l'association pour la recherche interculturelle, Saarbrücken.

Se ha analizado, asimismo, el concepto de influencia en los grupos: la resistencia al cambio, la influencia mayoritaria o la influencia minoritaria son realidades bien conocidas hoy en día. La comunicación en los grupos activa mecanismos elementales de comunicación interindividual. Estos mecanismos se combinan entre sí para constituir procesos de nivel superior: las interacciones; estos procesos se combinan de nuevo para crear las situaciones evolutivas que caracterizan a la vida de un grupo. Se ha comprobado, asimismo, la eficacia de la toma de decisiones en grupo frente a la eficacia de la toma de decisiones individuales.

El conflicto en los grupos es un veneno destructivo que genera comportamientos desagradables, disfuncionales y que se traduce en decisiones inadecuadas, pero también es un ingrediente productivo que estimula los intercambios y la eficacia de un grupo. Es destructivo cuando emerge en un clima de competición; en tal caso, las actividades de los miembros del grupo se organizan como ganancia o pérdida y tienden a romper el desarrollo grupal. Las decisiones ineficaces o inadecuadas se toman frecuentemente en climas competitivos. En cambio, es productivo cuando emerge en un clima cooperativo. Los miembros colocan las metas del grupo por delante de sus objetivos personales. M. Sherif³⁸ apuntó con acierto, que los conflictos nacen a partir del momento en que varios individuos o grupos persiguen metas incompatibles. También supo señalar que el conflicto produce, por sí mismo, las condiciones para su propia extensión, cohesionando los grupos presentes, distorsionando la representación del exogrupo, suscitando actitudes de hostilidad que se van reforzando por sí mismas, creando, en definitiva, una memoria histórica de agravios y de problemas.

Cuarto nivel: la identidad en las relaciones entre sociedades globales

Mientras caracterizamos a los grupos como “estructuras de elementos culturales”, a las sociedades globales las definimos como “estruc-

³⁸ Sherif, M. (1966), *Group conflict and cooperation: their social psychology*, London, Routledge-Kegan Paul.

turas de realidad social total”, puesto que engloban: las reglas que presiden la obtención por parte del ser humano de productos de la naturaleza y la distribución social de esos productos; las reglas que presiden las relaciones entre los seres humanos, por medio de agrupaciones espontáneas o institucionalizadas; las justificaciones intelectuales o míticas que hace respecto a estas relaciones, con diversos grados de conciencia y de sistematización. Recientemente, Camilleri y Vinsonneau³⁹ han planteado la oposición existente entre la psicología de la monocultura (correspondería a la psicología de las relaciones grupales) y la psicología de la intercultura (correspondería a la psicología de las relaciones entre sociedades globales), situándose en un ámbito estrictamente psicológico. Existe, asimismo, otra dimensión que en los últimos años ha adquirido gran importancia en las investigaciones de los psicólogos sociales: se trata de oponer las culturas individualistas (cuyos miembros se definen por rasgos personales tales como la sinceridad, la inteligencia, etc.) a las culturas colectivistas (cuyos miembros se definen por pertenecer a grupos como la familia, la comunidad religiosa o la organización por la que trabajan).

Son elementos constituyentes de esta relación identitaria: las construcciones imaginativas, simbólicas; la autonomía / la independencia; las costumbres / las leyes; la lengua / la cultura; las proezas / las virtudes; la nación / el estado.

La filosofía ha tratado, desde épocas ancestrales, la problemática de las relaciones en las sociedades globales. Las ideas planteadas por Platón en *La República o el Estado* y por Aristóteles en *La política*, son claros ejemplos de ese interés. En la modernidad, además de Thomás Hobbes en su *Leviatán o la invención moderna de la razón*, J.J. Rousseau en *El contrato social* y otros autores en escritos fundacionales de la democracia parlamentaria y del estado de derecho, han seguido abordando la cuestión. G.W.F. Hegel también ha realizado profundas reflexiones al respecto. La piedra angular de dicho pensamiento es su

³⁹ Camilleri, C. y Vinsonneau, G. (1996), *Psychologie et culture: concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.

visión del Estado. La modernidad, desde el siglo XVI, ha inventado el Estado como una realidad en y por la cual pueden operarse la síntesis entre la libertad y la satisfacción de cada uno y la puesta en marcha de un proyecto racional común. Hegel concibe el Estado moderno en su fase actual como monarquía constitucional, pero constatando que también podría ser otro tipo de formación. Lo importante es que se respete la soberanía-racionalidad. Lo que es particular del Estado moderno es que se basa totalmente en el poder del gobierno, es decir, en la administración del estado jerarquizado que desde el presidente hasta el último encargado del sub-secretariado, contratados según sus competencias y sus actitudes para responder al interés general y para acatar las normas de la racionalidad, ordena y reglamenta la colectividad. El enigma resuelto de la historia consiste en el conocimiento del hecho de que la libertad de cada uno no puede ser efectiva sino en el marco del estado soberano, actuando a la vez como principio de esta libertad y como administración racional del ser colectivo. Como ciudadano del estado-nación hoy en día, del estado mundial mañana, el ser humano moderno elabora el último acto de la historia, en el cual, como subjetividad, goza de todas las posibilidades que se le ofrecen y como miembro de la colectividad, participa en la invención racional del ser humano. Ahora bien, esa historia universal toma consistencia a través de la vida ética. Es en la vida ética en la que la libertad deviene real.

La sociología, desde E. Durkheim hasta T. Parsons, aborda la problemática de las relaciones específicas emanadas de las sociedades globales. E. Durkheim señala que la autonomía de las personas no está exenta de las relaciones de la organización social. La autonomía creciente de las personas, inherente al progreso de la división del trabajo, está vinculada a un tipo concreto de organización social. La organización social de la sociedad industrial no es espontánea, no puede contar tan sólo con la cooperación voluntaria. La colaboración entre miembros y grupos diferentes y complementarios exige un consenso respecto a una serie de valores, modelos, y conlleva, por lo tanto, un cierto control social. La sociedad industrial, al igual que cualquier otro tipo

de sociedad, no está fundada sobre la libertad completa de las personas. La caracteriza el hecho de que la mayor diferenciación social que cabe encontrar en ella permite a sus miembros optar entre varias normas y entre varios valores. La división del trabajo fomenta la diversidad entre las personas y entre los grupos. Es una sociedad que exige la diferencia más que la similitud, la complementariedad más que la identidad. Pero esta mayor autonomía de las personas no es el corolario de una disolución de la organización social, sino el resultado de las exigencias funcionales de un cierto tipo de sociedad global.

T. Parsons trata de penetrar en la acción humana distinguiendo cuatro componentes en la misma: el contexto biológico, el contexto psíquico, el contexto cultural y el contexto social. Cada uno de estos componentes ejerce una influencia sobre los demás. Así, afirma que el sistema social, a su vez, es un sistema de control de la personalidad. Creemos que concibe, en el mismo sentido en que nosotros concebimos, los distintos niveles de relaciones de la identidad. El sistema social, en su pensamiento, no engloba toda la realidad social. Conciérne a "las condiciones implicadas en la interacción entre individuos humanos reales que forman colectividades concretas compuestas por miembros determinados"⁴⁰. El concepto clave que le diferencia del sistema cultural abordado en el tercer nivel de nuestra escala de la identidad es la institucionalización. En el sistema social se produce la concreción de los elementos culturales (valores, ideas, símbolos), que por naturaleza poseen un carácter general, en normas de acción, en roles, en grupos que ejercen un control directo e inmediato sobre la acción social y la interacción entre los miembros de una colectividad.

La psicología reconoce, en una formulación que debemos a S. Milgram y H. Toch⁴¹, que "la identidad personal se refocaliza con la

⁴⁰ Rocher, Y. (1977), *Introducción a la sociología general*, Barcelona, Herder, p. 371.

⁴¹ Milgram, S. y Toch, H. (1969), "Collective Behavior: Crowds and social movements", G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, Reading, Addison-Wesley, Vol.4.

multitud o en medio de la conducta colectiva". Ahora bien, existen multitudes organizadas y desorganizadas y, como tales, duraderas y no duraderas. Desde Le Bon⁴², la psicología ha dedicado muchísimo esfuerzo al estudio y discusión de la conducta colectiva desorganizada, pero mucho menos a las multitudes organizadas y racionales. Precisamente es éste el mundo que nos interesa en el presente apartado. Cuando H. Tajfel reconoció que para llegar a su teoría de la categorización social e identidad social se había basado en el modelo de funcionamiento de la nación, se desataron abundantes investigaciones sobre las multitudes organizadas en o sin estado.

H.C. Kelman⁴³ definió la nación como "comunidad de individuos que, sin conocerse personalmente, encuentran poca dificultad para establecer un ámbito común de comunicaciones". Destaca dos características que favorecen la unión en la nación: la primera es sentimental, basada en la percepción de dicho grupo como representativo de la identidad personal del sujeto; y la segunda es instrumental, consistente en la percepción de la misma como procuradora de los intereses y necesidades personales y grupales, siendo el estado nacional quien asegura la protección de los intereses y necesidades de la población.

José Miguel Salazar⁴⁴ se ha esforzado en analizar el contenido psicológico del sentimiento nacional: "Hay grupos que en el sentido aceptado (determinación dada por la pertenencia a un grupo dentro del cual se ha nacido) constituyen estados-nación, pero hay otros conjuntos basados en el mismo elemento de nacimiento que pueden generar lealtades o sentimientos de apego tan fuertes o, en algunos casos, más fuertes que las que puede generar el grupo anterior. Podemos citar, por lo menos, tres casos:

⁴² Le Bon, G. (1895/1985), *Psicología de las masas*, Madrid, Morata.

⁴³ Kelman, H.C. (1983), *Nacionalismo e identidad nacional: un análisis psicosocial*, Torregrosa, J.R. y Sarabia, B. (eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social*, Barcelona, Hispano Europea.

⁴⁴ Salazar, J.M. (1993), "Identidad social e identidad nacional", Conferencia impartida en la Universidad del País Vasco, Donostia, el 14-11-1993.

1. El sentimiento positivo hacia un grupo regional dentro de una nación reconocida (“regionalismo”).

2. El apego a un agrupamiento que ignora los límites geográficos existentes y los desborda, como en el caso de los Kurdos o los Waiyú en la península Flujajira que comparten Venezuela y Colombia (“nacionalismo no estatal”).

3. El sentimiento positivo hacia agrupamientos supranacionales, como en el caso de América Latina (“supranacionalismo”). Y termina el comentario añadiendo: “a nuestro entender, hay cierta comunalidad en el contenido psicológico de estos sentimientos, así como en los que subyacen al nacionalismo estatal”.

A fin de continuar con el tema, aborda de inmediato el estudio del nacionalismo o regionalismo. Para Kelman (1983), el nacionalismo hay que entenderlo como búsqueda de la dignidad personal a través de la identificación de la nación con un estado independiente, que proporciona al sujeto el sentido de la participación y del control del propio destino, por una parte, y la posibilidad de autorespeto y auto-transcendencia, por otra. P. Bourdieu⁴⁵, por su parte, define dicho tipo de comportamiento como regionalismo. De esta forma, considera que “el regionalismo o nacionalismo no son más que formas particulares de luchas propiamente simbólicas, en las cuales las personas se encuentran aliadas ya sea individualmente y en estado aislado, ya sea colectivamente, en forma organizada, y que tienen por función la conservación o la transformación de las relaciones entre fuerzas simbólicas y sus beneficios correlativos, tanto económicos como simbólicos, o si se prefiere la conservación o transformación de los precios materiales o simbólicos ligados a las manifestaciones simbólicas de la identidad social”.

Estas relaciones entre sociedades globales a veces se enfrentan, produciendo el conflicto. La cuestión principal en las primeras inves-

⁴⁵ Bourdieu, P. (1981), *L'identité et la représentation, éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région*, Paris, DGRST.

tigaciones sociológicas que han planteado el estudio del conflicto ha sido, con frecuencia, la de examinar la función que desempeñan los conflictos en la regulación de las sociedades. G. Simmel⁴⁶ considera que el conflicto desempeña un papel socialmente integrador, al permitir la afirmación y la expresión de las diferencias entre las partes sociales. En una línea muy semejante, L. Coser⁴⁷ considera que los conflictos aseguran el constante reajuste de las normas sociales y de las relaciones de poder, permitiendo que se reequilibren constantemente las relaciones sociales. El conflicto revela la emergencia de nuevas realidades y lleva a una evolución, o a una adaptación del sistema social. R. Dahrendorf⁴⁸ ha elaborado un modelo teórico explicativo del origen de los conflictos sociales y de su influencia histórica. Presenta a la sociedad como un sistema integrado y como un sistema en conflicto. La principal fuente de conflictos sociales no es la desigual distribución de la propiedad de los medios de producción, sino más bien la distribución desigual de la autoridad entre las personas y entre los grupos. El análisis de las clases sociales y de la lucha de clases no puede tomar como punto de partida la sociedad global, sino más bien las colectividades reducidas que la componen.

En cambio, la lucha de liberación nacional tiene como escenario la sociedad global. De hecho, el imperialismo colonial (el movimiento antinacional llevado a cabo en el tercer mundo) ha sido considerado por los sociólogos como operación de “limpieza” de las naciones dominadas: “para perpetuar su robo, Occidente rompe las culturas tradicionales, impone sus propios modelos culturales y obstaculiza el acceso a la “cultura” (universal). Esta actitud occidental no se basa simplemente en un complejo de superioridad ingenua o cínica. Tiene una función objetiva esencial: interiorizar en el colonizado (dominado) el sentimiento de su inferioridad para que siendo vivencia devenga reali-

⁴⁶ Simmel, G. (1992), *Le conflict*, Saulxures, Circé.

⁴⁷ Coser, L. (1956), *The functions of social conflict*, New York, The Free Press.

⁴⁸ Dahrendorf, R. (1959/1970), *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*, Madrid, Rialp.

dad, para que, en consecuencia, sea considerada como causa de un retraso indispensable, denominado subdesarrollo⁴⁹. De esta manera, la respuesta de liberación nacional se plantea en términos de búsqueda de identidad.

En conclusión, cabe afirmar que la identidad en las relaciones de las sociedades globales resulta intensamente compleja.

⁴⁹ Châtelet, F. y Pisier-Kouchner, E.(1981), *Les conceptions politiques du XXe siècle*, P.U.F., pp. 509 y ss.

APÉNDICE

Guión de la entrevistada semi-estructurada

1. ¿Has oído hablar de España y de Francia?
2. ¿Qué son?
3. ¿Dónde se sitúan?
4. ¿Están cerca o lejos de aquí?
5. ¿Qué es Euskal Herria?
6. ¿Dónde se sitúa?
7. ¿Me puedes representar, mediante un dibujo, las relaciones entre Euskal Herria, España y Francia?
8. ¿Cuál es tu patria (de dónde eres)?
9. ¿Cuál es tu nación-nacionalidad?
10. (A los niños de 9-11 y 12-14 años) ¿Eres vasco? o/y ¿eres español?
11. (A los niños de 12-14 años) ¿Se puede ser vasco y español a la vez?
12. ¿De qué país te gustaría ser?
13. ¿Por qué?
14. Si pudieras escoger entre Euskal Herria, y Madrid o Paris, ¿qué escogerías?
15. ¿Conoces extranjeros?
16. ¿Quiénes, por ejemplo?
17. ¿Si vas de viaje a otros países, puedes devenir extranjero en ciertas condiciones?
18. ¿Un alemán puede ser extranjero en Alemania?

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

- AMANN-GAINOTTI, M. (1984): "Quelques données sur l'évolution de la représentation du monde social chez des enfants de différents milieux socio-culturels", *Archives de Psychologie*, 52, pp. 17-29.
- BAILLARGEON, R. & DEVOS, J.: (1991) "Object permanence in young infants: further evidence", *Child Development*, 62, pp. 1227-1246.
- BELL, M.A. & FOX, N.A. (1992): "The relations between frontal brain electrical activity and cognitive development during infancy", *Child Development*, 63, pp. 1124-1163.
- BIDEAUD, J.(1988): *Logique et bricolage chez l'enfant*, P.U.F., Lille.
- BIDEAUD, J. & HOUDE, O. (1989) "Le développement des catégorisations: "Capture" logique ou "capture" écologique des propriétés des objets?", *L'Année Psychologique*, 89, pp. 87-123.
- BIDEAUD, J. & LAUTREY, J. (1983) "De la résolution empirique à la résolution logique du problème d'inclusion: Evolution des réponses en fonction de l'âge et des situations expérimentales", *Cahiers Psychologie Cognitive*, 3, pp. 295-326.
- BJORKLUND, D.F. & HARNISHFEGER, K. (1990) "The resources construct in cognitive development: diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition", *Developmental Review*, 10, pp. 48-71.

- BRADLEY, B.S. (1991) *Des regards sur l'enfance*, Eshel, Paris.
- BREMMER, J.G. (1994) *Infancy*, Blackwell, Oxford.
- BRYANT, P.E. & TRABASSO, T. (1971) "Transitive inference and memory in young children", *Nature*, nº 232, pp. 456-459.
- BRUNSWIK, E. (1956) *Perception and the representative desing of psychological experiments*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- CAMPOS, A. y ASTORGA, V.M. (1989) *Valores de Concreción y Emotividad de las Palabras Españolas*, *Cognitiva*, 2, pp. 99-110.
- CASTORINA, J.A. y Cols. (1989) *Problemas en psicología genética*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- COHEN, D. (1992) *Piaget: une remise en question*, Retz, Paris.
- COLL, C. y GILLIERON, C. (1985) "Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional", en Marchesi, A.; Carretero, M.; y Palacios, J., *Psicología evolutiva. Teorías y Métodos*, I, Alianza Editorial, Madrid.
- CORONA, Y. y DIEZ-MARTINEZ, E. (1988) "La adquisición de nociones sociales en el niño: el concepto del trabajo", *Salud Mental*, 11 (1), pp. 55-62.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. (1962) "La représentation de l'enfant dans la société urbaine française contemporaine", *Enfance*, 1, Janvier-Février.
- DAVIES, A.F. (1968) "The child's discovery of nationality", *Australian and New Zeland Journal of Sociology*, nº 4, pp. 107-125.
- DELVAL, J. (1987) "La construcción del mundo económico en el niño", *Investigación en la escuela*, 2, pp. 21-36.
- DEMPSTER, F.N. & BRAINERD, C.J. (1995) "Interference and inhibition in cognition", *Academic Press*, New York.

- DIAZ BARRIGA, F.; AGUILAR, J.; HERNANDEZ, G.; CASTAÑEDA, M.; DIAZ, N.; HERNANDEZ, S.; MURIA VILA, I. y PEÑA, L. (1992) "Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo", *Revista de psicología Social*, 7 (2), pp. 175-193.
- DIEZ-MARTINEZ, E., y CORONA, Y. (1989) "Conceptualización y valoración del trabajo doméstico: un punto de vista infantil", *Cuadernos de Clínica Infantil*, 10, Universidad Autónoma del estado de Morelos.
- DUBOIS, B.; PILLON, B. & SIRIGU, A. (1994) "Fonctions intégratrices et cortex préfrontal chez l'homme", en X. Seron y M. Jeanerod (Eds.), *Neuropsychologie humaine*, Mardaga, Bruxelles, pp. 453-469.
- ECO, U. (1992) *Les limites de l'interprétation*, Grasset, Paris.
- ENESCO, I. (1988) "La concepción infantil de la organización social". Proyecto de investigación presentado ante el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- FURTH, H.; BAUR, M.; y SMITH, J.E. (1977) "Children's conception of social institutions: a piagetian framework", *Human Development*, 19, pp.351-374.
- FURTH, H. (1980) *The World of Grow-ups Children's Conceptions and Society*, Elsevier, New York.
- HARRIS, P. (1983) "Infant cognition", en M.M. Haith and J.J. Campos (Eds.) *Infancy and developmental psychobiology*, Wiley, New York, pp. 689-782.
- HERNANDEZ, S. (1988) *El animismo y la representación del mundo en escolares mexicanos de 5 a 10 años*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- HOUDE, O. (1992) *Catégorisation et développement cognitif*, P.U.F., París.

- JAHODA, G. (1979) "Development of the perception of social differences in children from 6 to 10", *British Journal of Psychology*, 9, pp. 159-175.
- JAHODA, G. (1979) "The construction of economic reality by some Glaswegian children", *European Journal of Social Psychology*, 9, pp. 115-127.
- JASPARS, J.M.F., VAN DE GEER, J.P., TAJFEL, H. & JOHNSON, N.B. (1965) "On the development of interpersonal attitudes", *Report ESP n° 1-65*, University of Leiden, Institute of Psychology.
- JOHNSON, N.B. (1966) "What do children learn from war comics?", *New Society*, July, pp. 7-12.
- JOSSE, P. (1984) *Classes ou collections? Etude des résolutions entre 5 et 11 ans du problème dit d'inclusion*, CNRS, Paris.
- KELMAN, H.C. (1983) "Nacionalismos e identidad nacional: un análisis psicosocial", en Torregrosa y Sarabia, B. (Dir.), *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*, Hispano-Europea, Barcelona, pp. 241-268.
- KELLMAN, P.J. & SPELKE, E.R. (1983) "Perception of partly occluded objects in infancy", *Cognitive Psychology*, 15, pp. 483-524.
- KOMOROWAK, J. (1964) "La télévision dans la vie des enfants", *Enfance*, 2-3.
- LAMBERT, W.E., & KLINEBERG, O. (1959) "A pilot study of the origins and development of national stereotypes", *Internat. Soc. Sci. J.*, II, pp. 221-238.
- LANNEAU, G., & MALRIEU, PH. (1957) "Enquête sur l'éducation en milieu rural et en milieu urbain", *Enfance*, 4, Septembre-Octobre, pp. 465-482.
- LAWSON, E.D. (1963) "The development of patriotism in children. A second look", *Journal of Psychology*, 55, pp. 279-286.

- LEAHLY, L.R. (Ed.), (1983) *The child's construction of social inequality*, Academic Press, New York.
- LECUYER, R. (1993) "A propos de l'erreur A-mon-B", *Psychologie Française*, 38, pp. 63-74.
- MONTERO, M. (1984/1991) *Ideología, alienación e identidad nacional*, Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- MORLAND, J.K. (1966) "A comparison of race awareness in Northern and Southern children", *American Journal of Orthopsychiatry*, 36, pp. 22-31.
- MOUNOUD, P. (1993) "Les révolutions psychologiques de l'enfant", *Archives de Psychologie*, 44, pp.103-114.
- PALACIOS, X. (1994) *Jean Piaget y las ciencias humanas. Epistemología, sujeto, nación*, Ed. Instituto de Estudios sobre Nacionalismos Comparados, Vitoria-Gasteiz.
- PARSONS, T. y BALES, R.F. (1955) *Family, socialization, and interaction processes*, Free Press, New York.
- PASCUAL-LEONE, J. (1988) "Organismic processes for neo-Piagetien theories: a dialectical causal account of cognitive development", en A.Demetriou (Ed.). *The neo-piagetien theories of cognitive development: toward an integration*, Amsterdam: Norths-Holland, pp. 25-64.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1984) *La construcción social de la inteligencia en la interacción social*, Visor, Madrid.
- PIAGET, J., y INHELDER, B. (1966) *L'image mentale chez l'enfant*, P.U.F., París.
- PIAGET, J., y INHELDER, B. (1963) "Les images mentales", en P. Fraisse y J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, VII. L'intelligence, P.U.F., París.
- PIAGET, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Fontanella (publicado por primera vez en 1932), Barcelona.

- PIAGET, J. (1977) *El juicio y el razonamiento en el niño*. Guadalupe (publicado por primera vez en 1924), Buenos Aires.
- PIAGET, J., y WEIL, A.M. (1978) "El desarrollo, en el niño, de la idea de la patria y de las relaciones con el extranjero" en E.J. Delval, (Ed.), *Lecturas en Psicología del niño*, II, Alianza (publicado por primera vez en 1951), Madrid.
- RAMIREZ DORADO, S., *Hacia una Psicología Social del Nacionalismo*, Ed. Universidad Complutense de Madrid (Tesis Doctoral, 593 págs.), Madrid.
- SELIKTAR, O. (1980), "Socialization of National Ideology: The case of Zionist Attitudes among Young Israelis", *Political Psychology*, II, nº 3-4, pp. 66-94.
- SIMON, M., TAJFEL, H. & JOHSON, N.B. (1967) "Wie erkennt man einen Osterreicher?", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Socialpsychologie*, 3, pp. 511-578.
- SMITH, R. (1992) *Inhibition: history and meaning in the sciences of mind and brain*, Free Association Books, London.
- SPELKE, E. (1994) "Initial Knowledge: six suggestions", *Cognition*, 50, pp. 421-445.
- SZUMAN, S. (1957) "L'identification des objets représentés en image chez les enfants des villes et des campagnes âgés de 3 à 10 ans", *Enfance*, 4, septembre-octobre, pp. 425-442.
- TRABASSO, T. & FOELLINGER, D.B. (1978) "Information processing capacity in children: a test of Pascual-Leone's model", *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, pp. 41-45.
- TURIEL, E. (1984) El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención, *Debate*, Madrid.
- TURIEL, E.; ENESCO, I.; y LINAZA, J. (Eds), (1989) "El Mundo Social en la mente de los niños", Alianza Editorial, Madrid.

- VEGA, L.; OLLINGUER, E.; ZIMERMAN, R.; FIGUERO, A.J. y GUTIERREZ, R. (1987) "La representación infantil de los sismos", *Salud Mental*, 10 (1), pp. 66-71.
- VILETTE, B. (1994) *Des processus de comparaison aux processus de transformation. Etude développementale de la conservation des quantités discrètes*, Thèse de Doctorat. Université de Lille III, Lille.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M.(1995) *Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*, Paidós, Barcelona.